

Marinalva Veras Medeiros



**TECENDO SENTIDOS E SIGNIFICADOS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA
DO SUPERVISOR ESCOLAR**

Teresina

2007

Marinalva Veras Medeiros

**TECENDO SENTIDOS E SIGNIFICADOS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA
DO SUPERVISOR ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, área de concentração Formação de Professor, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Ivana Maria L. de Melo Ibiapina.

Teresina

2007

M488t Medeiros, Marinalva Veras

Tecendo sentidos e significados sobre a prática pedagógica do supervisor escolar/ Marinalva Veras Medeiros...Teresina-PI, 2007.

240f. il.

Dissertação de (Mestrado em Educação) – UFPI.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina.

1. Supervisão escolar 2. Educação I.Título.

CDD 371.201.3

Marinalva Veras Medeiros

**TECENDO SENTIDOS E SIGNIFICADOS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA
DO SUPERVISOR ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, área de concentração Formação de Professor, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada pela seguinte banca examinadora:

Aprovado em 30/06/2007

Prof^ª. Dr^ª. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina (Orientadora)

Universidade Federal do Piauí

Prof^ª. Dr^ª. Maria Vilani Cosme de Carvalho

Universidade Federal do Piauí

Prof^ª. Dr^ª. Márcia Maria Gurgel Ribeiro

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof^ª. Dr^ª. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Universidade Federal do Piauí

Teresina

2007

Aos meus pais, Clemente e Maria, em reconhecimento pela base educacional, pelos princípios da ética e da moral que a mim foram concedidos, pelo seu imenso amor.

Ao meu filho, Denys Patrick, fonte de felicidade em minha vida, que soube com sapiência e compreensão entender-me nos momentos difíceis.

À minha orientadora, Ivana Ibiapina, por ter creditado a mim não apenas o título de mestre, mas principalmente a confiança e a dedicação incondicional aos ensinamentos necessários à pesquisa.

AGRADECIMENTOS

À Deus que, além de me fazer acreditar na realização de um sonho, colocou as pessoas certas, nos momentos certos, para que este trabalho pudesse ser realizado. Assim, agradeço a todas as pessoas certas que apareceram no momento certo.

Peço permissão para apresentar nesse espaço algumas dessas pessoas que merecem toda minha gratidão.

Clemente, Maria e Denys Patrick, a quem amo incondicionalmente;

João, Marcelo, Paulo Roberto, Roseli, Rosilene e Remédios, irmãos queridos que compreenderam minhas ausências nos momentos festivos;

Chaguinha (*inmemoria*), irmão inesquecível, que me guarda e me protege onde quer que esteja;

Ivana Ibiapina, pelo carinho, paciência e dedicação na orientação deste trabalho;

Josiane, Lua, Roseana, Tânia, Lucelena, Marilde, Rosilane, Lígia, Assunção e Jesus, amigas colaboradoras. Sem elas o trabalho seria inviável;

Vilani Cosme, Carmen Cabral e Salonilde Ferreira, pela fértil contribuição no momento da qualificação;

Teresinha Gomes, Francisca Brito e Hostiza Vieira, amigas da partilha de sabores e dissabores do processo de pesquisa;

Washington Bonfim, Luis Carlos, Maria Cézar, Clívia Chaves que, enquanto representantes da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, viabilizaram a realização desta pesquisa.

Eduardo Loureiro e Jaci Cavalcante, pelos confrontos teóricos que me fizeram crescer.

Sem querer reduzir a lista, mas precisando reduzir, cito ainda, o grupo dos quinze aluno(as) da 12ª turma do Mestrado em Educação desta instituição, por termos compartilhado do mesmo sonho e o realizado.

Um galo sozinho não tece uma manhã,
ele precisará sempre de outros galos. De
um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo que
apanhe o grito de um galo antes e o lance
a outro; e de outros galos que com
muitos outros galos se cruzem os fios de
sol de seus gritos de galo, para que a
manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

(JOÃO CABRAL DE MELO NETO)

RESUMO

Neste texto, evidenciamos um estudo que prioriza a identificação, análise e síntese das necessidades formativas de um grupo composto por onze participantes, sendo dez supervisoras escolares da Rede Municipal de Educação de Teresina e esta pesquisadora. Tecemos sentidos e significados relacionados às necessidades formativas desse grupo, no sentido de contribuir para a consolidação de práticas pedagógicas e supervisivas mais significativas. Nesse sentido, o estudo se propôs a identificar que conceitos de formação, avaliação e planejamento foram internalizados pelas supervisoras, na perspectiva de auxiliar a reelaboração desses significados; caracterizar as práticas de formação contínua desenvolvidas pelos supervisores junto aos professores; verificar como o processo de formação conceptual e as estratégias reflexivas de formação contínua promovem condições para que os supervisores auxiliem o professor a se desenvolver profissionalmente. Para atingir os objetivos, utilizamos o referencial teórico e metodológico construído com base em Vigotski (2000 e 2001), Leontiev (1978), Bakhtin (1997), Kopnin (1978), Desgagné (1999), Ibiapina (2004), Ferreira (2002), Magalhães (2004), dentre outros. Para o desenvolvimento da pesquisa, realizamos encontros coletivos, entrevistas individuais e coletivas, seminários de estudo, sessões reflexivas e narrativas de formação. Os procedimentos analíticos foram elaborados com base na análise do discurso e na metodologia de análise do processo de elaboração conceitual. No processo investigativo, mediamos o processo de elaboração conceitual de planejamento, avaliação, afetividade e formação, por meio de estudos e de ações reflexivas que partiram de pressupostos pautados no dialogismo. As colaboradoras avançaram no processo de elaboração conceitual, já que os procedimentos formativos adotados na pesquisa criaram condições para que o supervisor escolar conduza o seu processo de desenvolvimento profissional, contribuindo para o desenvolvimento profissional de outros professores, tornando-se, assim, multiplicador de saberes necessários à profissão que garantem e reafirmam sua identidade profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Supervisor Escolar. Necessidades Formativas. Sessão Reflexiva. Abordagem Sócio-Histórica.

ABSTRACT

In this text, we bear evidence of a study that prioritizes the identification, analysis and synthesis of the formative needs of a ten-school-supervisors group from the Municipal Educational network of Teresina. We weave senses and meanings related to the formative needs of that group of supervisors, in order to contribute for the consolidation of more significant pedagogical and supervising practices. In this sense, the study intended to identify that formation concepts, affectivity, evaluation and planning were internalized by the supervisors, in the perspective of aiding the re-elaboration of those meanings; to characterize the practices of continuous formation developed by the supervisors towards teachers; to verify how the process of conceptual formation and the reflexive strategies of continuous formation make it possible for the supervisors to aid the teacher grow professionally. To reach such goals, we used theoretical and methodological reference built based on Vigotski (2000; 2001), Leontiev, (1978), Bakhtin, (1997), Kopnin (1978), Desgagné, (1999), Ibiapina, (2004), Ferreira, (2002), Magalhães, (2004), among others. For the development of the research, we had collective encounters, individual and collective interviews, study seminars, reflexive and narrative sessions of formation. The analytical procedures were elaborated based on the analysis of speech and on the conceptual process elaboration analysis methodology. In the investigation process, we mediated the conceptual elaboration process of planning, evaluation, affectivity and formation, through studies and reflexive actions that derived from presuppositions brought up in the dialog. The collaborators moved forward in the process of conceptual elaboration, since the formative procedures adopted in the research created conditions so that the school supervisor conducts his/her process of professional development, contributing to other teachers' professional development, thus, becoming, a multiplier of knowledge necessary to the profession which guarantees and reaffirms his/her professional identity.

KEY WORDS: School supervisor. Formative needs. Reflexive session. Socio-historical approach.

SUMÁRIO

INTRUDUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I: CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA.....	23
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....	23
1.1 Procedimentos metodológicos.....	31
1.1.1 Encontros coletivos.....	31
1.1.2 Entrevistas individuais e coletivas.....	34
1.1.3 Seminários de estudos reflexivos.....	36
1.1.4 Sessões reflexivas.....	42
1.1.5 Narrativas de formação.....	43
1.2 Plano de análise dos dados.....	45
CAPÍTULO II: CADA PERFIL UMA HISTÓRIA, CADA HISTÓRIA UM LIVRO, CADA LIVRO UMA VIDA.....	57
2 CONSTRUINDO PERFIS.....	58
2.1 O livro de Marinalva.....	59
2.2 O livro de Josiane.....	61
2.3 O livro de Lua.....	62
2.4 O livro de Assunção.....	62
2.5 O livro de Roseana.....	64
2.6 O livro de Marilde.....	64
2.7 O livro de Lucelena.....	66
2.8 O livro de Rosilane.....	66
2.9 O livro de Tânia.....	67
2.10 O livro de Jesus.....	68
2.11 O livro de Lígia.....	69
3 ANALISANDO PERFIS.....	69

CAPÍTULO III: RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA DO SUPERVISOR ESCOLAR, NECESSIDADES FORMATIVAS: PLANEJAMENTO AVALIAÇÃO FORMAÇÃO.....	78
3 NECESSIDADES FORMATIVAS.....	79
3.1 Planejamento: um estudo em construção.....	86
3.2 Avaliação: o quê, quem e como avaliar?.....	91
3.3 Formação e prática do supervisor escolar.....	98
3.3.1 Formação: uma breve discussão.....	99
3.3.2 A prática supervisiva no contexto da educação brasileira.....	104
3.3.2.1 O supervisor escolar: fio a fio dessa história.....	105
3.3.2.2 Os sentidos e os significados da supervisão escolar teresinense.....	117
3.3.2.3 Caracterização das práticas de formação das supervisoras.....	122
CAPITULO IV: ELABORAÇÃO DE CONCEITOS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA.....	131
4 SESSÕES REFLEXIVAS: O TOM DE OUTRAS VOZES.....	132
5 OS CONHECIMENTOS PRÉVIOS VERSUS OS CONCEITOS REELABORADOS.....	135
5.1 O conceito de planejamento.....	136
5.2 O conceito de avaliação.....	155
5.3 O conceito de formação.....	170
6 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	181
SENTIDOS E SIGNIFICADOS... A TESSITURA CONTINUA..	193
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	200
APÊNDICES.....	206

INTRODUÇÃO

[...] da forma como as coisas são colocadas a gente fica sem saber exatamente qual deve ser o nosso papel na escola, é o mediador, é o técnico pedagógico ou é apenas um instrumento de controle. [...] parece que estamos no papel de controlador mesmo. [...] eu pelo menos, nestes últimos tempos, tenho me angustiado bastante, com o trabalho que desenvolvo. Eu trabalhava muito bem no papel de mediadora, técnica pedagógica, desde que comecei a exercer a função, sempre achei que o papel do pedagogo deveria ser este: mediar o professor na prática pedagógica.

ROSEANA

A instituição escolar não é a única responsável pela ação educativa, no entanto, é por excelência, local onde ocorre a educação formal. Nesse sentido, torna-se campo fértil para estudos voltados à compreensão de relações educativas que ocorrem em seu interior. Nesse contexto, o supervisor escolar¹ torna-se figura importante porque medeia relações intrinsecamente ligadas ao ato de ensinar e aprender.

Consideramos que supervisor e professor são co-autores do processo de ensino. Dessa forma, o supervisor, ao desenvolver ações supervisivas, favorece o fortalecimento do currículo escolar a partir do incentivo de ações de formação capazes de contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional de professores. No entanto, esse profissional também

¹ Na literatura recorrente o termo supervisor escolar é empregado às vezes como sinônimo de coordenador-pedagógico (CHRISTOV, 2003; GARRIDO, 2003; VIEIRA, 2004) ou termos similares. Atualmente na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina (SEMEC) esse profissional é chamado pedagogo. No entanto, no contexto desta pesquisa, fizemos a opção por empregar o termo supervisor escolar, porque consideramos que ele seja o mais adequado em virtude da especificação desse termo no Art. 64 da Lei 9394/96 e o Parecer CNE/CP nº. 05/05 e 03/06.

precisa de formação contínua e permanente para fundamentar e orientar sua prática. Com base nessa compreensão, desenvolvemos esta pesquisa que investe, ao mesmo tempo, na formação contínua do supervisor escolar e na co-produção de conhecimentos em contexto formal de investigação.

A experiência como docente, durante aproximadamente dez anos, na Rede Municipal de Ensino de Teresina, suscitou a vontade de desenvolver sistematicamente estudos acerca do ser, do saber, do saber-ser e do saber-fazer que perfazem a função do supervisor escolar. Essa experiência foi marcada por dúvidas e incertezas, pois sair da Universidade e começar a atuar como professora nas escolas, cuja realidade é bem contraditória, não é tarefa fácil. Dessa forma, sentíamos falta de parcerias, pessoas com quem pudéssemos discutir os dilemas e dúvidas da profissão. Dentre os profissionais com quem convivíamos cotidianamente na escola, víamos no supervisor escolar uma das pessoas importantes para articular e fazer acontecer momentos de estudos e reflexões sobre a prática pedagógica. No entanto, salvo raras exceções, observávamos que o supervisor escolar desenvolvia trabalho essencialmente burocrático, administrativo e até mesmo fiscalizador. Por vezes, as atribuições desse profissional eram muito diversificadas e/ou difusas e suas ações, confundiam o fazer pedagógico com o fazer administrativo.

Percebíamos que nesse amálgama de atribuições o supervisor sentia-se, às vezes, perdido na sua própria função. Essa situação nos angustiava muito, porque sentíamos falta de ações planejadas, no contexto escolar, que ressignificassem a prática pedagógica desse profissional. Dessa forma, foi nascendo e crescendo, cada vez mais, a vontade de estudar sistematicamente a função do supervisor escolar de forma a nos possibilitar compreensão dos vieses que perfazem o ser, saber, o saber-ser e o saber-fazer dessa profissão. Assim, a intenção de realizar esta pesquisa não se limitou apenas a suprir necessidades pessoais e profissionais, pretendemos, também, contribuir para o avanço do conhecimento construído na academia pelos pesquisadores e aquele construído na escola pelos professores.

Entendemos que o ser, o saber, o saber-ser e o saber-fazer pedagógico do supervisor escolar passam pela sua formação e também pelo conceito que esse profissional tem de formação. Quando abordamos o tema formação do supervisor escolar, é porque entendemos que no desenvolvimento da atividade docente, as angústias, dificuldades e também as experiências positivas que surgem cotidianamente na escola precisam ser compartilhadas, refletidas e dialogadas, pelo grupo de professores e supervisores. Essas ações caracterizam-se, desse modo, em formação contínua e permanente tanto para os professores quanto para os supervisores. Nesse sentido, compreendemos que o supervisor escolar é uma das pessoas

responsáveis por mediar, esse processo de formação no interior da escola. Porém, percebemos que essa prática ainda não acontece satisfatoriamente e que o supervisor escolar precisa atuar de forma a atingir o plano real das ações pedagógicas realizadas pelos professores.

Diante do exposto, decidimos fazer especialização em Supervisão Escolar. Esse curso suscitou novas inquietações, embora tenha respondido, em parte, muitas dúvidas. O referido curso ainda não foi suficiente, pois percebemos que apesar da vasta literatura existente sobre a temática, são poucos os trabalhos que direcionam o leitor, o pesquisador, o professor e o aluno, para o pensamento crítico-reflexivo, capaz de superar a visão dicotômica existente na escola que reforça o fosso entre teoria e prática.

Atualmente², exercemos a função de supervisão do Programa de correção do fluxo escolar de alunos de 1ª a 4ª série da Rede Municipal de Ensino de Teresina, mais especificamente ligado ao projeto Acelera Brasil³. No desempenho dessa função, as inquietudes sobre o papel do supervisor no contexto escolar se acentuaram porque percebíamos, com mais clareza, que ser supervisor escolar é ir além dos limites da burocracia e da administração escolar, é essencialmente, atingir o pedagógico, trabalhando conjuntamente com o professor no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Essa compreensão do papel do supervisor parece não estar bem definida no cenário educacional brasileiro. Nesse sentido, várias pesquisas, dentre as quais destacamos as de Nogueira (1989), Medina (1995), Alonso (2002) e Garrido (2003), desenvolvidas sobre o campo de atuação do supervisor escolar, mostram que essa questão é latente e preocupa pesquisadores e professores. A falta de clareza com relação à função do supervisor escolar é atribuída, em parte, à forma como o trabalho desse profissional surgiu no cenário educacional brasileiro. Nogueira (1989) e Saviani (2002), entre outros pesquisadores que se preocupam com essa questão, demonstram que sob a influência do tecnicismo burocrata e a régia da ditadura militar, a supervisão surge como elemento controlador e fiscal do sistema escolar instituído.

Tendo como referência as pesquisas realizadas pelos autores citados, e a própria experiência como supervisora na Rede Municipal de Ensino, escolhemos como objeto de estudo desta pesquisa, a análise crítico-reflexiva das necessidades formativas de um grupo de supervisoras escolares atuantes em escolas municipais de Teresina. A pesquisa visa auxiliar na construção de espaços de formação e co-produção de saberes, propiciando condições para

² Exercemos essa função desde 2000.

³ Este Projeto foi implantado na Rede Municipal de Ensino de Teresina em 2000.

que esses profissionais tenham mais acesso a conhecimentos que promovam o seu desenvolvimento pessoal e profissional, assim como também, possam contribuir com o desenvolvimento profissional de outros professores. Dessa forma, entendemos que as necessidades formativas são determinantes para o desenvolvimento profissional, ou seja, evoluímos pessoal e profissionalmente, quando sentimos necessidade de, volitivamente, complementar as lacunas deixadas pelos processos formativos que realizamos, de forma a atingir objetivos almejados de desenvolvimento profissional. Compreendemos, também, que esse processo de desenvolvimento é biológico, histórico e social, isto é, é inerente à própria constituição do ser humano.

Partindo dessa compreensão, consideramos que os indivíduos, como seres constituintes e constituídos no/do mundo objetivo/subjetivo, desenvolvem-se pelo processo histórico, social e cultural no qual estão inseridos. Para García (1999), o processo de aprendizagem profissional se inicia com o estabelecimento de objetivos e diagnósticos de necessidades formativas. De acordo com esse autor, nesse processo, a planificação do desenvolvimento profissional tem início logo que as necessidades são diagnosticadas.

Nessa perspectiva, Rodrigues; Esteves (1993) e García (1999) entendem que, se por um lado, as necessidades formativas são consideradas desejos, carências e deficiências percebidas pelos professores no desenvolvimento do ensino, representando, assim, autopercepções individuais em relação a dificuldades, problemas identificados de um modo individual ou coletivo; por outro lado, elas podem ser definidas pelas discrepâncias entre o que é - prática habitual -, e o que poderia ser - prática desejada -. Consideramos, então, que o critério de referência da necessidade é tanto interior (autopercepção), quanto exterior e sua base objetiva é identificada pelo sistema social.

As necessidades motivam o interesse e a vontade de formação tanto pessoal quanto profissional. Assim, o percurso de formação e o desenvolvimento pessoal/profissional se configuram, de forma especial, na busca pela compreensão e superação das necessidades da própria profissão. Nesse sentido, Abdalla (2006) considera o conceito de necessidade como prática que define objetivos de ação e mudança. Partindo dessa perspectiva, identificamos as necessidades formativas das supervisoras envolvidas nesta pesquisa, para que posteriormente possamos, conjuntamente, desenvolver ações de formação que possibilitem preencher ou minimizar as lacunas de formação deixadas pelos processos formativos dos quais fizeram parte anteriormente.

Consideramos que a ação supervisiva é elemento relevante para desenvolver processos de formação de professores, principalmente quando partimos do pressuposto de

que o supervisor é um dos profissionais se encontra na escola para dar suporte teórico-metodológico ao professor. A partir dessa compreensão, o supervisor necessita promover condições e espaços voltados para a formação contínua e permanente do grupo de docentes que ele lidera, auxiliando-os no desenvolvimento de práticas profissionais. No entanto, para que isso ocorra, o supervisor escolar também precisa de espaços de formação contínua, porque são nesses espaços que esse profissional vai elaborar, re-elaborar e internalizar conceitos que o guiam na execução de ações transformadoras e emancipatórias junto aos professores por ele supervisionados. Esse processo formativo em que se considera relevante as necessidades formativas do supervisor, justifica-se, sobretudo, porque atualmente, dentre as diversas atribuições do supervisor escolar, o processo de formação contínua de professores se apresenta como essencial.

Dessa forma, a ação de formação ao ser desenvolvida especialmente em contextos colaborativos, propicia condições para que professores e supervisores desencadeiem o processo reflexivo sobre suas práticas educativas, desvelando a teoria que as sustentam. Pesquisas como as de Medina (1995), Alonso (2002), Ferreira (2002), Garrido (2003), Christov (2003), entre outras, têm demonstrado que o supervisor escolar, com raras exceções, tem encontrado dificuldade para desempenhar sua função e essas dificuldades vão desde o reconhecimento e valorização profissional, até a gestão pedagógica junto ao professor. A falta de reconhecimento e de valorização profissional tanto em nível micro (escola) quanto e principalmente em nível macro (sistema) tem causado desânimo e baixa auto-estima neste profissional, isso tem influenciado diretamente a gestão pedagógica, deixando muitas vezes o supervisor apático e desmotivado no desempenho de suas funções supervisivas.

Segundo Alonso (2002), a dificuldade em aceitar esse profissional como parte integrante da escola e co-responsável pelo sucesso ou fracasso dela, advém da forma arbitrária como foi concebida sua função no sistema escolar. Essa função foi construída com base em um paradigma reducionista, fragmentado, permeado pela lógica positivista que orientou, por muito tempo, e/ou ainda orienta não somente a prática do supervisor escolar, mas a própria ordem social vigente. Nesse paradigma, o conhecimento é determinado *a priori*, ou seja, já se conhece antecipadamente o que o cidadão precisa saber para desempenhar seu papel na sociedade. Segundo Tavares e Alarcão (2001, p. 98), “o professor é o único detentor do saber e, por isso, também do poder”. Porém, já há algum tempo, esse paradigma não corresponde às demandas da sociedade contemporânea e, em especial, daquelas suscitadas pelos contextos escolares.

Com a contemporaneidade, surgem novas orientações para a formação humana, ou seja, o homem passa a ser produtor de conhecimento, alguém capaz de formar juízos, tomar decisões, criticar, analisar e ponderar sobre diferentes situações. Segundo Tavares e Alarcão (2001), no paradigma contemporâneo, aprendemos interagindo com os outros⁴, com os conhecimentos, as idéias, os processos e os contextos. Sinteticamente, podemos dizer que aprendemos agindo e interagindo com o mundo, com os outros e com nós mesmos, ou seja, conhecendo, pensando, investigando e refletindo sobre a prática e a teoria que orienta as ações.

Partindo desse ponto de vista, Tavares e Alarcão (2001) apontam para a necessidade de uma co-responsabilização dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, transpondo essa idéia para as relações estabelecidas entre o supervisor e o professor, compreendemos ser necessário que esses profissionais assumam suas responsabilidades, seus direitos e seus deveres. Dessa forma, concordamos com Roza (2004) no que diz respeito à importância de se criar ambientes educativos nas escolas que sejam instigadores de pesquisas. Nesse contexto, os papéis de professores e supervisores ganham nova conotação, visto que, são ressignificados para atender com competência as demandas de formação.

Para Garrido (2003, p. 09) os espaços de formação sediados na escola e mediados pelo supervisor podem subsidiar processos de refletividade sobre a prática dos professores:

Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas ações pedagógicas e sobre as dificuldades que encontramos para desenvolver seu trabalho, o professor-coordenador 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 à proposição de alternativas para superar esses problemas e ao promover a constante retomada da atividade reflexiva para readequar e aperfeiçoar as medidas implementadas, o professor-coordenador está propiciando condições para o desenvolvimento profissional dos participantes, tornando-os autores de suas próprias práticas.

Para Alonso (2002), a natureza do trabalho do supervisor requer disponibilidade, tempo, capacidade de organização e articulação da prática pedagógica, esse agente social é pessoa adequada para realizar esse trabalho.

No entanto, mudar práticas pedagógicas não se resume à tarefa técnica de implementação de novos modelos ou à mera substituição de programas, métodos de ensino e

⁴ Professores, colegas, especialistas presentes vivos ou presentes virtuais nos livros ou multimídias, entre diferentes outros (TAVARES E ALARCÃO, 2001).

formas de avaliação costumeira. Nesse sentido, Garrido (2003, p. 11) reforça esse pensamento ao afirmar que:

Esse trabalho torna-se ainda mais difícil porque constitui uma prática nova em nossa instituição escolar, sobre a qual não há experiência acumulada em nosso meio e para a qual muitos professores não se sentem preparados. Daí cobrarem propostas e soluções prontas do professor-coordenador. Enquanto figura nova e sem tradição na estrutura institucional, tem suas funções ainda mal compreendidas e mal delimitadas. Com poucos parceiros e frequentemente sem nenhum apoio na unidade escolar, precisa vencer seus medos, sua insegurança, seu isolamento para conquistar seu espaço.

Dessa maneira, assim como os professores precisam de espaço de convivência coletiva para criar propostas de ensino que respondam aos desafios da escola atual, o supervisor necessita motivar essa qualificação profissional, ao tempo e ao cabo em que investe na própria formação.

Medina (1995, p. 27), em sua tese de doutorado, aponta também para a necessidade de que supervisores, como formadores sejam constantes pesquisadores dos saberes e conhecimentos necessários ao ofício de sua profissão. Considerando a trajetória da supervisão escolar, a autora afirma que: “[...] a transformação de uma posição para outra requer tempo, para que o supervisor possa mudar as representações e as práticas construídas ao longo de sua trajetória de trabalho”.

Segundo Fusari (2003), a formação contínua de educadores que atuam na escola básica será bem sucedida se a equipe escolar, liderada pelos diretores e supervisores, encarar essa atividade como condição básica para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores em educação. A Lei nº. 9394/96, no artigo 67, garante o direito ao aperfeiçoamento profissional continuado. Dessa forma, não podemos deixar que essa conquista salte das mãos dos professores. Entendemos, portanto, que o processo de aprimoramento profissional é necessidade de toda profissão, especialmente, daqueles que trabalham com a educação.

Para o autor em referência, a formação contínua depende da estrutura e da gestão democrática da escola, sendo esses dois elementos essenciais à participação e ao envolvimento dos professores e dos supervisores em projetos comuns. Nesse sentido, o calendário escolar precisa garantir anualmente (semestre, bimestre, meses, dias) oportunidades para que os professores se encontrem, analisem, problematizem, façam trocas, enfim; reflitam sobre a sua ação, concretizando, de fato, na rotina escolar, a formação contínua. Somente assim, o processo formativo não ocorrerá eventual e esporadicamente, mas, como algo inerente ao trabalho educativo.

Com base nesse referencial, sentimo-nos motivados a avançar nesse campo de estudo, investindo em questões ainda não totalmente respondidas e que são fundamentais para o desenvolvimento dessa área do conhecimento. Diante do exposto, apesar dos vários estudos desenvolvidos sobre essa temática, consideramos que ainda existe lacuna a ser preenchida por meio de estudos como esse que possa aprofundar as investigações já realizadas, fazendo avançar o conhecimento construído.

Assim, optamos em realizar esta pesquisa seguindo o referencial teórico e metodológico da abordagem sócio-histórica (KOPNIN, 1978; GUETMANOVA, 1989; BAKHTIN, 1997; LÚRIA, 1990; VIGOTSKI, 2001; entre outros) e da pesquisa colaborativa (DESGAGNÉ, 1997; FERREIRA, 2002, IBIAPINA 2004; MAGALHÃES, 2004, entre outros). A partir do contexto de formação que a pesquisa colaborativa proporciona, este trabalho pretende criar condições para que o supervisor escolar possa conduzir seu próprio processo de desenvolvimento profissional, assim como contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores, tornando-se, assim, multiplicador dos saberes necessários à profissão, garantindo e/ou reafirmando sua própria identidade profissional.

De acordo com esse entendimento, o centro de interesse deste trabalho reside na análise crítico-reflexiva das necessidades formativas de um grupo de supervisoras da Rede Municipal de Ensino de Teresina, tendo como suporte teórico-metodológico a formação de conceito na perspectiva vigotskiana. Ressaltamos que nesse grupo está incluída também essa pesquisadora. Entendemos necessidade como lacuna, como algo que falta ao projeto de mudança do indivíduo, projeto que pode ser pessoal/subjetivo, coletivo/intersubjetivo e/ou organizacional/objetivo. Nessa perspectiva, as necessidades são sempre relativas aos indivíduos e aos contextos, pois decorrem de valores, pressupostos e crenças (RODRIGUES; ESTEVES, 1997; ABDALLA, 2006).

Segundo Kopnin (1978), a limitação da prática histórico-social determina a limitação dos conceitos sobre o mundo exterior. Portanto, pensar em necessidades formativas de supervisores, tendo a formação de conceito como abordagem norteadora deste estudo, é o mesmo que explorar, experimentar e conhecer essas diferentes necessidades, permitindo organizar, criar e recriar espaços e possibilidades como horizontes de mudanças. Além desse aspecto, consideramos que a formação de conceitos deve estar relacionada à trajetória social do indivíduo, incluindo suas experiências e conhecimentos acumulados.

Segundo a abordagem sócio-histórica, a base material da formação e desenvolvimento de conceitos é o mundo real, sendo constituída pela prática histórico-social dos homens. Dessa forma, Kopnin (1978, p. 208) considera que é justamente no mundo objetivo que todos

os conceitos extraem o seu conteúdo. Os conceitos se formam na prática, para orientar a prática. Assim:

A atividade prática do homem antecede à formação dos conceitos. Os conceitos dos objetos da realidade e dos instrumentos de trabalho surgem à base da múltipla repetição das ações práticas sobre os objetos mediante os instrumentos de trabalho. Antes de dar uma denominação especial, genérica aos objetos, de reuni-los em determinada classe, as pessoas necessitam conhecer a capacidade desses objetos para lhes satisfazer as necessidades. As pessoas devem ser capazes de distinguir por experiência uns objetos de outros objetos do mundo exterior.

Vigotski (2001), ao desenvolver estudos acerca da formação dos conceitos científicos na infância, classifica os conceitos em espontâneos e científicos. Os espontâneos se caracterizam por sua construção assistemática. No âmbito das relações sociais, a aprendizagem desses significados não é intencional, enquanto que os científicos, embora sejam também constituídos nas relações sociais, caracterizam-se pela abstração dos indícios substanciais e distintivos (GUETMANOVA, 1989) do objeto, coisa ou situação, sem relacioná-los a situação concreta e pela construção sistemática e intencional de aprendizagem. Com base nesse pressuposto, pretendemos, trabalhar com o processo de formação conceptual em adultos, especialmente com supervisores escolares.

Para a concretização de processos voltados à formação de conceitos, a linguagem exerce papel fundamental na mediação de novos conhecimentos, valores, habilidades e atitudes. Assim, é na arena do dialogismo constituído nas relações sociais que a linguagem se torna instrumento de mediação entre as diferentes formas do psiquismo humano e o meio externo (VIGOTSKI, 2001). Dessa forma, entendemos que o movimento externo, mediado pela linguagem nos contextos sociais (interpsicológicos), está intrinsecamente relacionado à evolução dos processos internos psicológicos do pensamento do homem (intrapsicológicos). Portanto, trabalhar com necessidades formativas, nessa perspectiva, é também desenvolver projeto de mudança tanto no nível individual quanto no social. Assim, justificamos o interesse em estudar necessidades formativas a partir dos princípios da abordagem sócio-histórica.

Neste estudo, algumas questões adquirem relevância e servem de referência para encaminhar a discussão que realizamos nesta Dissertação de Mestrado. Assim, formulamos a questão: quais as necessidades formativas que os supervisores têm para implementar ações de formação contínua que possibilitem ao professor a aprendizagem profissional?

No contexto desta pesquisa, aprendizagem profissional está relacionada à formação e ao desenvolvimento docente. Mizukami e Reali (2002) apontam que a aprendizagem profissional de os professores envolve processos de construção da docência, com ênfase na apreensão de saberes e práticas profissionais. Na visão de Nono e Mizukami (2002, p. 145), o significado dessas palavras está associado à base de conhecimento profissional para o ensino. Essa base é entendida como:

Um conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que o professor necessita para transformar o conhecimento que possui do conteúdo em formas de atuação que sejam pedagogicamente eficazes e adaptáveis às variações de habilidades e de repertórios apresentados pelos alunos.

No desenvolvimento deste trabalho, elaboramos outras duas questões: qual o conceito de formação, avaliação e planejamento internalizados pelos supervisores? De que forma as estratégias reflexivas de formação contínua contribuem para que os supervisores ofereçam condições de desenvolvimento profissional aos professores?

Refletir sobre essas indagações converge para o objetivo geral que é o de investigar que necessidades formativas os supervisores têm para implementar ações de formação contínua junto aos professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Teresina. Mais especificamente, o estudo se propõe a identificar que conceitos de formação, afetividade, avaliação e planejamento foram internalizados pelas supervisoras, na perspectiva de auxiliar a reelaboração desses significados; caracterizar as práticas de formação contínua desenvolvidas pelos supervisores junto aos professores; verificar como o processo de formação conceptual e as estratégias reflexivas de formação contínua promovem condições para que os supervisores auxiliem o professor a se desenvolver profissionalmente.

No sentido de atingir esses objetivos, organizamos este estudo da seguinte forma:

Introdução – Que está constituída por essa parte inicial e que retrata o porquê da escolha da problemática estudada, destacando o contexto teórico, os objetivos e as questões que direcionaram esta pesquisa.

Capítulo I – No primeiro capítulo, ressaltamos a abordagem sócio-histórica como caminho a ser percorrido na busca por compreensões cognitivas das relações teórico-práticas desenvolvidas neste estudo. Relacionamos também, o porquê da escolha pela modalidade de investigação colaborativa como pressuposto teórico-metodológico norteador desta pesquisa; assim como, os procedimentos de construção e análise de dados.

Capítulo II – Nesse segundo capítulo são revelados os jeitos de ser, sentir, estar e agir das partícipes na profissão. Demonstramos, também, motivos, interesses, e porquês da permanência delas na profissão. Assim, delineamos o perfil pessoal e profissional dessas colaboradoras.

Capítulo III – Trata da análise das necessidades formativas expressas pelas supervisoras; aborda o papel do supervisor, a partir de uma dimensão histórica, social e política. Esse resgate estabelece relações crítico-reflexivas entre o ontem e o hoje, ressignificando a função desse profissional; temos ainda, a caracterização do processo formativo do grupo.

Capítulo IV – Apresenta análise dos conhecimentos prévios e dos conceitos reelaborados de planejamento, de avaliação e de formação; retrata a contribuição das estratégias reflexivas de formação para o desenvolvimento profissional do supervisor, destacando como essas estratégias promoveram condições para que o supervisor possa implementar ações de formação contínua com os professores.

Conclusão – Retrata uma síntese dos conhecimentos construídos no percurso da pesquisa, bem como, respostas abertas às inquietações expressas pela pesquisadora no início da pesquisa.

No sentido de esclarecer a opção por esta modalidade de pesquisa, apresentamos no primeiro capítulo, maiores detalhes sobre os pressupostos teóricos e metodológicos que servirão de base para a construção desta investigação.

CAPÍTULO I

CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA

Método não é algo abstrato. Método é algo vivo concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização de trabalho investigativo, na maneira como olhamos o mundo.

GATTI

Demonstramos, anteriormente, as justificativas e razões que motivaram a realização desta investigação. Assim, apresentamos neste capítulo a trajetória de investigação e o plano de análise dos dados que deu sustentação a este estudo. Este capítulo será tecido mediante o referencial teórico expresso em obras como as de Vigotski (2001), Leontiev (1978), Bakhtin (1997), Desgagné (1999), Ibiapina (2004), Magalhães (2004), dentre outros.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Para a realização de determinada pesquisa científica, o pesquisador precisa escolher uma abordagem teórica e metodológica capaz de iluminar a realidade que deseja apreender, entender, descrever e desvelar. Essa escolha é imprescindível para a elucidação do fenômeno que pretendemos estudar. Dessa forma, optamos por trabalhar, com a abordagem Sócio-Histórica, porque consideramos que essa abordagem possibilita a obtenção de respostas, senão exatas, pelo menos aproximadas das questões levantadas no contexto desta pesquisa. Além disso, ela ajuda a compreender melhor o processo de desenvolvimento histórico, social, cultural e psicológico do homem.

Nesse sentido, depreendemos que de acordo com essa abordagem, o ser humano constitui-se em homem consciente da sua forma de pensar, de seu agir e de seu sentir por meio do processo histórico, social e cultural construído interativamente com os outros homens, com os instrumentos e a linguagem em um contínuo processo de socialização e colaboração. Silva (2006, p. 39) considera que na constituição da pessoa, a interação social ocupa posição central, assim afirma que “[...] as relações que os indivíduos mantêm uns com os outros, sobretudo os outros significativos, são responsáveis pela mediação e apropriação das significações socialmente produzidas”.

Tomando como referência a constituição do ser humano como sujeito histórico, social e cultural, esse, quando mediado em contextos colaborativos, pela linguagem, os instrumentos e os outros homens, apropria-se dos conhecimentos produzidos historicamente pela sociedade, internalizando-os ao longo de sua evolução biológica e social. Dessa forma, para a abordagem Sócio-Histórica, a linguagem, a mediação e a colaboração constituem-se em elementos desencadeadores das diversas funções mentais e dos processos psicológicos tais como: a imaginação, a memória, a formação de conceitos, a atenção voluntária e a consciência (VIGOTSKI, 2001).

A linguagem, segundo essa abordagem, é signo especial, porque além de desempenhar um papel essencial no desenvolvimento das funções mentais do homem, desempenha também, importância preponderante na aprendizagem de estratégias de reflexão crítica sobre as práticas. Assim como a linguagem, destacamos também com igual valor, a mediação e a colaboração como caminhos que nortearam a pesquisa que nos propomos realizar. Assim, buscamos desenvolver este estudo que visa contribuir com a co-produção de conhecimentos e com a formação profissional do supervisor escolar, visto que, o indivíduo nunca se encontra completamente formado nem profissional nem pessoalmente, precisando reformar-se sempre. Por outro lado, os processos formativos dos quais fizemos e/ou fazemos parte nem sempre correspondem às necessidades e demandas de formação que a sociedade contemporânea exige. Desse modo, partimos das necessidades formativas desse profissional, no sentido de auxiliá-lo a desenvolver com competência a atividade supervisiva.

Dessa forma, conceitos básicos sistematizados pela abordagem Sócio-Histórica, tais como a linguagem, a colaboração e a mediação nos subsidiaram no percurso da pesquisa. Esses conceitos possibilitam o desencadeamento do processo de formação conceitual acerca das necessidades formativas dos supervisores, pois, consideramos que por meio da linguagem, os supervisores mediados por um par mais experiente, ou na dialogicidade enunciada entre pares, em um contexto de colaboração mútua, exercitam a reflexão crítica, mediada pelas

ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir conceitos espontâneo em conceitos científicos.

Segundo Ibiapina (2003), a colaboração, como uma modalidade de condução de pesquisa, ganha espaço nos contextos de formação de professores devido ao destaque galgado pelas práticas discursivas entre pesquisador e pesquisado como ferramenta importante para a compreensão e transformação dos contextos escolares. Assim, no contexto desta pesquisa, tanto a pesquisadora quanto as supervisoras têm igual oportunidade de explorar suas experiências em relação aos discursos de outras partícipes, analisando, refletindo, criando e recriando novas possibilidades de fazer melhor aquilo que já fazemos.

Dessa forma, o objeto de estudo desta pesquisa foi delineado a partir da análise crítico-reflexiva das necessidades formativas de um grupo formado por onze pessoas, sendo dez supervisoras da Rede Municipal de Ensino de Teresina juntamente com esta partícipe-pesquisadora. Nesse sentido, desempenhamos duplo papel, o de participante e o de pesquisadora (DESGAGNÉ, 1997). Nessa parte do estudo, utilizamos como aporte teórico as seguintes referências sobre necessidades formativas: Leontiev (1978), Rodrigues; Esteves (1993), Abdalla (2003, 2006), entre outros. Esse referencial possibilitou a compreensão das necessidades de formação do supervisor escolar, pois consideramos que essas necessidades geram motivos que levam à mudança consciente de pensamentos e práticas adotadas pelas supervisoras.

Nessa direção, Leontiev (1978, p.107-108) afirma que “[...] toda atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade”, visto que é somente no objeto da atividade que a necessidade encontra sua determinação. Assim, se a necessidade encontra a sua determinação no objeto, esse objeto torna-se motivo dessa atividade. Na realidade, a ação do homem é motivada por complexas necessidades, dentre as quais citamos a necessidade de adquirir novos conhecimentos, de se comunicar, de ocupar determinado papel na sociedade, de ser coerente com seus valores e crenças.

Para analisar as necessidades formativas de um grupo de supervisoras, no qual nos incluímos, inicialmente, compreendemos os processos de formação que esse grupo vivenciou antes desta pesquisa, resgatamos os contextos históricos, sociais e econômicos que perfazem o sentir, o pensar e o agir do supervisor escolar e promovemos situações de formação contínua e permanente, no decorrer desta pesquisa. Assim, levamos em consideração as relações mantidas nesses contextos, amparando-nos nos princípios teórico-metodológicos da abordagem Sócio-Histórica. Segundo essa abordagem, a afetividade, as necessidades, e a

consciência, não estão presentes quando o homem nasce, tampouco são resultados de adaptações ao meio externo. Esses fenômenos resultam de interações dialéticas que o indivíduo estabelece com o meio sócio-cultural (VIGOTSKI, 2001; LEONTIEV, 1978). Assim, quando o ser humano transforma o meio para atender suas necessidades está também transformando a si mesmo.

Dessa forma, Rodrigues; Esteves (1993) consideram que a análise de necessidades formativas desempenha função social, pois, ao adequar a formação às necessidades socialmente detectadas, essa análise torna-se instrumento que permite pensar a formação em relação a sua utilidade social. Então, no contexto desta pesquisa, consideramos que a relação entre o homem e o mundo é permeada pela dialética que impulsiona o ser, o estar e o sentir-se no mundo, fazendo e se fazendo parte dele. Esse movimento é mediado pela linguagem, pelos instrumentos e também pelos outros homens.

De acordo com a abordagem Sócio-Histórica, a interação dos sujeitos, mediada pela linguagem, os instrumentos e os outros, é o fator determinante não apenas da construção do conhecimento social, mas também do desenvolvimento de diferentes processos psicológicos. Neste trabalho, realçamos a formação de conceitos como um dos processos psicológicos responsável pelo aprendizado e desenvolvimento do indivíduo. Segundo Vigotski (2001), a linguagem é responsável pela introdução de mudanças qualitativas na forma de agir da espécie humana, é elemento que reestrutura as funções psicológicas superiores⁵ e contribui significativamente para a formação dos conceitos, visto que os significados são formas abstratas de pensamento que se materializam no meio externo pela linguagem.

Nesse sentido, encontramos em Vigotski (2000, 2001) e Bakhtin (1997) a concordância de que o desenvolvimento do pensamento está intrinsecamente ligado à linguagem constituída nos contextos sociais. Desse modo, para esses teóricos, a consciência não é definida *a priori*, ela depende das relações sociais constituídas no mundo objetivo. Vigotski (2001, p.149) considera que a unidade do pensamento verbal é encontrada no significado das palavras, essa unidade é dotada de signos que expressam a função intelectual e social da palavra. O significado das palavras é fenômeno do pensamento apenas à medida que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e somente é fenômeno da fala, à medida que a fala é ligada ao pensamento, constituindo-se, dessa forma, em fenômeno do pensamento verbal. Para esse autor.

⁵ A imaginação, a memória, a atenção voluntária, dentre outros.

O pensamento verbal não é uma forma natural e inata do comportamento, mas uma forma histórico-social, e por isso se distingue basicamente por uma série de propriedades e leis específicas, que não podem ser descobertas nas formas naturais do pensamento e da linguagem.

Vigotski (2001), nas investigações acerca da formação de conceitos, considerou que os significados são mediadores dos processos de desenvolvimento das funções mentais superiores. Para esse pesquisador, um conceito é mais do que simples hábito mental, é ato real e complexo do pensamento; e a linguagem desempenha importante função na formação de conceitos, porque ela é o elemento mediador por meio do qual o sujeito conduz as operações mentais e controla seu curso.

Segundo Ferreira (2002, p.164), a origem do processo de formação conceptual não está relacionada à maturação das funções mentais, nem ao meio cultural, considerado isoladamente. Para essa autora, o processo de formação de conceitos está situado nas relações intrinsecamente ligadas ao conviver socialmente. Essas relações se expressam na interação dialógica entre sujeitos e essas relações são mediadas pela palavra. A palavra utilizada especificamente para esse fim confere novo significado para os fenômenos. Nesse processo, “[...] a fala se torna instrumento do pensamento e o pensamento pode ser verbalizado”. Portanto, o processo de formação de conceitos se dá a partir do momento em que o homem internaliza conhecimentos práticos, formais ou informais. Dessa forma, é no exercício da ação supervisiva desenvolvido pelo(os) supervisor(es), com o grupo de professores que ele lidera, que esse profissional objetiva-se, constrói-se e participa do processo de construção de novos conceitos necessários para a consolidação de sua profissão.

Para a realização desta pesquisa, recorreremos também aos pressupostos da pesquisa colaborativa, pois consideramos que esse tipo de investigação é o mais adequado para atingir os objetivos propostos nesta investigação. Além do que, os princípios metodológicos que orientam esse tipo de pesquisa se coadunam com aqueles sistematizados pela abordagem Sócio-Histórica. Um desses princípios é a compreensão da capacidade que os indivíduos têm de se desenvolver interativamente com os outros em ambientes formativos sistematizados com a finalidade de promover a reflexividade crítica, por meio da expressão lingüística. Nesse sentido, optamos pela pesquisa colaborativa porque ela oferece condições de os pares participarem e colaborarem, “[...] transformando-se em parceiros, usuários e co-autores do processo de pesquisa” (MEDEIROS; IBIAPINA, 2005, p. 06). Nessa perspectiva, esta investigação foi delineada a partir da participação ativa, consciente e deliberada de todos os

participes, as decisões, ações, análises e reflexões realizadas foram coletivamente construídas por meio de discussões grupais.

Experiências recentes, tanto internacionais quanto nacionais, a citar: Desgagné (1997), Ibiapina; Ferreira (2003), Ibiapina (2004), Monteiro (2005), dentre outras, têm demonstrado que as pesquisas colaborativas são recursos metodológicos importantes porque enfatizam o caráter coletivo do trabalho, enfocam questões de ordem prática e teórica, desencadeiam processos de estudo sobre problemas e questões que visam implementação de ações em situação prática no cotidiano da sala de aula e buscam compreender o agir profissional pautado no conhecimento teórico sobre a realidade e sobre os determinantes da práxis docente.

Dessa maneira, escolhemos a pesquisa colaborativa porque consideramos que essas características são essenciais para o processo de investigação que realizamos. Além desse aspecto, avaliamos também o potencial didático que este tipo de investigação possui e o clima interativo que ela proporciona entre pesquisador e supervisor que se apóiam mutuamente no processo de pesquisa. Além do exposto, destacamos também que a pesquisa colaborativa encoraja professores e supervisores, deixando-os mais à vontade para refletir sobre suas práticas e fazer novas interpretações sobre as teorias que geram o saber-fazer docente, podendo levá-los a assumir práticas autônomas e emancipatórias, que perdurem mesmo após o término da pesquisa.

Ibiapina; Ferreira (2003, p.13) caracterizam a pesquisa colaborativa como “[...] aquela que tenta resolver problemas de ordem prática”, permitindo que os colaboradores participem da tomada de decisões ao longo de todo percurso de pesquisa, permitindo, assim, a implantação de cultura colaborativa na escola de tal forma que possibilite capacidade de auto-reflexão e desenvolvimento profissional dos professores.

Segundo as autoras em referência, essa modalidade de pesquisa é constituída por um processo de indagação e teorização das práticas profissionais dos professores e das teorias que guiam essas práticas. É forma de investigação que capacita a comunidade escolar a melhorar o que faz a partir da compreensão de suas práticas. Nesta perspectiva, para os pesquisadores, é atividade de investigação e para os educadores interessados em resolverem os problemas que afligem a educação, é atividade de formação.

Em síntese, a pesquisa colaborativa está inserida no campo da pesquisa-ação que, no âmbito educacional, concilia as dimensões de pesquisa sobre a prática docente e de formação contínua de professores. Para García (1999), o trabalho colaborativo, participativo, entre professores e investigadores, no desenvolvimento de um projeto comum, está no quadro dos

princípios da investigação-ação. Dessa forma, a colaboração e a tomada de decisões democráticas e de ação comum são elementos básicos de desenvolvimento de projetos de investigação-ação com caráter colaborativo. Essa perspectiva de trabalho implica que investigadores e professores comuniquem, com frequência e no decurso do processo de pesquisa, suas percepções, concepções e interpretações resultantes das diferentes visões sobre o fenômeno estudado.

Nessa direção, Desgagné (1997) baseado em Mucchielly e Lewin, considera que os postulados sobre os quais se baseia a pesquisa colaborativa e a concepção do prático que está subjacente, já orientam o pesquisador, o qual se engaja em tal abordagem de pesquisa na escolha de certo tipo de objetos de pesquisa. Efetivamente, ter em conta a consideração do ponto de vista dos práticos sobre o que eles fazem, se interessar pelo controle reflexivo que eles desenvolvem em seus contextos de ação, analisar suas maneiras de enfrentar as situações no interior dos limites e dos recursos que elas apresentam privilegiar, acima de tudo, suas competências de ator em contexto, supõe que o pesquisador não dirigirá pela sua escolha de objeto, um olhar normativo e exterior “sobre” o que fazem os professores, mas procurará “com” eles, e no interior do contexto no qual eles atuam compreender o que apóia o seu agir.

Tendo como referência as dimensões apresentadas por Desgagné (1997) para a realização de pesquisas desta natureza, escolhemos três princípios que orientaram a realização desta pesquisa.

- A co-construção do objeto de conhecimento realizada entre o pesquisador e o professor. Nessa perspectiva, tanto pesquisador quanto os pesquisados assumem a posição de co-construção do conhecimento sobre um determinado aspecto da prática docente, sobre um fenômeno a ser investigado por meio de colaboração mútua.
- A associação da atividade de produção de conhecimento ao desenvolvimento profissional. Nessa dimensão, o fenômeno explorado apresenta dois pontos de vista: a atividade de pesquisa e formação para o pesquisador e atividade de formação para os professores. O pesquisador, pela sua própria condição, acumula os papéis de pesquisador e formador.
- A mediação entre comunidade de pesquisa e comunidade de prática. Nessa perspectiva, é exigido, ao pesquisador, o envolvimento em projetos que movimentem tanto o mundo da pesquisa quanto o da prática. Assim, os conhecimentos construídos no desenvolvimento da pesquisa são produtos desse processo de aproximação e mediação entre teoria e prática, entre cultura de pesquisa e cultura de prática.

Formar um grupo que corresponda às expectativas orientadas por esses princípios, não consiste em tarefa fácil. Assim, a escolha dos partícipes se deu de forma bastante peculiar, convidamos supervisores que além de demonstrar no seu cotidiano escolar, compromisso ético-político com o fazer e o saber-fazer docente, também fossem profissionais que se preocupassem com o seu próprio desenvolvimento profissional e que estivessem dispostos a aderir a proposta de pesquisa como oportunidade de desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, identificamos supervisoras lotadas no quadro funcional da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), que tivessem interesse em fazer parte desse grupo. Ressaltamos, ainda, que também fazemos parte desse quadro. Formamos o grupo que participou desta pesquisa levando em conta esses critérios, além de também privilegiar colegas que, por diversas vezes e em diferentes contextos, dividiram e discutiram conosco as necessidades inerentes à formação profissional do supervisor. Para esse grupo, em conversas informais e individuais, explicitamos a intenção em realizar esta pesquisa, fazendo o convite a doze supervisoras para participar do primeiro encontro coletivo. Nessa ocasião, informamos o plano de pesquisa e ressaltamos os objetivos da investigação.

Após a realização desse encontro, dez supervisoras se sentiram motivadas à participar do projeto e aderiram voluntariamente ao estudo, pois consideraram este trabalho importante para o processo de desenvolvimento profissional do supervisor. Dessa forma, o grupo foi formado com onze partícipes, grupo no qual nos incluímos como partícipe e pesquisadora. Após a formação do grupo, realizamos duas ações subseqüentes. Primeiramente, apresentamos ao Secretário de Educação Municipal de Teresina o projeto de implementação das ações de formação voltadas aos supervisores dessa Secretaria, mostrando as vantagens do projeto para a implementação de práticas de formação contínua no contexto dessa Instituição, particularmente, para o grupo em evidência. Nesse encontro solicitamos parceria no sentido de que fossemos liberados como partícipe e pesquisadora, das atribuições legais junto à Secretaria, no período do Mestrado. Solicitamos também ajuda de custo para o desenvolvimento da pesquisa e liberação das supervisoras que aderiram ao trabalho nos dias dos encontros. Assim, acertamos que seríamos liberadas parcialmente de nossas atribuições na Secretaria para cursar o Mestrado, as supervisoras estariam liberadas de suas funções na escola no dia e horário destinados aos estudos implementados pela pesquisa e a ajuda de custo não foi negociada.

Posteriormente, enviamos aos diretores(as) das escolas em que trabalham as supervisoras, carta⁶ em que explicitamos as vantagens da pesquisa tanto para o supervisor quanto para a comunidade escolar, ressaltamos também o resultado da conversa com o Secretário e pedimos colaboração no sentido de liberar as supervisoras nos dias destinados aos encontros de formação e de pesquisa. Todos os diretores(as) foram unânimes em entender a importância do trabalho nos diferentes âmbitos da sociedade. Nesse sentido, mostraram-se solidários(as) em colaborar, viabilizando a liberação das partícipes nos dias de encontro.

Na continuidade do trabalho, elegemos como procedimentos de construção dos dados as entrevistas individuais e coletivas, os encontros coletivos, os seminários de estudos reflexivos, as sessões reflexivas e as narrativas de formação. Ressaltamos, ainda, que as informações construídas foram gravadas em fitas cassetes e transcritas, o mais fielmente possível, para serem analisadas pelo grupo.

Consideramos que ao seguir os passos delineados nesse referencial, respondemos a problemática central e, conseqüentemente, atingimos os objetivos propostos pela pesquisa. Com o propósito de fornecer mais detalhes com relação à metodologia de pesquisa, descrevemos, a seguir, os procedimentos metodológicos deste estudo.

1. 1 Procedimentos metodológicos

Na definição do processo de pesquisa, utilizamos procedimentos que possibilitaram a co-construção de conhecimentos e práticas de formação e pesquisa. A seguir, esclarecemos como os procedimentos de investigação foram organizados e com que objetivos empregamos cada um deles, além de citar qual o referencial teórico que orientou cada escolha.

1.1.1 Encontros coletivos

Os encontros coletivos fazem parte do processo da pesquisa colaborativa, pois representam momentos em que o pesquisador partilha com o grupo os objetivos e as questões

⁶ A cópia da carta segue no apêndice I.

de pesquisa, dividindo com os colaboradores a forma como a pesquisa foi organizada, o que representa uma necessidade sua, torne-se também necessidade do grupo. Assim, os objetivos, que antes eram apenas do pesquisador passam a ser sociais/coletivos, isto é, do grupo, mesmo que cada partícipe permaneça com seus próprios objetivos.

Após realizarmos parte dos estudos teóricos que orientam a pesquisa científica, partimos para a pesquisa empírica na busca de dados que retratassem o objeto deste estudo. Como procedimento inicial, realizamos dois encontros coletivos. O primeiro objetivou apresentar para o grupo o referencial teórico-metodológico da pesquisa, assim como motivar e sensibilizar as partícipes à produção de conhecimentos, desencadeando, dessa forma, o processo de formação contínua.

Nesse primeiro encontro, apresentamos o projeto de pesquisa da Dissertação de Mestrado, com todas as especificidades inerentes aos projetos dessa natureza, inclusive a necessidade de adesão de interessados em participar do processo de pesquisa e formação. Aproveitamos também para explicitar o projeto de extensão chamado “Dialogismo e Reflexividade: uma trajetória na construção do conhecimento⁷”, como proposta de ação a ser desenvolvida paralelamente à pesquisa. Assim, socializamos com o grupo as responsabilidades relativas à adesão, destacamos, também, que os procedimentos utilizados no decorrer da investigação seriam as entrevistas individuais e coletivas, sessões reflexivas, seminários de estudos reflexivos e as narrativas de vida e formação, procedimentos que dariam suporte metodológico ao estudo sobre as necessidades formativas do grupo que aderisse à pesquisa.

O grupo, após se certificar do trabalho a ser realizado, do compromisso a ser assumido e também das vantagens em participar da pesquisa, respondeu a seguinte pergunta: “quem tem interesse em formar comigo este grupo de estudo”? Das doze supervisoras presentes, apenas duas disseram que não poderiam, porque não tinham tempo disponível para a realização das atividades exigidas pela pesquisa, mas, reconheceram a importância do estudo para o desenvolvimento profissional do supervisor. Ficamos felizes com a adesão da maioria. Então, oficialmente, o grupo foi formado por onze partícipes, quantidade que nos inclui.

Ressaltamos que esse procedimento é normal no contexto da pesquisa colaborativa, pois um dos princípios dessa prática de investigação é a possibilidade de que os pares sejam orientados a fazer adesão voluntária e consciente à pesquisa. Nesse momento, é importante

⁷ Projeto de Extensão elaborado pelas mestrandas Marinalva Veras Medeiros, Francisca da Costa Brito e Hostiza Machado Vieira, para atender às necessidades metodológicas da pesquisa desenvolvidas em nível de Mestrado em Educação – UFPI.

que o grupo seja informado sobre o que vai ser investigado e como a pesquisa vai ser realizada para que voluntariamente possa aderir ao trabalho proposto.

Dessa forma, o termo de livre consentimento foi lido e as partícipes, que aderiram à pesquisa, concordaram e assinaram a adesão. Iniciamos, então, o processo de negociação das datas em que seriam realizadas as entrevistas individuais, momento em que faríamos o levantamento das necessidades formativas do grupo. Acertamos que as entrevistas seriam realizadas nos dois meses subseqüentes⁸ e que nós iríamos às escolas em que as supervisoras trabalham para realizá-las. Acertamos, também, a data do segundo encontro coletivo. As datas para as outras atividades não ficaram fechadas porque o grupo preferiu ir marcando, paulatinamente, para que não atrapalhasse os trabalhos desenvolvidos nas escolas, tampouco a pesquisa.

Nessa oportunidade também discutimos e negociamos as estratégias de trabalho e, inclusive, o local de realização dos encontros. O local escolhido foi o Centro de Formação “Euripedes de Aguiar”, pois todas as partícipes concordaram que esse espaço era o mais acessível. Vale ressaltar que esse Centro é um prédio onde funciona um anexo da SEMEC, nele são realizados os cursos de formação contínua dos professores dessa Instituição.

No segundo encontro coletivo, apresentamos e negociamos com o grupo as necessidades formativas que surgiram na entrevista individual. Essa negociação foi pautada no interesse individual e coletivo do grupo. As necessidades citadas pelas supervisoras foram violência, alfabetização, formação, avaliação, afetividade, planejamento e currículo. Dessas sete necessidades, negociamos com as partícipes quatro delas: formação, avaliação, planejamento e afetividade. Esses conceitos foram escolhidos para serem estudados no decorrer do processo empírico de pesquisa.

O levantamento das necessidades foi de grande importância para que pudessemos detectar as lacunas de formação e as dificuldades encontradas no desenvolvimento de práticas profissionais, auxiliando na negociação de quatro conceitos que seriam desenvolvidos como atividade de formação. Desse modo, para superar as necessidades de saberes sobre formação, planejamento, afetividade e avaliação, optamos por trabalhar com os princípios teóricos e metodológicos da formação de conceitos com base em Vigotski (2001) e seus seguidores. Esclarecemos também, que o conceito de afetividade passou pelo mesmo processo de reflexividade que os conceitos de planejamento, avaliação e formação, entretanto, esse conceito não será objeto de análise desta investigação, pois o tempo (dois anos) destinado à

⁸ As entrevistas foram realizadas nos meses de novembro e dezembro de 2005.

sistematização desta pesquisa não foi suficiente para a construção de dispositivos teóricos e analíticos. Diante dessa necessidade, renegociamos, tanto com o grupo, quanto com a orientadora desta Dissertação, que a análise desse conceito não apareceria neste trabalho. Comprometemo-nos, entretanto, sistematizar a análise desse conceito, apresentando-a em trabalhos subseqüentes.

A seguir, esclarecemos aspectos relevantes das entrevistas individuais e coletivas. Esse procedimento teve grande importância na construção dos dados da pesquisa.

1. 1. 2 Entrevistas individuais e coletivas

A importância de trabalhar com a entrevista em pesquisas sociais, seja de forma individual ou coletiva, justifica-se, sobretudo porque esse instrumental permite que o pesquisador aprofunde questões surgidas no processo investigativo, tirando dúvidas e fazendo esclarecimentos a respeito de algo que possa não ter ficado claro para o investigador. Por outro lado, permite a assimilação imediata da informação desejada independente do tipo de informante. Para reforçar essa idéia, recorreremos à afirmação de Freitas (1971, p. 29) de que “[...] a entrevista não se reduz a uma troca de perguntas previamente preparadas, mas sim, é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica”. No percurso da interlocução entre pesquisador e colaboradores os sentidos são compartilhados, as situações vivenciadas são divididas e os horizontes espaciais criados pelos indivíduos servem como referenciais, para ambos, pesquisados e pesquisadores.

Richardson (1999, p. 207) também considera que a entrevista é técnica importante, afirmando que ela permite o desenvolvimento de estreita relação entre as pessoas, tornando-se, inquestionavelmente, em comunicação na qual determinada informação é transmitida diretamente de uma pessoa para outra em interação face a face. Nesse sentido, a entrevista supõe a interação entre pesquisador e entrevistado, implica em obter informação de indivíduo dotado de sentimentos e intencionalidade. Concordamos com a afirmação de Szymanski (2004, p. 12) de que:

A entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura

outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação.

Assim, nessa dinâmica interativa, face a face, como nos sugerem Richardson (1999) e Szymanski (2004), realizamos a entrevista individual, inicialmente aplicada com as dez supervisoras envolvidas nesta investigação. O objetivo desse procedimento foi detectar as necessidades formativas, coletar dados para a constituição dos perfis das colaboradoras, assim como sensibilizar as partícipes para o desenvolvimento do trabalho colaborativo.

Para a concretização das entrevistas, utilizamos a um roteiro semi-estruturado⁹, porque consideramos que essa técnica deixa os entrevistados mais livres para expressarem suas opiniões, por outro lado, o pesquisador não fica preso a questões fechadas, que o impossibilita de ver o que se passa nas entrelinhas do discurso proferido pelo entrevistado.

A aplicação da entrevista coletiva¹⁰ - etapa final do processo de construção dos dados - objetivou analisar o nível em que se encontravam os conceitos reelaborados após a realização dos seminários de estudos reflexivos e das sessões reflexivas e como também de que forma essa reconstrução contribuiu para motivar o desenvolvimento profissional do grupo. Nessa entrevista, tínhamos também como objetivo verificar qual a contribuição do processo de formulação conceitual e do processo reflexivo para o desenvolvimento profissional das supervisoras e conseqüentemente dos professores que trabalham nas escolas supervisionadas pelas partícipes deste estudo. Assim, organizamos as entrevistas coletivas em duas etapas. Na primeira etapa, realizamos a entrevista coletiva e na segunda etapa, analisamos coletivamente e de forma reflexiva os resultados obtidos na primeira etapa dessa entrevista.

De acordo com Kramer (2002), na entrevista coletiva o diálogo, a narrativa da experiência e a exposição de idéias divergentes ocorrem com maior intensidade do que nas entrevistas individuais, pois nesse espaço/tempo, tanto os professores podem falar, quanto escutar os outros. Além disso, como não é somente o pesquisador que tem autoridade para fazer perguntas ou comentários sobre a fala dos entrevistados, a influência do poder e da posição hierárquica parece diminuir, pois os problemas são apresentados com suavidade e baixa tensão, o conhecimento é compartilhado e confrontado, a diversidade é percebida face a face. Segundo essa autora, as entrevistas individuais e coletivas oferecem diferentes condições de produção de discurso e favorecem que cada um, pesquisador/pesquisado, tenha diferentes pontos de vista.

⁹ O roteiro da entrevista individual segue no apêndice II.

¹⁰ O roteiro da entrevista coletiva segue no apêndice III.

No item seguinte, abordamos como foram organizados os seminários de estudos reflexivos, etapa também importante no processo de construção e análise dos dados.

1.1.3 Seminários de estudos reflexivos

A importância dos seminários reflexivos se configura pela necessidade do desenvolvimento de nova cultura profissional voltada para o trabalho dos professores/supervisores, ou seja, a produção de saberes, valores e atitudes que dêem corpo ao exercício autônomo da profissão docente. Consideramos que os seminários são recursos importantes para o estabelecimento da relação teoria-prática e o entendimento de conceitos, pois, nesses espaços, o professor é levado a exercitar o debate e a analisar os incidentes críticos vividos no contexto da prática pedagógica.

Com relação a esse procedimento, Paaz (2000, p. 04) faz a seguinte consideração:

Os Seminários Reflexivos, como metodologia alternativa de formação de professores, precisam ser considerados como um procedimento complexo exigindo muito estudo, reflexões preliminares e ambientes propícios, uma vez que estimulam o aparecimento do pensamento divergente. O debate proporcionado pelos seminários ajuda os participantes a considerar e reconsiderar os seus próprios valores, crenças e objetivos de ação oportunizando a opção por novas alternativas metodológicas, tratando a problemática do ensino como algo concreto e carregado de ideologias, crenças, e tabus.

Assim, para a concretização das ações de formação implementadas no decorrer desta pesquisa, realizamos seis seminários de estudos reflexivos. Nesse sentido, selecionamos três temas gerais e três conceitos para serem trabalhados nos seminários. Os temas possibilitaram ao grupo a internalização de conhecimentos acerca das opções epistemológicas da pesquisa. Esses temas foram categorizados da seguinte forma: pesquisa colaborativa, reflexão crítica, abordagem Sócio-Histórica e formação de conceitos. Os conceitos foram correspondentes às necessidades formativas negociadas, ou seja, o conceito de planejamento, avaliação e formação.

O objetivo desse procedimento foi o de motivar as partícipes a realizarem análise crítica e reflexiva das teorias que orientam a prática pedagógica e também de proporcionar condições para a reflexão de como essa prática pode ser orientada pela teoria, sendo que nessa

dinâmica relacional entre a teoria e a prática, o grupo foi motivado a perceber o próprio processo de formação vivenciado no decorrer do desenvolvimento profissional. Utilizamos como ferramenta de estudo dos temas e conceitos citados, textos contendo informações relativas ao referencial teórico-metodológico de pesquisa e à arqueologia dos conceitos que serão estudados pelo grupo. Essa arqueologia contém a evolução histórica desses significados e as informações específicas sistematizadas ao longo da história da profissão do supervisor escolar.

Os estudos realizados no primeiro seminário foram mediados pelo texto “Reflexões sobre a pesquisa colaborativa¹¹”. Esse texto trata das especificidades inerentes a essa modalidade de pesquisa, destacando principalmente, a origem e evolução desse tipo de investigação. Retrata também os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a investigação colaborativa e apresenta a necessidade de as partícipes elaborarem, no contexto da pesquisa, as atribuições que cada uma deve desempenhar no decorrer da pesquisa.

Após o estudo desse texto, negociamos as atribuições que as partícipes desta pesquisa teriam no decorrer da investigação. Procuramos esclarecer, sobretudo, quais as atribuições que caberiam também à pesquisadora, enquanto mediadora do processo de pesquisa. Assim, explicitamos no Quadro 01 as referidas atribuições.

¹¹ Texto organizado pelas mestrandas Marinalva Veras Medeiros e Francisca da Costa Brito para ser trabalhado no Grupo de Estudo Dialogismo e Reflexividade: uma trajetória na construção do conhecimento. (Segue o texto completo no apêndice IV).

ATRIBUIÇÕES DA MEDIADORA	ATRIBUIÇÕES DAS PARTÍCIPES
<ul style="list-style-type: none"> • Levantar as necessidades formativas, definindo-as como conceitos; • Levar para a discussão no grupo, o resultado do levantamento, para definição dos conceitos a serem trabalhados; • Fazer o diagnóstico dos conhecimentos prévios sobre os conceitos definidos; • Aplicar os instrumentos de coleta de informação e transcreve-las; • Organizar os textos para o estudo dos conceitos; • Mediar as sessões reflexivas • Construir e discutir com o grupo o modelo de análise das enunciações; • Indicar leituras complementares; • Redigir os relatórios provisórios contendo as enunciações, submetendo-as à aprovação dos parceiros neles envolvidos; • Divulgar os resultados de estudo individualmente ou em parcerias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprovar conceitos selecionados no levantamento das necessidades formativas; • Definir os conceitos a serem trabalhados; • Responder ao diagnóstico dos conhecimentos prévios; • Participar ativamente de todas as atividades propostas pela pesquisa; • Mostrar-se disponível para possíveis encontros extras; • Apresentar-se como voluntário para fazer os registros nos encontros; • Ler os relatórios parciais e, quando necessário, fazer as possíveis ressalvas; • Divulgar os resultados do estudo em parceria com o mediador.

Quadro 01 – Atribuições das partícipes no decorrer do processo de pesquisa

Fonte: Seminário de estudo realizado em 02/12/05.

No primeiro seminário de estudos reflexivos, cada partícipe narrou por escrito, os conhecimentos prévios construídos, durante a trajetória profissional, sobre os conceitos de planejamento, avaliação e formação. Os conhecimentos prévios foram utilizados, posteriormente, nas sessões reflexivas.

O segundo seminário de estudo foi mediado pelo texto “Reflexão Crítica: uma ferramenta para a formação docente” (IBIAPINA; FERREIRA, 2003). Esse texto demonstra a importância da flexibilidade para o processo de constituição do ‘eu’; assim como, destaca o processo reflexivo como atividade essencialmente social, isto é, atividade que deve ser realizada, preferencialmente, com a ajuda de outros pares mais experientes. Nesse processo, a linguagem é ferramenta mediadora da reflexividade sobre o que fazemos, como fazemos e a que interesse estamos servindo; ou ainda, quem somos e porque fazemos o que estamos fazendo, enfim, leva-nos a refletir sobre nós mesmos e sobre nossas ações. O texto aponta ainda para a importância da sistematização da reflexão crítica. Nesse sentido, indica o espaço das sessões reflexivas como o mais propício ao desencadeamento da flexibilidade sobre a prática docente.

No terceiro seminário de estudos reflexivos, os estudos foram relativos à abordagem Sócio-Histórica e à formação de conceitos. O texto mediador desse estudo foi “O processo de formação de conceitos na abordagem sócio-histórica e as implicações para a prática

pedagógica” (IBIAPINA, 2006). Esse texto retrata a historicidade da evolução do homem na perspectiva histórica, social, cultural e psicológica, mostra que essas dimensões são constituídas e constituintes nos/dos processos sociais. O texto aborda também, de forma sintética, a história de vida de Vigotski, um dos precursores da abordagem Sócio-Histórica. Nesse texto são ressaltados aspectos relevantes do processo de formação de conceitos, processo considerado imprescindível para o desenvolvimento do psiquismo humano, conforme afirma Vigotski (2001, p. 50).

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à atenção, à associação, à formação de imagens à inferência, ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos.

Esse texto auxiliou na fundamentação teórica, contribuindo para que as partícipes compreendessem a evolução e formação dos conceitos científicos, bem como, as implicações dessa formação conceptual para a prática pedagógica dos professores.

A execução desses três seminários de estudo proporcionou condições para aprofundamento de temas que possibilitaram ao grupo conhecimento sistematizado acerca dos princípios da abordagem Sócio-Histórica, da pesquisa colaborativa, do processo de reflexividade e de desenvolvimento e formação de conceitos. Dessa maneira, consideramos que nesses três primeiros seminários foram trabalhados temas abrangentes que auxiliaram na fundamentação das colaboradoras com relação aos princípios gerais da pesquisa.

No quarto seminário, iniciamos os estudos relativos aos conceitos negociados. O primeiro conceito estudado foi planejamento. Para desencadear o processo reflexivo sobre esse conceito, escolhemos como instrumento de mediação o texto cujo título é: “O planejamento como atitude¹²”. Esse texto é ferramenta imprescindível ao desenvolvimento do estudo proposto, haja vista que ele mostra como o conceito de planejamento adentrou no cenário educacional brasileiro, quais as teorias que orientaram ou orientam os educadores na realização de planejamentos. O texto mostra, ainda, que o processo evolutivo do conceito de planejamento varia no tempo e no espaço, ou seja, essa evolução envolve, necessariamente, as dimensões social, histórica, cultural e política. Dessa forma, o texto apresenta a perspectiva de

¹² Texto elaborado pela Prof^ª. Dr^ª. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina. (Texto completo segue em anexo).

planejamento como atividade crítica e reflexiva. De acordo com as idéias defendidas pela autora do texto, os educadores necessitam mudar de atitudes ao planejar.

No quinto seminário, o estudo foi mediado pelo texto “Reelaboração do conceito de avaliação em educação e as implicações para o processo de desenvolvimento profissional” (IBIAPINA; FERREIRA, 2006). Escolhemos esse texto por considerá-lo propício ao desenvolvimento do processo reflexivo que desenvolvemos com as partícipes. Esse processo ressalta a prática avaliativa exercida no contexto escolar, o conceito de avaliação e a possibilidade de reconstrução desse conceito.

Fazendo síntese das idéias principais apresentadas nesse texto, destacamos que ele contém a arqueologia do conceito de avaliação, a análise reflexiva das concepções teóricas, que fazem parte do tecido constituinte do conhecimento sobre avaliação. Portanto, consideramos que esse texto contempla informações que atendem à necessidade formativa apresentada pelo grupo, pois as autoras (IBIAPINA; FERREIRA, 2006) relatam a evolução do conceito de avaliação, apontando as mudanças ocorridas ao longo do tempo com relação aos atributos desse conceito, ressaltam qual é o significado mais evoluído de avaliação. Atendendo, assim, a recomendação de Kopnin (1978) de que se deve estudar o conceito em seu estado mais evoluído.

O último seminário, espaço reservado aos estudos acerca do conceito formação, foi mediado pelo texto cujo título é: “A formação do professor-supervisor: perspectivas e mudanças¹³”, esse texto trás recorte histórico sobre a evolução do conceito de formação em diferentes épocas e contextos. Retrata, ainda, a diferenciação entre o conceito de formação e educação. Demonstra como a função do supervisor escolar foi se ressignificando ao longo do tempo, passando de ação técnica e burocratizante realizada na prática pedagógica, para atuação mediadora, reflexiva, interativa, voltada à formação contínua do professor.

No Quadro 02, apresentamos de forma sintética os temas gerais e os conceitos que subsidiaram tanto teórico quando metodologicamente estudos acerca das necessidades formativas das partícipes desta pesquisa.

¹³ Texto elaborado pela mestranda Marinalva Veras Medeiros para ser trabalhado no Grupo de Estudo Dialogismo e Reflexividade: uma trajetória na construção do conhecimento. (Texto completo segue no apêndice V).

TEMAS GERAIS	TEXTOS	IDÉIAS CENTRAIS
Pesquisa colaborativa	Reflexões sobre a pesquisa colaborativa	Origem e evolução desse tipo de investigação. Os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a pesquisa colaborativa.
Reflexão crítica	Reflexão Crítica: uma ferramenta para a formação docente	Destaca o processo reflexivo como atividade essencialmente social. A linguagem é ferramenta mediadora da reflexividade. O texto aponta para a importância da sistematização da reflexão crítica.
Abordagem Sócio-Histórica e a formação de conceitos	A Teoria Sócio-Histórica e o processo de formação conceptual	Retrata a historicidade da evolução do homem na perspectiva histórica, social, cultural e psicológica. Aborda de forma sintética, a história de vida de Vigotski, um dos precursores da Abordagem Sócio-Histórica. Ressalta aspectos relevantes do processo de formação de conceitos.
CONCEITOS	TEXTOS	IDÉIAS CENTRAIS
Planejamento	O planejamento como atitude	Mostra como o conceito de planejamento engendrou-se no cenário educacional brasileiro. Apresenta o processo evolutivo do conceito de planejamento. O texto apresenta a perspectiva de planejamento como atividade crítica e reflexiva.
Avaliação	Reelaboração do conceito de avaliação em educação e as implicações para o processo de desenvolvimento profissional	Apresenta a arqueologia do conceito de avaliação. As concepções teóricas, que fazem parte do conhecimento sobre avaliação. Relata a evolução do conceito de avaliação, ressaltando o significado mais evoluído desse conceito.
Formação	A formação do professor-supervisor: perspectivas e mudanças	Retrata a evolução do conceito de formação em diferentes épocas e contextos. Diferencia o conceito de formação e educação. Demonstra como a função do supervisor escolar foi se (re)significando ao longo do tempo.

Quadro 02 – Síntese dos temas gerais e dos conceitos estudados no decurso da pesquisa.

Fonte: Dados construídos com base em dispositivos teóricos da pesquisa.

As sessões reflexivas também demarcam importância na tessitura deste trabalho. Explicitamos, a seguir, como e porque escolhemos as sessões como procedimento de pesquisa.

1. 1. 4 Sessões reflexivas

As sessões reflexivas, segundo Magalhães (2004, p. 82), supõem, “[...] uma nova organização discursiva” que emerge como estratégia que se propõe a abrir tempo e espaço para o debate e tem como princípio básico a relação dialógica. Nessas sessões, o pesquisador, como par mais experiente, negocia com os outros partícipes da pesquisa, necessidades que representam lacunas formativas. Essa negociação é feita pelo pesquisador com o objetivo de produzir, ao mesmo tempo, conhecimento científico e desenvolvimento profissional. Esse procedimento vai além da técnica de coleta de dados, pois proporciona condições para desencadear reflexão, em que o docente analisa sua prática e as implicações teórico-metodológicas das escolhas feitas no processo de ensino. Nessas sessões, o professor tem voz própria para desvelar suas teorias e as possibilidades de superá-las.

Nessa direção, Ibiapina (2003, p. 74) afirma que a sessão reflexiva pode ser considerada espaço de autoformação de profissionais críticos e reflexivos. Pode ser “[...] um espaço possibilitador de reflexão tanto das práticas desenvolvidas em sala de aula quanto de questões políticas, ideológicas e de poder inerentes à função do professor”.

Nesse sentido, trabalhar a pesquisa colaborativa com sessões reflexivas, é também trabalhar com a perspectiva de formação contínua, à medida que essas sessões são espaços de análise de práticas pedagógicas e/ou de ações educativas de formação. Partindo dessa compreensão, realizamos seis sessões reflexivas. Para a realização dessas sessões, levamos em consideração as necessidades formativas apontadas pelo grupo de supervisoras que fazem parte desta pesquisa. Como o próprio nome sugere, essas sessões têm como objetivo criar espaços de reflexão crítica em que as necessidades formativas, indicadas previamente nas entrevistas pelas colaboradoras, possam ser compartilhadas, analisadas e refletidas.

Nesse processo, a linguagem constitui categoria fundamental, pois é por meio desse instrumento que o grupo constrói a inter/intrasubjetividade e desencadeia o processo de formação conceitual. Sendo assim, as sessões reflexivas, constituem a base para que os professores descrevam, informem, confrontem e reconstruam seus conceitos.

O trabalho realizado por meio de sessões reflexivas, como instrumento mediador da formação contínua, contribui com o desenvolvimento profissional do grupo. As sessões reflexivas, segundo Magalhães (2004, p.82), têm como objetivo “[...] formar profissionais críticos que reflitam suas práticas”, assim como “[...] contextualizar indivisivelmente a teoria vista no curso e a prática da sala de aula [...]”, uma vez que o professor ou o supervisor, na

relação com os colegas, vivenciam duplo papel, o de analista de práticas e/ou ações pedagógicas de colegas, e o de analisado. Essa interação dialógica entre os pares permite o desenvolvimento da reflexividade crítica.

No contexto de análise de práticas pedagógicas, Magalhães (2004, p. 84) esclarece que as sessões reflexivas têm como objetivo central a construção da identidade do professor. Permitindo que esses profissionais, mediante essa construção, vejam-se como:

[...] agentes críticos e nunca neutros, com capacidade para tomar decisões que levem em conta às questões sócio-histórico-culturais e os interesses que embasam as ações escolhidas e que, semelhantemente, formem alunos reflexivos e crítico.

Portanto, é com a perspectiva de contribuir para a formação da identidade do supervisor, uma vez que esse profissional é também professor, que escolhemos trabalhar com as sessões reflexivas como procedimento de construção dos dados desta pesquisa.

As sessões reflexivas representam o espaço de vivências e convivências do exercício da reflexão crítica acerca das práticas pedagógicas e de conceitos referentes às necessidades formativas do grupo. Assim, para o desenvolvimento do exercício de reflexividade, tomamos como modelo, a proposta de Contreras (2002). Esse pesquisador sugere a sistematização do processo reflexivo a partir de quatro passos fundamentais: a descrição, a informação, o confronto e, por último, a reconstrução. Nesse sentido, realizamos seis sessões reflexivas sobre os conceitos apontados pelo grupo, ou seja, duas sessões para cada necessidade expressa pelas supervisoras.

Narrativas de formação também ocupam importância na formatação deste trabalho.

1.1.5 Narrativas de formação

As narrativas são procedimentos utilizados para mobilizar e sensibilizar os professores na medida em que os leva a contar suas histórias de vida, inclusive, suas histórias na profissão. Segundo Chagas e Ribeiro (2005), as narrativas de formação possibilitam ao professor retornar as suas raízes, esse movimento de retorno às origens, implica deslocar-se do presente, e recorrer a cenas de uma vivência já passada, produzindo e/ou reconstruindo acontecimentos guardados na memória que até então pareciam irrelevantes. Nesse sentido, o professor relembra os momentos vividos partilhando histórias da/na profissão. Essas

trajetórias profissionais envolvem sempre fato e pessoas, configurando, dessa forma, trajetórias que medeiam não somente a dinâmica das identidades individuais, mas, sobretudo as identidades sociais.

Nessa direção, Nóvoa (1995, p. 16) afirma que “[...] a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos. É um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Para esse autor, o mais adequado seria falar em processos identitários, realçando a “[...] mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor”. Nesse cenário, as narrativas têm originado práticas de reflexões extremamente estimulantes para resgatar a formação do processo identitário do professor.

Dominicé (1988, p. 24) ilustra a importância de narrativas autobiográficas para o processo reflexivo da profissão docente ao afirmar que:

A vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação. Por isso, a prática da educação define o espaço de toda reflexão teórica. O trabalho do investigador e dos participantes num grupo biográfico não é da mesma natureza, na medida em que ele possui mais instrumentos de análise e uma maior experiência de investigação. [...] a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo.

Considerando esses aspectos, optamos por trabalhar com as narrativas de formação, pois acreditamos que elas oportunizam cada participante, inclusive a pesquisadora, perceber-se e ser percebido como agente social ativo e responsável pelo percurso de desenvolvimento profissional e identitário da profissão de professor.

Utilizamos esse procedimento com o objetivo de construir dados que pudessem subsidiar na constituição e análise dos perfis das supervisoras que pertencem ao grupo de pesquisa. Assim, produzimos narrativas escritas e orais. As narrativas, por não serem produzidas de forma linear, foram construídas a partir de conversas formais e informais realizadas no decurso dos encontros coletivos, seminários de estudos reflexivos, sessões reflexivas e das entrevistas. Fizemos opção por essa modalidade de narrativa porque consideramos que o grupo ficou mais à vontade para falar sobre sua vida pessoal e sua vida de professor, pois para Nóvoa (1992), os professores precisam ter voz para falar sobre sua vida e sua profissão, já que muitos não gostam ou não estão habituados a falar de si e da profissão em si.

No decorrer da construção dos dados, transcrevíamos, líamos e relíamos o material coletado, para que pudéssemos abstrair e retratar os temas que direcionaram o pensar, o sentir e o agir do grupo, em uma dimensão de confronto, de compreensão e de interpretação das muitas vozes emitidas na unidade discursiva dos diálogos mantidos ao longo desta pesquisa (BAKHTIN, 1997).

Assim, as transcrições foram feitas mediante frações de alguns enunciados. Essas frações foram feitas no sentido de dar mais objetividade ao estudo. Dessa forma, selecionamos episódios¹⁴ que estavam mais diretamente relacionados às respostas que pretendemos obter para as questões de pesquisa que elaboramos. Assim, nas transcrições, retratamos pensamentos e práticas revelados pelas supervisoras no decorrer da pesquisa que respondessem às questões elaboradas no momento de sistematização desta Dissertação. Ao analisar os enunciados, dividimos com as colaboradoras responsabilidades pelos registros, pelas transcrições e pela seleção dos dispositivos de análise. O grupo autorizou a publicação e divulgação dos registros obtidos, assim como, permitiu que a autoria do texto que gerou esta Dissertação fosse assumida pela pesquisadora, embora as produções tenham sido construídas pelo grupo.

Vale ressaltar que as transcrições dos enunciados foram lidas e relidas pelas colaboradoras nos seminários de estudos reflexivos e nas sessões reflexivas. Essa ação possibilitou condição para que as colaboradoras pudessem alterar, reafirmar ou desdizer o que já havia sido dito em momentos anteriores, despertando, dessa forma, novo processo reflexivo de autoformação.

1.2 Plano de análise dos dados

Para desenvolver estudos acerca dos conceitos que correspondem às necessidades formativas das supervisoras, consideramos, dentre outros aspectos, a importância da linguagem no processo de formação conceptual e aprendizagem profissional. Do ponto de vista dos teóricos da abordagem Sócio-Histórica, a linguagem tem seu nascedouro em práticas

¹⁴ O Dicionário de Língua Portuguesa define episódio como fato relacionado à ação principal de uma obra literária. No contexto desta pesquisa, apropriamo-nos do termo episódio para representar os fatos relevantes ao objeto de estudo que nos propomos estudar. Estes episódios foram observados, selecionados e retirados dos discursos tecidos pelas participantes nos encontros coletivos, nos seminários de estudos, nas sessões reflexivas e na entrevista coletiva.

discursivas e dialógicas constituídas em contextos sociais. Assim, tanto para Vigotski (2001) quanto para Bakhtin (1997), o ser humano se transforma nas e pelas práticas sociais resultantes da interação dialógica (social, histórica, cultural e ideológica) mantida entre os homens. Nesse contexto dialético, o pensamento e a linguagem evoluem construindo a subjetividade de cada indivíduo.

Nessa perspectiva, a linguagem é o elemento mediador das atividades sociais. Nesse processo, o conhecimento dos interlocutores se transforma e se modifica por meio da dialética expressa na palavra emitida, confrontada e comparada com outras palavras. O avanço desse conhecimento se dá, sobretudo quando as interações são intencionalmente organizadas para promover o desenvolvimento pessoal e profissional desses indivíduos.

Com base nos pressupostos da abordagem Sócio-Histórica, compreendemos que a linguagem é o meio pelo qual os supervisores e professores se (re)constituem como indivíduos pensantes e atuantes nos contextos institucionais que trabalham, pois à medida que esses profissionais escutam e se apropriam das palavras e dos discursos proferidos nas interações mantidas com outros participantes criam e recriam significados. Segundo Bakhtin (1997), o que faz da palavra uma palavra é sua significação, dessa forma, nas interações, os professores trocam palavras e elaboram significados fundamentados para a sua formação.

Levando em consideração essa compreensão, optamos por trabalhar com análise do discurso e análise do processo de elaboração conceitual. Na análise do discurso, os enunciados dos partícipes assumem grande potencial interpretativo por parte do analista, pois o discurso é o meio pelo qual os interlocutores se constroem e constroem coletivamente os sentidos e significados.

Para a análise do processo de formação conceitual, empregamos metodologia construída com base em categorias criadas por Guetmanova (1989), Vigotski (2001) e Kopnin (1978). Essas categorias são construídas a partir da compreensão de que os conceitos se formam por meio de processos históricos, lógicos, sociais e psicológicos. Assim, no processo de formação de conceitos, os indivíduos realizam abstrações e generalizações que passam de níveis menos elaborados a níveis mais elaborados, fazendo com que os conceitos evoluam.

Assim, para formar o *corpus*¹⁵ analítico deste estudo, utilizamos idéias de Bakhtin (1997), Vigotski (2001), Kopnin (1978), Guetmanova (1989), dentre outros. Segundo a abordagem Sócio-Histórica, o pensamento, o conhecimento e o raciocínio são construídos em

¹⁵ A palavra *corpus* está sendo empregada com o sentido de indicar as muitas vozes e os diferentes pontos de vistas que serão empregados na intertextualidade desse diálogo, representando, dessa forma, totalidade do pensamento. Idéia construída a partir de leituras realizadas com base em Ibiapina (2004); Pontecorvo (2005); Bakhtin (1997).

contextos sociais. Dessa maneira, no processo de pesquisa, o interesse do investigador deve recair na análise e no entendimento de processos interativos que se constituem nas relações sociais. Assim, escolhemos episódios que representam sínteses de pensamentos e práticas referentes à formação profissional retratados pelas partícipes nos encontros coletivos, nos seminários de estudos, nas sessões reflexivas e na entrevista coletiva.

Trabalhar com a análise do discurso na perspectiva bakhtiniana é considerar a importância substancial da palavra dita, mas também da palavra não dita, pois essa palavra é constituída histórica e socialmente por signos ideológicos que refratam ou refletem a realidade. “A palavra é o fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN, 1997). Nesse sentido, a linguagem, materializada por meio da palavra, torna-se presente em todos os atos de compreensão e interpretação dos discursos emitidos pelo grupo que participou desta pesquisa.

No processo de análise, levamos em consideração também a afirmação de Vigotski (2001) que a unidade do pensamento verbal é encontrada no significado das palavras, essa unidade é dotada de signos que expressam a função intelectual e social da palavra. O significado das palavras é fenômeno do pensamento apenas à medida que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e somente é fenômeno da fala, à medida que ela é ligada ao pensamento, constituindo-se, dessa forma, em fenômeno do pensamento verbal.

Nessa perspectiva, o pesquisador compreende, analisa e interpreta o sentido e o significado das unidades discursivas provenientes do contexto sistemático e social em que foram gerados e que tem como foco os diferentes pontos de vista construídos no decorrer das situações dialógicas. Nesse sentido, a palavra revela as formas ideológicas de comunicação semiótica importante de serem desveladas e interpretadas, esse processo se materializa nos episódios selecionados de reflexões e no processo de formação coletiva (BAKHTIN, 1997).

Assim, a partir da dialética que constitui os processos dialógicos de reflexão e de formação conceitual, criamos dispositivos de análise que guiaram a apresentação dos resultados desta investigação. Esses dispositivos são os temas e as unidades discursivas expressos no Quadro 03.

TEMAS	UNIDADES DISCURSIVAS
O papel do supervisor escolar	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A constituição do perfil das supervisoras. ➤ A historicidade da supervisão escolar.
Necessidades formativas das supervisoras	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A caracterização do processo formativo das supervisoras. ➤ Caracterização das práticas supervisivas ➤ A análise crítico-reflexiva das necessidades formativas.
Processo de formação de conceitos científicos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Arqueologia dos conceitos de formação, avaliação, planejamento e afetividade. ➤ Análise dos conhecimentos prévios. ➤ Episódios das sessões reflexivas. ➤ Episódios de reconstrução dos conceitos de formação, avaliação, planejamento e afetividade.
Desenvolvimento profissional	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Contribuição das sessões reflexivas para o desenvolvimento profissional do supervisor e do professor.

Quadro 03 - Demonstrativo dos temas e das unidades discursivas

Fonte: Dados construídos com base nos dispositivos empíricos e teóricos da pesquisa.

Conforme demonstra o Quadro 03 os dispositivos de análise partem de temas que originam unidades discursivas, assim, a análise do perfil das colaboradoras foi construída a partir de narrativas orais e escritas. Para compreender esses percursos, utilizamos como suporte teórico Chené (1988) e Nóvoa (1995), dentre outros autores que trabalham com narrativas de vida e formação. Segundo os autores citados, analisar o percurso de formação pessoal e profissional, mediado pelas narrativas de vida, implica considerar o professor e a pessoa do professor como atributos constitutivos dos processos de construção da identidade profissional. Foi nessa perspectiva que analisamos os perfis do grupo que participou desta pesquisa.

A análise do sentido e do significado da função do supervisor escolar foi realizada a partir da dinâmica interativa que realça as relações entre o passado e o presente da atividade do supervisor. Essa análise foi tecida com base nas reflexões que associam teorias e práticas. Assim, relacionamos episódios em que essa associação é evidenciada. Esse processo analítico teve como suporte teórico pesquisas nacionais como as de Nogueira (1989), Medina (1995), Braga (1999), Alonso (2002), Saviani (2002), Garrido (2003), dentre outras.

Para análise do segundo tema, escolhemos como dispositivo as necessidades formativas. Com base em Moura (2004), analisamos essas necessidades considerando que elas são o motor do desenvolvimento dos supervisores e professores. Assim, consideramos que é nas relações sociais que os supervisores e professores se vêem diante da necessidade de dar respostas objetivas aos problemas que os afligem. Para compreender essas necessidades, usamos como referencial as idéias de Rodrigues; Esteves (1993). Essas autoras explicam que a análise de necessidades implica conhecimento dos interesses, das expectativas, e dos problemas que afligem os indivíduos. Esse conhecimento é uma forma de garantir a qualidade da formação.

Assim, analisar necessidades formativas ultrapassa a mera recolha e análise de informações, pois o analista constrói dispositivos que possam detectar as lacunas ditas e as não ditas do processo formativo, o que implica mobilizar forças que revelem a motivação para aprender, que detecte interesses e aspirações.

A análise das necessidades formativas das supervisoras foi também tecida a partir da compreensão de necessidade como dimensão mais ampla da formação humana. Nesse sentido, utilizamos como referencial teórico Leontiev (1978), García (1999), dentre outros, que compreendem que as necessidades humanas representam expressão dinâmica e complexa dos sistemas de relações sociais que caracterizam o desenvolvimento humano.

A partir dessas considerações, analisamos as necessidades formativas das supervisoras considerando duas dimensões. A primeira dimensão está relacionada às necessidades de desenvolvimento pessoal, representada pela dinâmica do desenvolvimento humano. A segunda dimensão está relacionada à dimensão profissional. No entanto, entendemos que as duas dimensões se complementam e se interpenetram entre si, é impossível pensar em desenvolvimento profissional sem pensar na pessoa do profissional, assim como, é impossível pensar no desenvolvimento pessoal desvinculado do profissional. Na seleção dessas dimensões consideramos critérios de dialogicidade e de alteralidade, ouvindo as várias vozes, os diferentes discursos e pontos de vista nossos e das supervisoras que colaboraram com esta pesquisa.

Segundo Bakhtin (1997, p. 123), é na arena da interação verbal que a palavra toma corpo. Dessa maneira, é por meio das enunciações que o locutor materializa seu pensamento, expressando-o por meio do discurso externo. Assim, o interlocutor comunica-se com seus interlocutores realizando o ato dialógico. Nessa dinâmica de interação dialógica, ao interlocutor sempre cabe colocar uma contra palavra, uma ação argumentativa que transforma o discurso em diálogo. Dessa forma, para o autor em referência, “[...] por mais significativa e

completa que seja uma enunciação, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação ininterrupta”. Na análise dos discursos emitidos pelas supervisoras, procuramos episódios que retratam essa fração, mesmo compreendendo que a comunicação é ininterrupta.

A caracterização das práticas exercidas pelas partícipes em contextos escolares merece destaque nessa análise porque a partir dessa caracterização compreendemos melhor os processos formativos aos quais se implicaram as supervisoras antes da pesquisa e qual o conceito que elas têm internalizado sobre suas próprias funções na escola. Desse modo, elaboramos categorias de análise para interpretar os enunciados emitidos pelas partícipes no decorrer do estudo. Assim, a partir dos enunciados emitidos por cada colaboradora escolhemos e organizamos os episódios que caracterizam suas práticas, considerando o que e como demonstram o seu saber fazer. Os episódios que representam essas categorias de análise foram:

- Caracterização dos processos formativos das colaboradoras
- Caracterização das práticas de formação continuada implementadas pelas supervisoras junto aos professores na escola.
- Caracterização das práticas de formação implementadas na escola pela SEMEC.

Outro aspecto importante a esclarecer nesse plano de análise é a forma como foi realizada a análise do processo de formação de conceitos. Ela foi realizada com base na abordagem vigotskiana de formação de conceitos. Nesse processo, realçamos os aspectos históricos (KOPNIN, 1978); os psicológicos de formação conceptual (VIGOTSKI, 2001) e os lógicos (GUETMANOVA, 1989). Compreendemos que esses três aspectos não são compartimentados, fracionados ou seqüenciados, mas sim, que juntos se complementam e formam a unidade do pensamento, que se materializa no mundo objetivo por meio da palavra.

É no mundo objetivo que todos os conceitos se formam. Partindo desse pressuposto, Kopnin (1978) considera que a dialética forma as teses metodológicas fundamentais que determinam o processo de formação de conceitos, pois na perspectiva dialética, a fonte objetiva da formação e desenvolvimento dos conceitos é o mundo real, sendo sua base material construída pela prática histórico-social dos homens.

Vigotski (2001) afirma que o processo de formação e desenvolvimento de conceitos científicos é mais que o somatório de aspectos associados à memória, pois não se limita ao simples ato mental, é ato real e complexo do pensamento. Nessa perspectiva, os conceitos podem ser espontâneos e científicos. O que diferencia o conceito espontâneo do científico é o grau de generalidade – diferença psicológica principal – que existe entre eles. Ferreira (2002, p. 166), fundamentada em Vigotski, considera que “[...] nos conceitos científicos cada

estrutura de generalização apresenta um nível específico de generalidade, uma relação específica entre conceitos”. Enquanto que “[...] nos conceitos espontâneos os níveis de generalidades se confundem”, tornam-se difusos e justapostos, não estabelecendo relação que implique em um conceito.

Os conceitos espontâneos podem ser caracterizados pela sua construção assistemática, pelo seu desenvolvimento no âmbito das interações sociais imediatas, cujos atributos nem sempre são essenciais ao fenômeno. Nesse estágio conceitual, não há intencionalidade que se volta para a formulação do conceito científico. Os conceitos científicos, por sua vez, podem ser caracterizados pela abstração e generalização dos atributos substanciais e distintivos. Esse nível conceitual depende da mediação sistemática e intencional e de situações de aprendizagem planejadas com a finalidade de formação desse tipo de conceito. Nessa fase, há predominância das operações mentais de análise e síntese.

Os estudos de Vigotski (2001), apesar de estarem relacionados com o desenvolvimento dos conceitos infantis, servem de referência para a análise dos conceitos formulados também por adultos, no caso deste estudo, os conceitos formulados pelas supervisoras. Dessa forma, entendemos que esse pressuposto garante a compreensão de que a passagem de um estágio conceitual para outro (conceito espontâneo para o científico), é resultado de um processo de desenvolvimento que se efetiva, em contextos sociais, via aprendizagem sistematizada com essa finalidade.

Estamos considerando o ambiente das sessões reflexivas como espaço propiciador do exercício sistemático e intencional de elaboração e reelaboração dos conceitos de afetividade, planejamento, avaliação e formação que as supervisoras internalizaram em seus percursos de formação pessoal e profissional.

Segundo Guetmanova (1989, p. 32), a formação de conceitos tem como princípios lógicos essenciais os processos de análise, síntese, comparação, abstração e a generalização. Assim, para essa autora, “[...] um conceito forma-se na base da generalização dos indícios substanciais (ou seja, propriedades e relações) inerentes a uma série de objetos homogêneos”. Assim, o conceito é uma forma de pensamento que reflete os indícios substanciais e distintivos de determinado objeto ou fenômeno. Indícios substanciais são os atributos imprescindíveis para distinguir determinado objeto ou fenômeno de outros semelhantes. Indícios distintivos são atributos específicos de um determinado objeto ou fenômeno, são únicos e universais.

Tomando como referência a classificação de Guetmanova (1989), elaboramos no Quadro 04 síntese representativa dos níveis de formação conceitual que serviram de base para

o desenvolvimento das análises acerca dos conceitos prévios e dos conceitos reelaborados pelas colaboradoras.

Conceito	É uma forma de pensamento abstrato que reflete os atributos substanciais e distintivos do objeto ou fenômeno.
Descrição	Enumera traços externos ao objeto, a fim de diferenciá-lo de outros objetos semelhantes.
Caracterização	Enumera traços internos substanciais do fenômeno ou objeto.
Exemplificação	É a utilização do exemplo para ilustrar o conceito ao invés de conceituá-lo.

Quadro 04 – Classificação dos níveis de formação conceptual

Fonte: Dados construídos com base em dispositivos teóricos da pesquisa.

Assim, para a concretização da análise do processo de elaboração conceptual, elaboramos, mediante o referencial construído na arqueologia dos conceitos de planejamento, avaliação, afetividade e formação, um conceito base para cada um desses significados. Na análise do nível de elaboração conceptual alcançado pelo grupo, esse conceito serviu como base para a comparação que foi realizada tanto entre os conhecimentos prévios elaborados antes dos estudos, quanto dos conceitos reelaborados após os estudos e as sessões de reflexão. Nesse processo, segundo Guetmanova (1989, p. 51), “[...] a comparação permite tornar clara a semelhança ou a distinção dos objetos equiparados”. Assim, retiramos desses significados os atributos necessários e suficientes que permitem a sua classificação no nível dos conceitos científicos. Assim como, analisamos as semelhanças e/ou distinções entre os conceitos formulados pelas supervisoras e o conceito base de comparação.

Demonstramos, a seguir, a ilustração sintetizada no Quadro 05 dos conceitos bases e os respectivos atributos, assim como, as categorias de análises retiradas das arqueologias dos conceitos estudados.

CONCEITOS	CONCEITOS BASES DA COMPARAÇÃO	ATRIBUTOS		TEMAS	EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO
		substanciais	distintivos		
Planejamento	É processo de previsão, decisão, e retroalimentação contínua de intervenção, interativa, sistemática e reflexiva na realidade.	Reflexivo Processo, Interativo Contínuo Sistemático	Previsão Retroalimentação Intervenção	O planejamento como atitude	Tecnicista Participativo Estratégico Colaborativo
Avaliação	É processo de reflexão, regulação e controle de determinada atividade.	Processo Reflexão Regulação Controle Atividade	Regulação Controle	(Re)elaboração do conceito de avaliação em educação e as implicações para o processo de desenvolvimento profissional;	Juízo de valor Verificação de objetivos Regulação Controle
Formação	Processo intencional, sistemático e voluntário, que envolve tanto o desenvolvimento pessoal quanto o profissional.	Processo Intencional Sistemático Voluntário Desenv. pessoal Desenv. profissional	Voluntário Desenv. pessoal Desenv. profissional	Formação do Professor-supervisor: perspectivas e mudanças	Desenv. profissional Desenv. pessoal Desenv. pessoal, profissional e volitivo.

Quadro 05 – conceitos bases, atributos e evolução histórica dos conceitos.

Fonte: Dados empíricos e teóricos da pesquisa.

Ressaltamos que os dados demonstrados no quadro 05 acima, serviram-nos de referencial de análise para os conceitos reelaborados pelas partícipes, fazendo-nos perceber o grau de evolução conceitual e seu próprio desenvolvimento profissional após os estudos. Nessa perspectiva, o quadro nos serve apenas de suporte didático, pois facilita a visualização do leitor. Os dados não podem ser vistos de forma separada porque eles se complementam formando um *corpus* de dados.

Nas discussões dialogadas, especialmente no contexto desta pesquisa, que priorizaram os enunciados como unidades de análises, consideramos não somente a linguagem expressa por meio de frases, sentenças ou palavras carregadas de sentido (BAKHTIN, 1997), mas também os gestos, os olhares, as expressões faciais e as mímicas expressas pelo grupo de supervisoras, pois essas expressões também revelam sentidos e significados imprescindíveis ao esclarecimento de aspectos ainda não revelados ou difusos para as colaboradoras.

Nessa dinâmica complexa das relações sociais, o processo reflexivo foi desencadeado por meio de ações argumentativas, ricas de sentidos e significados. Assim, as colaboradoras, no decorrer dos seminários de estudos reflexivos e das sessões reflexivas, justificaram e reafirmaram tanto as próprias práticas, quanto as dos outros pares, refletindo sobre a prática supervisiva e as ações desenvolvidas na escola até então não percebidas ou até obscurecidas pela rotinização da prática docente.

Para mediar a análise reflexiva sobre a reelaboração dos conceitos de planejamento, avaliação e formação, utilizamos como referência Contreras (2002), para sistematizar o processo reflexivo. Dessa maneira, seguimos as etapas de descrição, informação e confronto, o desenvolvimento dessas três primeiras etapas desencadeia uma quarta etapa, chamada de reconstrução. Essas ações reflexivas foram utilizadas tanto para o estudo dos conceitos, realizados com base nos textos já referidos anteriormente, quanto das sessões reflexivas.

As ações reflexivas de descrever foram organizadas com base nos seguintes questionamentos: de que trata o texto? Como foi sua participação nessa leitura? Qual a relação existente entre o conceito estudado e sua prática? Quais as regularidades, contradições e fatos relevantes observados na descrição dos conceitos estudados? Como você realiza o planejamento, a avaliação e desenvolve ação de formação? Essas questões foram respondidas com base na leitura realizada dos textos. O objetivo é fazer com que o grupo descreva as idéias principais sistematizadas pelo texto, assim como reflita sobre a relação existente entre o conceito estudado e o que é feito no cotidiano de suas ações práticas, fazendo com que percebam aspectos que até então estavam obscurecidos pela rotinização da prática desenvolvida na escola.

Com a ação de informar, as supervisoras expressaram, ouviram e opinaram sobre o que as levaram a agir da forma como agem e não de outra. Para mediar essa ação, o grupo se deteve nas seguintes questões: quais as teorias que se expressam na prática supervisiva? Qual dos conceitos apresentados no texto guia a prática de planejamento, avaliação, formação? De onde procedem historicamente as idéias incorporadas às práticas supervisivas? Qual o conceito de planejamento, avaliação e formação que guia a sua prática supervisiva? Por que planeja e avalia de determinada forma e não de outra? A análise feita por meio da ação de informar permitiu que as supervisoras compreendessem o que de fato acontece durante o ato educativo.

A terceira ação de reflexão motiva as supervisoras a citarem semelhanças e diferenças existentes entre suas práticas e as teorias estudadas. Essa reflexão foi mediada pelas seguintes questões: como você chegou a agir dessa forma? Qual a relação que existe entre os conceitos

que você construiu e suas práticas? O que suas práticas revelam sobre seus valores e crenças? O que limita suas teorias? O que limita suas práticas? Quais as vantagens/desvantagens expressas na sua forma de planejar, de avaliar e de formar? A sua prática serve a que interesse? Como os conceitos estudados podem contribuir para o desenvolvimento profissional do supervisor e do professor? Qual a relação entre o que você faz e pensa e o que a teoria propõe? Nessa etapa, as supervisoras perceberam o que limita as suas práticas supervisivas e as teorias que as guiam, que tipo de aluno está formando para que tipo de sociedade. Essa ação visa principalmente que as supervisoras percebem-se pessoas ativas de um processo educativo mais amplo.

A última ação de reflexão é aquela que estimula a reconstrução dos conceitos de planejamento, avaliação e formação. Esta ação foi mediada por três perguntas básicas: como você pode fazer diferente? Qual o conceito reelaborado de planejamento, avaliação e formação? Como o conceito reconstruído pode ajudar na prática supervisiva?

O último dispositivo analítico selecionado foi o processo de desenvolvimento profissional das supervisoras, assim, organizamos esse dispositivo em quatro episódios:

- Contribuições dos estudos para o desenvolvimento profissional das supervisoras;
- Aspectos que favoreceram o desenvolvimento profissional das supervisoras;
- Conhecimentos construídos pelas supervisoras no contexto da pesquisa;
- Contribuição das supervisoras para com desenvolvimento profissional dos professores.

Assim, escolhemos como referencial para essa análise as idéias de García (1999), Altet (2001) e Ferrández (2002). Na perspectiva teórica desses autores, o desenvolvimento profissional é processo de melhoria de conhecimento, habilidades e atitudes que envolvem o profissional professor e a pessoa do professor em contextos institucionalmente organizativos. Nesse sentido, Ferrández (2002) considera que a formação (inicial/continuada) é um elemento substantivo no processo de desenvolvimento profissional porque comporta igualmente melhoria pessoal, profissional e institucional, superando dessa maneira, propostas individualistas no aperfeiçoamento profissional do professor, e nós acrescentamos ainda o supervisor, por considerarmos que esse profissional é também professor.

García (1999) comunga dessa mesma idéia ao considerar que o conceito de desenvolvimento profissional de professor se adapta à concepção do professor como profissional do ensino. Nesse sentido, afirma que o termo desenvolvimento tem uma conotação de evolução e continuidade que supera a tradicional justaposição entre formação

inicial e aperfeiçoamento dos professores, por outro lado, pressupõe uma formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança.

Altet (2001) ressalta outro aspecto importante ao desenvolvimento profissional quando afirma que o profissionalismo é desenvolvido não somente com a experiência e a prática em sala de aula, mas também com a ajuda de um mediador que facilite a tomada de consciência, e o acesso ao conhecimento especializado da profissão.

Desse modo, escolhemos estes referenciais teóricos para desenvolver a análise acerca do desenvolvimento profissional das supervisoras envolvidas nesta pesquisa.

Assim, no capítulo seguinte demonstramos as histórias de vida e de profissão das supervisoras, bem como da pesquisadora, que retratam os motivos que levaram as partícipes às escolhas da profissão. Neste capítulo retratamos ainda os jeitos de ser, sentir e agir do grupo, definindo, dessa forma, o perfil pessoal e profissional.

CAPÍTULO II

CADA PERFIL, UMA HISTÓRIA

CADA HISTÓRIA, UM LIVRO,

CADA LIVRO, UMA VIDA

[...] o passado nunca é descrito de modo a saber-se o passado, mas a partir de uma visão particular e localizada de mundo [...] e com referência ao presente

MEKSENAS

A análise bibliográfica descrita anteriormente sobre a supervisão escolar, assim como abordagem teórico-metodológica, marco de referência opcional que guia esta pesquisa, remetem-nos à necessidade de rememorar as histórias de vida das partícipes, apresentadas em forma de narrativas, para compor o perfil que demonstra, dentre outros aspectos, as trajetórias de formação, a gênese dos caminhos supervisivos e/ou docentes, as raízes, os começos e motivos que envolveram as “escolhas” e a permanência nesta e não em outra profissão. Partindo da perspectiva de compreender a constituição do perfil pessoal e profissional das partícipes, consideramos o caráter histórico e social do mesmo.

Neste capítulo, versaremos sobre a constituição dos perfis das partícipes, inclusive desta partícipe-pesquisadora. Dessa forma, esse capítulo foi tecido como base no seguinte referencial teórico: Chené (1988), Nóvoa (1995), Vigotski (2001), Chagas e Ribeiro (2005), dentre outros.

2 CONSTRUINDO PERFIS

Ao narrarem sua autobiografia, as supervisoras desenvolvem processo (auto)formativo e reflexivo do que foi e do que é, do que poderia ser ou poderá vir a ser, o tornar-se professor supervisor, ou seja, percebem e reconhecem que o processo contínuo de formação tem relação direta com a trajetória de vida pessoal e profissional. Segundo Nóvoa (1995), as experiências e os estudos (auto)biográficos produzidos no âmbito da profissão docente têm ilustrado muito bem debilidades e possibilidades do professor como sujeito do seu próprio processo formativo. Para o autor em referência, o professor, ao narrar sua história de vida, desenvolve processo reflexivo sobre seus percursos profissionais, sobre o modo de articulação entre o pessoal e o profissional, sobre a forma como foi evoluindo ao longo de sua carreira. Desta forma, o saber sobre sua formação provém da própria reflexão daqueles que se formam. Neste contexto metodológico, surgem vontades de produzir um outro tipo de conhecimento mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores.

Nesta perspectiva, Chené (1988) considera que, na narrativa, o narrador afasta-se de si próprio, e, por mais que conte sua experiência, ela nunca cabe por inteiro na narrativa. Assim, tomamos como ponto de partida as narrativas escritas, os dados colhidos por meio das entrevistas e as conversas formais e informais que travávamos antes, durante e depois dos encontros coletivos, dos seminários de estudos e das sessões reflexivas, para constituirmos a tessitura dos perfis das partícipes: Marinalva (a pesquisadora), Josiane, Lua, Assunção, Roseana, Marilde, Lucelena, Rosilane, Tânia, Jesus e Lígia.

Convém ressaltar que as colaboradoras não escolheram nomes fictícios, preferiram ser identificadas pelo próprio nome, no entanto Rosângela e Ligeovania, por serem chamadas respectivamente de Lua e Lígia, preferiram que fossem usados neste trabalho, esses pseudônimos. Isto mostra por lado o grau de maturidade do grupo; por outro, esta negociação foi pautada também no conhecimento, por parte das partícipes, sobre a metodologia que orienta a pesquisa. Dessa forma, é dada a oportunidade aos pares de retomarem seus próprios enunciados, alterando-os caso sintam necessidade.

No relato das narrativas, sentimos como se estivéssemos adentrando nos pensamentos e sentimentos alheios, porém sem invadir privacidades. Assim, buscamos contar histórias nunca contadas, de mulheres, professoras, supervisoras, mães, esposas, enfim, contar a história de vida de cada partícipe, dando realce aos aspectos que fazem parte da formação humana. Neste sentido, lançamos mão de expressões lingüísticas que entoam e colore o

discurso dito e o não dito, marcando objetiva e subjetivamente traços da individualidade de cada partícipe. Dessa forma, reconhecemos que as narrativas das histórias de vida expressam implícita ou explicitamente traços da personalidade até então não revelados e/ou obscurecidos pela cotidianidade. Ressaltamos que, após a composição dos perfis, cada supervisora, oportunamente, leu, alterou e/ou concordou com esta composição.

Os perfis traçados podem ser considerados como páginas abertas de um livro: o livro de nossas vidas. Vidas contadas em capítulos, às vezes, omitidos e, por outras, expressos na dinâmica da vida. Abrimos o primeiro livro para contar a história desta partícipe-pesquisadora.

2.1 O livro de Marinalva

Para contar nossa própria história de vida e, inclusive, a história de nossa formação profissional, recorreremos a recortes de espaços/tempos que marcaram e/ou continuam por marcar o tempo presente. Assim, apresentamos três etapas distintas, não apenas por ocorrerem em tempos historicamente sucessivos, mas, principalmente, porque constituem blocos de situações circunstanciais ocorridas em diferentes contextos. A primeira etapa é aquela em que faremos referência ao período que hoje chamamos de Educação Básica; na segunda, estaremos rememorando a formação superior; e por último, o percurso profissional.

Minha trajetória de formação teve início em casa, ou seja, fui alfabetizada pela minha mãe, segundo o método (tradicional) que ela própria também se alfabetizara. Aprendi as primeiras letras na “Carta de ABC”. Minha mãe me fazia decorar cada letra. Inicialmente não entendia o porquê daquilo tudo, era aprendizagem mecânica, em que apenas se decorava os símbolos. Pouco a pouco, fui percebendo a dinâmica da leitura e como esta era intrínseca à escrita; em pouco tempo, eu estava lendo e escrevendo, ainda que com dificuldades, palavras e/ou frases completas. Naquela época não tinha essa história de Educação Infantil, o aluno entrava na escola para cursar o 1º ano primário (hoje 1ª série do Ensino Fundamental), preferencialmente alfabetizado. Assim, iniciei minha trajetória escolar aos 07 (sete) anos de idade numa turma multi-seriada de zona rural, pois morávamos num sítio de propriedade de meu pai. Vivíamos da agricultura e eu era a primeira filha de uma “equipe” de 08 (oito) irmãos. Nesta pequena escola rural estava eu lá, matriculada e com uma vantagem sobre os demais da minha idade, estava alfabetizada. Naquela época, eu não tinha noção do que era uma turma multi-seriada, hoje, rememorando o passado, parabeno, em pensamento, a dinamicidade, o carinho, a atenção e a paciência que a professora Osmarina dedicava aos seus alunos e ao seu saber fazer docente, que ao modo dela, pois não havia direção nem tampouco supervisão pedagógica, conseguia ensinar todas aquelas crianças. Estudei nesta escola por dois anos consecutivos, depois, meus pais me levaram para a cidade (Piracuruca) com o objetivo de dar continuidade aos estudos, pois segundo eles aquela escolinha já não correspondia mais aos anseios que

desejavam para mim e para minha irmã que também estudava lá. Fomos para casa de tios, pois meus pais continuaram no sítio que ficava a 20 km da cidade. Eu e minha irmã fomos matriculadas numa escola grande de longos e sombrios corredores, era uma escola pública muito movimentada, cujo nome era Unidade Escolar “Anísio Brito”. Não era fácil conseguir vaga naquela escola. Recebi como presente a professora Domingas. Quando digo “presente” é porque a maioria dos alunos a admirava pela sua dedicação, carinho e paciência, muitos pais até exigiam ela como professora de seus filhos. Com ela, dedicava-me cada vez mais para não desapontá-la. Concluí o primário e iniciei o Curso Ginásial em outra escola, Unidade Escolar “Marechal Castelo Branco”, a única da cidade com essa modalidade de ensino. Lá também tive bons professores, lembro-me da professora de Matemática, professora Lurdinha Jericó, sabia Matemática como ninguém, adorava aquelas fórmulas equacionais que os alunos tanto detestavam. Era tradicional ao extremo, mas também ensinava com paciência, explicava tantas e quantas vezes fosse necessário, no entanto, os alunos que, segundo ela, “não queriam nada”, não brincavam em sua aula porque se brincassem iam se entender com o diretor. Ao terminar o Curso Ginásial, meus pais resolveram vir morar em Teresina, para que todos os filhos pudessem estudar sob sua guarda. Então, é chagado o grande momento de minha vida. Que curso fazer? Pois a minha profissão era definida a partir dessa decisão. As grandes opções daquela época eram fazer o Científico (hoje Ensino Médio) e preparar-se para o vestibular ou fazer Curso Técnico em Enfermagem, ou em Contabilidade ou ainda o Curso Normal (Pedagógico). Minha mãe queria que eu fizesse o Curso Normal, mas me deixou livre para escolher, então decidi fazer o Curso Técnico em Contabilidade, por achar que tinha maior retorno financeiro. Não gostei do Curso, mas concluí. Quando ainda fazia este Curso, decidi que precisava ganhar algum dinheiro, não era legal depender dos pais para tudo. Assim, montei uma turma de alunos na minha casa e comecei a dar aulas de reforço. Os pais gostaram dos resultados e eu me empolguei. A propaganda boca a boca foi longe e logo estava eu trabalhando manhã e tarde na escolinha de reforço e estudando à noite. Quando terminei o Curso de Contabilidade, já tinha certeza do que queria ser e estava até arrependida por não ter seguido os conselhos de mamãe. Decidi fazer o Curso Pedagógico (nível Médio) na Escola Meta. Já estava no último ano do Curso quando fiz concurso para professor da Rede Municipal de Ensino de Teresina. Passei e logo fui chamada para trabalhar, tive que fazer opção entre ser professora efetiva e ter oficialmente uma profissão ou continuar com a escolinha, não tive dúvida, entre choros e lágrimas escolhi a primeira opção. Depois que concluí o Pedagógico fiz vestibular para Pedagogia na UFPI, fui aprovada e comecei a me especializar na profissão de professor. Era início dos anos 90, período de transição da Lei 5692/71 para a 9394/96. O país vivia a luta pela redemocratização da educação, tratados, acordos e movimentos de toda natureza eram constantes tanto nas instituições oficiais quanto em praças públicas. Estouravam as greves em vários setores da sociedade, e na educação não foi diferente, enfrentamos vários períodos de greves. Apesar das greves, consegui concluir o Curso no período de quatro anos, tempo recorde para esta graduação. Minha formação superior foi paralela à formação profissional, porque apesar de já ter concluído o Curso Pedagógico (Médio) que me habilitava ao exercício docente de 1ª a 4ª série, considero que a formação profissional efetiva-se com a prática. Neste sentido, é que digo ambas as formações foram paralelas. Tornei-me professora oficialmente com a titulação do concurso já mencionado em 1991, enquanto que o Curso Superior foi realizado no período de 1993 a 1997. Foi um período difícil, porque trabalhava e estudava, na verdade eu estava aprendendo a ser professora, (apesar da experiência anterior na escolinha) tanto na teoria quanto na prática. Na Universidade tudo era muito teórico e distante da realidade prática que eu vivia, enquanto que, na escola tudo era muito pragmático, imediatista mesmo. Não tínhamos tempo para refletir nossas ações, apenas executá-las. Eu sentia falta de parcerias, pessoas com quem pudesse discutir meus dilemas e dúvidas de aprendiz da profissão de professora. Dentre os colegas da profissão, eu via especialmente no supervisor escolar a pessoa certa para estar promovendo e fazendo acontecer estes momentos de estudos e reflexões sobre a prática, mas quase sempre isto não acontecia. As atribuições do supervisor eram tantas, que a parte pedagógica era vista apenas superficialmente e em momentos estanques, ou seja, apenas como resultado da avaliação. Aquilo me angustiava muito e percebia que a angústia não era só

minha, mas de outros colegas que também sentiam a mesma necessidade. Assim, foi nascendo em mim uma vontade de estudar mais especificamente a função do supervisor escolar para compreender melhor os vieses desta profissão. Então, ao concluir o Curso de Pedagogia, fiz especialização em Supervisão Escolar pela UESPI. Foi um curso muito interessante e que respondeu em parte as minhas inquietações, porém, não foi suficiente. Entretanto, foi a partir da especialização que comecei a vislumbrar novos sonhos, novas possibilidades. Então, pensei que chegar ao Mestrado não iria ser fácil, mas tentei, já sabendo o que queria investigar. A tríade, professor, supervisor e ensino-aprendizagem ainda não estava bem resolvida na minha cabeça. Hoje, estou cursando Mestrado em Educação com perspectivas múltiplas de ao tempo em que estou aprendendo e construindo conhecimentos acerca desta temática (Supervisão Escolar), também estou possibilitando o avanço de novos estudos, novas descobertas, tanto para a sociedade acadêmica quanto para a sociedade em geral que possa ter interesse no tema. Atualmente estou na função de supervisora do Programa Aceleração da Aprendizagem, um programa que trabalha com a correção do fluxo escolar da Rede Municipal de Ensino de Teresina.

2.2 O livro de Josiane

Josiane abre as páginas do seu livro para mostrar como tornou-se professora, quais os outros significativos que influenciaram seu processo decisório de ser ou não professora.

Fiz meu antigo primário no Instituto Pequeno Príncipe que era um colégio do professor Noé Mendes e ficava próximo a minha casa. Eu o adorava e foi lá que encontrei minhas primeiras inspirações para o Magistério. Além de ser filha de professora, as “tias” que tive neste colégio me fascinaram desde a infância com seus jeitos carinhosos de ensinar. Era uma criança feliz, apesar de ter sofrido a separação dos meus pais. Cursei o antigo ginásio no Diocesano e após concluir a 8ª série fui cursar o Normal em nível Médio (Pedagógico) no Instituto de Educação “Antonino Freire” e lá descobri figuras importantes para minha formação pessoal e profissional, como o velho e bom Paulo Freire. Praticamente ao terminar o Pedagógico, passei no vestibular da UFPI para Pedagogia, bem como no concurso para professora classe A no Estado. E felizmente, pude levar minha graduação sempre relacionando teoria com prática. No entanto, era muito jovem e em alguns momentos não me dediquei tanto ao Curso. Nesta mesma época casei-me e ao final da graduação realizei-me com a colação de grau e o nascimento do meu filho, o Giuliano. Quase dez anos depois da formatura, estou na segunda especialização (Psicopedagogia Clínica e Institucional), e vislumbro posteriormente um Mestrado porque o conhecimento é infinito, aprender sempre é preciso, por isso, ir ao cinema, teatro, show, viajar, conversar com amigos, namorar, estar com a família, enfim, fazer aquilo que se gosta também enriquece nosso fazer pedagógico e promove um bem estar para qualquer ser humano. Felizmente hoje tenho a oportunidade de trabalhar na supervisão não só na rede municipal, mas também na estadual, no ISEAF (Instituto Superior de Ensino “Antonino Freire”), onde no início da década de 90 passei por lá como uma jovem estudante normalista. Fico bastante envaidecida e orgulhosa disso.

2.3 O livro de Lua

O terceiro livro a ser aberto é aquele que conta a história de Lua. Neste livro, esta supervisora relata seus jeitos de ser, pensar, agir, e sentir tanto no processo de sua formação pessoal quanto no profissional.

Nasci na periferia de Teresina, menina raquítica e de saúde fragilizada. Minha mãe super dedicada e protetora sempre cuidou muito bem de mim. Desde cedo sempre fui muito curiosa e queria aprender tudo precocemente. Minha mãe teve grande participação em minha trajetória de vida. Foi minha alfabetizadora e a pessoa que sempre demonstrou confiança e apostou em meu futuro. Quando criança, tinha um grande sonho de ser bailarina, dançarina, atriz, mas as condições financeiras da família não me permitiram enveredar por esse caminho. Na adolescência era muito tímida e foi uma grande batalha travada comigo mesma para libertar-me de tal prisão. Minha trajetória de estudante foi palmilhada em escolas públicas. Uma vida estudantil difícil e vitimada por diversas greves e dissabores de alguns professores. Depois de muitas dificuldades ingressei no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Foi uma vitória e um sonho realizado por alguém que desde cedo até nas brincadeiras de infância gostava de ser “A PROFESSORA”. Durante a graduação a caminhada foi árdua, mas gratificante, pois cada dia sentia-me mais apaixonada pelo Curso [...] encontrei professores que me incentivaram e me fizeram ter plena convicção que trabalhar com a educação era gratificante, porém, deparei-me com professores desanimados, amargos, mas que não conseguiram me contaminar. Ainda durante a graduação comecei a estagiar em creches. No início foi um desafio, mas logo consegui adaptar-me ao trabalho. Quando concluí o Curso já havia passado em concurso da Secretaria Estadual de Educação. E logo, logo ingressei na especialização de Supervisão Escolar. Cada vez mais percebia que trabalhar com educação era extremamente desafiador [...] Após a especialização passei no concurso da Secretaria Municipal de Educação e logo de início fui convidada para assumir a Supervisão de uma das escolas da rede. O trabalho como supervisora é árduo e multifacetado. É uma atividade que exige lidar com diversidade de pensamentos e atividades por parte dos professores, famílias, educando. É extremamente complexo. Apesar das barreiras é uma profissão instigante, pois exige do profissional uma contínua formação, tenho isso como positivo em nossa prática que também pode ser considerada como sendo dinâmica e processual. No cotidiano da escola tenho aprendido bastante, consigo relacionar-me bem com professores, alunos e obter um trabalho de parceria. Dificuldade maior encontro com as famílias e algumas vezes com a Secretaria que insiste em burocratizar nosso trabalho. Quanto a sonhos posso dizer que sou uma autêntica sonhadora. Almejo um Mestrado, um Doutorado [...] e sempre desejei desenvolver projetos educacionais em comunidades rurais povoados praiheiros.

2.4 O livro de Assunção

A narrativa de Assunção marca a abertura das páginas do seu livro. Aqui ela demonstra como foi se inserindo pouco a pouco no contexto escolar, primeiramente como

aluno e depois como profissional, mostra também como foi aprendendo a ser professora, e principalmente os vários outros que se fizeram presente em sua história de vida.

[...] Sou casada, mãe de dois garotos maravilhosos, inteligentes e educados, digo que isso é uma realização que tenho na vida, ser mãe. [...] quando criança estudei na escola pública as quatro séries primárias, já entrei na escola com 06 (seis) anos, sabendo ler e escrever, pois, sendo minha mãe professora, preocupava-se em alfabetizar todos os filhos. Não tive na escola momentos traumáticos, pois, sendo caçula, meus irmãos e irmãs sempre me ajudaram quando eu não entendia a tarefa, mas raramente pedia ajuda a eles e sempre tive, na minha família, muitos elogios. No momento do Ginásio passei a estudar numa escola que diziam ser da comunidade e, portanto, minha mãe pagava uma pequena taxa. [...] A escola chamava-se Ginásio Popular de Teresina-CENEC. Nesta escola fui aluna de vários professores bons, mas em especial, de uma freira “Irmã Iracema” e de um padre “Carvalho” que me convidaram para fazer parte do grupo de adolescentes da Paróquia de Nossa Senhora de Lurdes no meu bairro e assim passei a tê-los como meus pais. [...] sempre me davam livros para ler. Ingressei na equipe de catequistas e foi aí que comecei a minha vida como professora, aos doze anos de idade. Com alguns anos eles me chamaram para coordenar a catequese de toda a nossa paróquia, [...] minha vida passou a ser cheia de afazeres ao tempo em que continuava no Colégio Popular, agora fazendo o Curso Técnico em nível Médio com habilitação em Saúde, [...] Sempre estudei no turno tarde ou noite para, durante a manhã, cuidar da casa, do almoço e dos sobrinhos. Minha mãe trabalhava fora como professora, mas sempre estava atenta à educação dos filhos. [...] Alguns anos depois fui estudar seguindo um conselho de minha mãe no Colégio Visão para cursar o pedagógico. Nesse momento tive contato com ótimos professores inclusive o próprio dono do colégio, Dr. Renato que nos incentivava muito. Logo no ano que lá chequei me inscrevi no concurso de efetivação do Estado, fui aprovada e chamada para tomar posse. Como estava no 2º ano não podia assumir e pedi adiamento de posse, mas no final do ano seguinte, setembro/87, fui chamada novamente [...] comecei a trabalhar pela primeira vez, na Unidade Escolar Pio XI e qual não foi minha surpresa, quando cheguei na escola para me apresentar ao diretor, ele era um dos outros diretores do Visão Dr. João Neto que nos acompanhava nas andanças em prol da nossa colação de grau. Passei um ano nesta escola e neste mesmo ano passei no vestibular para Pedagogia. [...] fui então para a UFPI, lá foi uma experiência diferente, tive muitos colegas, mas logo sai do bloco, pois trabalhava na escola particular pela manhã e na escola pública à noite. Acho que minha formação profissional, em especial, foi muito tecnicista. Fiz concurso para a prefeitura e fui aprovada, passei a trabalhar também à tarde [...] neste momento já casada e com meu primeiro filho. Demorei bastante para terminar o curso superior, pois tinha disciplina que só era oferecida à tarde e a SEMEC não permitia que a gente se ausentasse da escola para pagar disciplinas. Neste período eu já trabalhava no Instituto de Educação “Antonino Freire” ministrando aulas de Didática, Metodologia dos Estudos Sociais e Prática de Ensino. [...] Fui procurar uma especialização na UESPI, passei a ser supervisora. [...] Hoje tenho vontade de ingressar no Mestrado e prosseguir meus estudos, mas estou um pouco desestimulada, portanto estou estudando pouco. [...] Trabalhando também na Faculdade Santo Agostinho nos finais de semana, até para me forçar a estudar mais, [...] fui selecionada numa especialização, em Gestão Pública, pela UFPI, ligada ao Mestrado em Políticas Públicas e acredito que será uma nova fase na minha vida, a qual buscarei aproveitar o máximo, pois sendo a minha meta o Mestrado, acredito que ficarei mais entusiasmada em estudar.

2.5 O livro de Roseana

Roseana abre as páginas do seu livro para narrar sua trajetória de vida, especialmente para contar-nos como se tornou supervisora.

Nasci na pequena cidade do estado do Maranhão, Buriti-Bravo. Lá vivi toda minha infância e adolescência e cursei o Primário, Ginásio e Curso Normal, esse, concluído em 1973. Meus pais, apesar de pobres e com pouca escolaridade valorizavam demais os estudos, pois sonhavam com seus filhos formados e, por isso, esforçaram-se bastante para mantê-los na escola. Na época em que eu fazia o Curso Normal, o meu sonho era cursar uma faculdade, assim como tantos outros jovens da minha cidade. Dois anos depois, em 1975, meu pai trouxe-me para Teresina, a fim de lutar por uma vaga na Universidade Federal, a única na época. Em 1976 fui aprovada no vestibular para Pedagogia. Morava com meus tios; não trabalhava, só estudava. Em 1977 casei-me e logo tive a 1ª filha. Ao concluir o curso em 1979, já tinha o 2º filho. O casamento e os filhos não me impediram de continuar o meu curso, graças a Deus. Em 1980, fiz concurso na rede estadual de ensino para professor de 1ª a 4ª série, trabalhei como tal durante um ano e depois passei a exercer a função de Orientadora Educacional [...] sentia-me realizada com meu trabalho, por isso esforçava-me para cumprir bem meu papel, ser respeitada. Acredito que, no decorrer desse período, cresci muito como profissional, pois eram oportunistizados momentos de estudos, reflexão, planejamento coletivo do nosso trabalho, e participação em congressos e seminários. Em 1990, através de concurso passei a trabalhar como Supervisora Escolar na rede Municipal de Ensino, uma nova experiência com a qual me identifiquei também, apesar de algumas inquietações, insatisfações. No exercício dessa profissão, tenho aprendido muito a refletir sobre minha prática, sobre a prática da escola e procurado contribuir qualitativamente para que a escola em que trabalho possa cada vez mais, oferecer um ensino de boa qualidade à comunidade a que serve. Eu sempre quis ser professora, lembro-me haver uma época, quando ainda fazia o Fundamental, ouvi falar de alguns professores que vinham ter encontros com os meus professores, e eu ouvia as pessoas falarem assim: “A professora ‘tal’ era professora das professoras”, eu achava isso o máximo, e fui colocando esta idéia na cabeça, de ser também como estas professoras. Isto me motivou bastante. Apesar de que na época eu não tinha clareza de como seria o papel do supervisor. Ao chegar a Teresina optei pelo curso de Pedagogia e me tornei supervisora escolar. [...] as minhas professoras primarias, eu as achava muito competentes, eu admirava demais elas. [...] Andavam muito bem arrumadas. Eram chiques, [...] se vestiam muito bem [...] quando terminei meu curso de Pedagogia, iniciei o Curso de Ciências Contábeis, mas ao concluí-lo já estava inserida no trabalho com a educação, [...] não me identifiquei muito com o Curso. [...] Aquela coisa muito técnica, de estar trabalhando com números, e fazer balanços [...] eu não conseguia me ver numa sala sozinha, num escritório trabalhando. Terminei o Curso somente porque já havia começado [...] não me entusiasmei com a profissão, apesar de saber que em termos financeiros poderia me trazer maiores retornos, resolvi investir mesmo na minha primeira opção profissional.

2.6 O livro de Marilde

Este livro narra a história de vida da supervisora Marilde, que ao abrir-lhe suas páginas conta-nos da sua relutância em tornar-se professora:

[...] Sou a quinta filha de uma família de onze irmãos. Sou coluna do meio, convivi com duas gerações diferentes. Quando criança sonhava com um mundo onde homens e mulheres tivessem os mesmos direitos, não houvesse supremacia de um sobre o outro. [...] Não sonhava ser professora. Queria ser atriz, administradora, veterinária, agrônoma, astrônoma, cientista. Mas tinha paixão pelo conhecimento e gostava de ensinar aos outros, para que eles pudessem partilhar o meu mundo. Por isso, aos nove anos, para alfabetizar meus irmãos, montamos uma escola no quintal. Pronto, me transformei em professora. Aos 12 anos fui dar aulas em uma escola de reforço, mas para mim ainda era a continuação das minhas brincadeiras. Mas, apesar de gostar das brincadeiras de criança, eu não queria ser professora, [...] tinha uma imagem muito negativa das professoras da minha cidade: aquelas mulheres, (com licença), feias, mal vestidas, mal arrumadas, sérias demais ou então duronas demais com os alunos [...] as minhas professora primárias eram muito formais, “coroas” e tristes, eu não queria isso pra mim. [...] Dizem que as mães sabem das coisas, pois enquanto eu queria cursar o 2º Grau em Administração, minha mãe me obrigou a fazer Magistério. Ela era professora e considerava que o magistério era a profissão ideal para mulheres, minha mãe era muito pé no chão, e nos dizia: “não, filhas de pobres se quiserem trabalhar logo têm que fazer o Magistério”. Por outro lado, ela achava a profissão o máximo para mulheres, na cabeça dela, o cargo máximo que uma mulher poderia chegar era ser diretora, então ela dizia: “vai pra escola menina que tu poderás ser até a diretora”. Para ela o topo do topo era ser diretora. E aí minha escolha decorreu muito de influência de minha mãe mesmo. [...] chorei alguns dias, mas depois lá estava eu estagiando na mesma escola onde fiz o Primário. [...] Quando eu estava no ginásio, meus melhores professores faziam greves, porque a profissão não os sustentava. Ouvia muito eles dizendo entre si que professor não pode comprar livros, viajar, que o dinheiro não dar para nada. No Ensino Médio não foi diferente, pois, ao enveredar pelo magistério percebia que esse era muito limitado às matérias pedagógicas, eu queria estudar Inglês ou outras coisas e a gente não tinha nem condição financeira nem a escola oferecia também. [...] fiquei naquela frustração horrível, porque achava que já era professora, já dava aulas numa escolinha [...] e não sentia necessidade de uma formação específica, claro que isso era ousadia da minha parte, hoje reconheço a grande importância da formação. Naquela época eu achava que era perder tempo passar três ou quatro anos aprendendo a fazer uma coisa que na minha cabeça eu já sabia fazer muito bem. [...] eu achava que saber ensinar não era o mesmo que ser professor, pois meus outros irmãos que não fizeram o Magistério, também davam aulas, então reforçava aquilo que eu dizia: pra você dar aulas não precisa fazer Magistério. Quando comecei a lidar com a idéia de entrar para a Universidade, no colégio se repensava muito a escolha da profissão. A diretora colocava que Magistério era uma profissão que não dava retorno financeiro. E o pessoal “enveredava” dizendo: “mais isso a gente não tem que se preocupar, porque ser professor é um sacerdócio” e eu dizia: oh chente! Quem disse que quero ser sacerdotisa? [...] até mesmo no Ensino Médio eu fiquei relutando, vou ser astronauta, atriz, qualquer outra coisa, mas professora não! No entanto, por influência de minha mãe optei por fazer Pedagogia, não tive mais como fugir e acabei gostando depois. Então, Em 1987, fiz concurso para professor da rede municipal e estadual de ensino em Teresina. Aí comecei a ser professora de verdade. Era minha profissão. [...] Foi um período difícil. Estudando e trabalhando dois turnos, acabei perdendo meu namorado, pois ele achava que não tinha espaço na minha vida. Nos anos 90 estava envolvida em movimentos sindicais. A decepção foi tamanha com as lutas pela educação, que decidi abandonar a área e investir em Computação. Especializei-me também em Psicologia da Educação. [...] minha experiência como pedagoga se dá numa escola para crianças de rua. Lá é que descobri o prazer da profissão. [...] Posso dizer que já realizei muito dos meus projetos e sonhos, um deles inclui o Mestrado em Educação que estou cursando.

2.7 O livro de Lucelena

O livro de Lucelena narra a sua história, que entre outros aspectos, conta os motivos que a levaram a optar pelo ingresso no magistério, abandonando a profissão de comerciar em troca da de professora.

Iniciei meus estudos aos 07 (sete) anos de idade na primeira série do Primário na cidade de Piripiri, eu era uma criança muito interessada nos estudos, nunca perdi um ano, porém minha timidez e problemas de saúde me atrapalharam muito. Minha mãe foi chamada na escola algumas vezes porque alguns professores me achavam quieta demais. No entanto, mesmo com a minha grande timidez, fui tentando superar os obstáculos. No ano de 1975 mudamos para Teresina, pois meu pai trabalhava no 2º BEC e vivia viajando, Eu e meus irmãos fomos estudar numa escola estadual que por sinal na época era muito boa. Recordo-me de meus bons professores, foi um tempo muito bom. Após terminar o Primário e o Ginásio, continuei fazendo o primeiro ano do 2º Grau numa escola estadual e os dois últimos anos em escola particular. Trabalhava no comércio, nem pensava em ser professora, porém após ter concluído o 2º Grau resolvi fazer o Curso Pedagógico. [...] eu achava que era muito explorada no comércio [...] muito trabalho e pouca remuneração. [...] Decidi fazer o Curso Pedagógico (antigo Normal) mais por incentivo de uma amiga e também por achar que tinha mais uma opção de emprego, mas eu não o admirava. Apesar de gostar muito dos meus professores [...] eu não sonhava em ser professora. Assim, fui aprendendo a gostar pouco a pouco a partir do meu primeiro estágio no Curso Pedagógico. Após o término do Curso [...] fiz vestibular para Pedagogia. Fui aprovada no ano de 1992 e passei a admirar a profissão de professora. Passei no concurso para professor na rede municipal e comecei a dar aula em escola da prefeitura no ano de 1995. No ano 2000 fiz minha especialização em Supervisão Escolar e em 2001 fui convidada pela Secretaria para assumir a supervisão da escola em que trabalho atualmente. Esta experiência tem sido muito gratificante na minha vida, pois aprendi muito no decorrer destes anos. Sempre agradeço a Deus por tudo que tenho conquistado, mas ainda tenho projetos para realizar futuramente, pretendo enfrentar um Mestrado e talvez ainda fazer um Curso de Direito, mesmo que não seja para trabalhar na área, mas para ter conhecimentos referentes às leis.

2.8 O livro de Rosilane

Ao contar sua história de vida, Rosilane revela suas dificuldades em relacionar a teoria vista no Curso (Instituição Superior) com a prática escolar cotidiana. Inicialmente, para esta supervisora a experiência foi frustrante. Ao narrar sua história de vida, ela mostra que o seu desenvolvimento profissional foi tecido basicamente a partir das ações e necessidades do cotidiano escolar, entrecruzadas com os cursos de formação continuada que tem participado ao longo do exercício profissional. Vejamos sua narrativa:

[...] fazer Pedagogia não era o meu sonho, me imaginava fazendo Medicina, algo bobo de todo adolescente acalentado pelos pais que queriam ver seus filhos médicos. Mas o improvável aconteceu, me formei em Pedagogia, habilitação em Supervisão, logo após passei no concurso para supervisora. Assumi no dia 19 de julho de 1991 na escola Municipal Iolanda Raulino. Para mim foi terrível, percebi que não estava preparada para exercer a função de Pedagoga, a realidade que despontava naquele momento não tinha muita sintonia com as aulas que assisti na Universidade, mas, não podia desistir e fui à luta. Aprendi muito com o cotidiano escolar e nas reuniões que aconteciam todas as sextas na SEMEC. [...] o professor queria respostas para suas dúvidas e ao pedagogo cabia cumprir tentar responder, o que nem sempre era possível. Participei de cursos de capacitação, congressos, especialização, que me proporcionaram conhecimentos gerais sobre a escola, o ensino e a aprendizagem. Hoje tenho mais autonomia no meu trabalho, pois estou confiante que posso contribuir para que de fato aconteça o ensino-aprendizagem. Posso dizer que dos 15 anos de profissão os 10 últimos foram os melhores, pois aprendi muito. O meu desejo é fazer Mestrado, mas não me sinto preparada para enfrentar as muitas etapas de seleção [...]

2.9 O livro de Tânia

Tânia abre as páginas do livro que conta sua história de vida, dando-nos a chance de aproximarmos-nos cada vez mais dela. Neste livro, a participante conta o movimento de tornar-se professora, os motivos internos e externos que a influenciaram na escolha da profissão.

Meus pais foram os maiores incentivadores da minha formação acadêmica, talvez por serem analfabetos, valorizavam tanto a busca de níveis maiores de escolaridade para os filhos. Sou de uma família de nove irmãos, onde apenas dois conseguiram diploma universitário. Sempre tive atração pela carreira do Magistério, tinha uma enorme admiração pelas minhas professoras. [...] elas se vestiam muito bem. [...] eu percebia que elas tinham alegria em dar aula, [...] em estar ali com os alunos e se dedicavam às aulas. Eu morava próximo da escola, e gostava de observar elas passando. [...] Na minha infância, a brincadeira predileta era “dar aulas”; no grupo eu era sempre a professora. [...] Na adolescência percebi que era uma profissão árdua, mal remunerada, mas mesmo assim era o que eu queria ser. Sou professora há dezenove anos e gosto muito do que faço. Atuo como supervisora escolar há quinze anos. Gosto tanto da profissão que já consegui contagiar minha sobrinha e uma filha. Desejo estar sempre complementando minha formação para assim contribuir cada vez mais com minha formação e a de uma sociedade mais justa e cidadã. [...] Considero de fundamental importância a atualização de conhecimentos para o pedagogo e professor, [...] o trabalho nesta área é bastante complexo, repleto de desafios, estes desafios só serão superados se analisados ou refletidos [...].

2.10 O livro de Jesus

A supervisora Jesus abre as páginas do livro de sua vida para nos contar suas histórias de peijas, sonhos, sucessos e realizações que foram entremeando fio a fio o seu percurso de desenvolvimento pessoal e profissional.

Sou a segunda filha numa seqüência de oito irmãs e um irmão. Estudei da 1ª a 4ª série no Grupo Escolar “Saturnino Moura” na pequena cidade onde nasci São Félix do Piauí. Migrei com minha família para Teresina a fim de prosseguir meus estudos em meados da década de 70. Cursei o Ensino Fundamental no “Ginásio Popular de Teresina” que fazia parte da CENEC (Campanha Nacional de Escola da Comunidade). Tive que estudar nesta escola porque meu pai não encontrou vaga nas escolas públicas. A escola era dirigida por um militar (ex-combatente da segunda guerra mundial). Essa escola contribuiu muito para minha formação como pessoa. O Ensino Médio (antigo 2º grau) cursei no Liceu Piauiense na época da transição da Lei 5044 para a 5692/71. Foi frustrante, pois essa trazia a obrigatoriedade do ensino profissionalizante e eu estava mais interessada em me preparar para o vestibular. O Curso de Contabilidade que eu fui quase obrigada a cursar, pois a minha opção era o curso de Enfermagem. Mas, além de não ter passado no teste de aptidão, meu pai era comerciante e precisava de contador, isso pesou na minha decisão, no entanto, não me sentia realizada. Escola mal preparada, sem infra-estrutura para os cursos profissionalizantes. Cada dia ficava mais decepcionado. [...] Estudar contabilidade não me realizava em nada, era muito frustrante, mas, naquela época eu tinha uma certeza: não queria ser professora. [...] eu tinha uma amiga de escola que a mãe era professora, então quando eu passava na casa dela pra irmos ao colégio, ouvia muitas reclamações sobre problemas financeiros. A mãe dela dizia: “eu não tenho hoje”, “não tenho”. E ela dizia pra mim confidencialmente no caminho da escola: “a mãe não pode me dar, porque o dinheiro dela não dá pra nada”. Ela dizia que era muito pouquinho [...] e o governo atrasava o pagamento. Sei que ela tinha muitos problemas [...] aquilo marcou em mim, marcou mesmo, aí é que eu me distanciei e disse pra mim mesma: professora nunca. Existe um ditado popular que diz: “nunca diga, desta água não beberei”, pois, este ditado caiu em minha “carapuça”. [...] as circunstâncias e a vontade de entrar logo para o mercado de trabalho me fizeram escolher o magistério. Eu era desesperada aos 15-16 anos para ser independente e trabalhar, [...] já tinha certa maturidade, [...] então, ficava assim captando as coisas no ar: o que é que vou ser mesmo! E pensava: eu quero começar logo a ser o que eu quero ser. Ficava desesperada, tinha crises de ansiedade seríssimas. [...] Nisso estouravam os preços das escolas particulares, onde preparavam o pessoal para o Curso Superior e eu numa escola pública arrasada [...] detestava o Curso Técnico em Contabilidade que fui obrigada a fazer. Então, um dia no ônibus ouvi uma colega dizendo pra outra que estava cursando Inglês no YAZIGI e que por conta do Curso já estava dando umas “aulinhas” numa escola do Estado. Perguntei se ela já tinha terminado o Curso, e ela disse que estava no 6º IEP quando fez o cadastro e logo foi chamada para trabalhar. [...] A história dela me despertou e ali logo pensei: vou ser professora, já sei o que quero ser, vou ser professora porque vou entrar rápido no mercado de trabalho, vou ser independente. [...] Dali logo fui falar com meu pai e pedir que ele pagasse o Curso de Inglês pra mim. Não foi fácil convencê-lo, com muita argumentação e insistência convenci-o. Ele pagou o Curso. Nasceu daí todo o desejo de ser professora [...] me vi realizada na profissão. Foi aí que comecei a ser feliz, a me encontrar comigo mesma. Aos 19 anos ingressei no Magistério apenas com essa formação, ministrando aulas de Língua Inglesa para turmas de 5ª a 8ª série. Gostei muito de ser professora. Decidi fazer vestibular para Pedagogia em 1981. Sai vitoriosa no vestibular e já casada, grávida da segunda filha comecei o Curso que foi concluído em fevereiro de 1986.

Passei oito anos sendo professora de Inglês. Ainda no ano de 1986 tive acesso ao cargo de Orientadora Educacional no qual atuei até o ano 2000. Passei no concurso para o cargo de Pedagogo da Rede Municipal de Ensino de Teresina onde estou até hoje. Minhas virtudes: Sou ativa, otimista, extrovertida, alegre, gosto de conversar trocar idéias, contar piadas, dançar, cantar, [...] gosto também de ler [...] costumo compartilhar textos e informações importantes com meu grupo de trabalho e amigos [...] valorizo as relações democráticas no trabalho e na família. Meus defeitos: Falo muito, tenho pouca paciência, [...] tenho pressa em atingir objetivos e metas, frustro-me quando não consigo realizar algo que planejo. Meus sonhos: [...] dirigir automóvel, viajar [...] conhecer outros lugares, outras culturas, [...] cursar mestrado, poder trabalhar menos para refletir mais o sentido da vida e vivê-la melhor. Minhas crenças: acredito numa escola com prática pedagógica de inclusão, na luta contra a desigualdade social, a discriminação racial ou qualquer forma de discriminação social. Estes são os princípios que orientam o meu fazer profissional.

2.11 O livro de Lígia

O último livro conta a história de Lígia. Nestas páginas essa supervisora define-se profissionalmente como alguém que reflete sua prática, ressalta ainda, a importância da valorização profissional do professor.

Cresci ouvindo minha mãe falar que “o primeiro marido de uma mulher deve ser o emprego”. Para dizer a verdade, concordava com ela, embora ainda não soubesse que profissão seguir no futuro. Escolhi a carreira de magistério. Sou formada em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar, especialista em Didática do Ensino Fundamental e psicopedagoga; profissionalmente é assim que me defino. Sabemos que cada vez mais a concepção que se tem do ato de ensinar desenha o perfil do profissional da educação. O entendimento que se tem deste, é o de alguém com condições de ser sujeito de sua ação profissional. É nesse sentido que, apesar das dificuldades salariais e pedagógicas, defendo a minha opção profissional até hoje. Acredito que devemos refletir sobre a nossa prática para fazê-la avançar, como também garantir o respeito e valorização profissional. No aspecto pessoal sou casada com uma pessoa maravilhosa que apóia e incentiva meu crescimento profissional.

3 ANALISANDO PERFIS

As narrativas que expressão os percursos formativos de cada partícipe, mostram como foram surgindo, no contexto da vida cotidiana e das experiências pessoais, traços característicos e definidores do processo de formação docente e/ou supervisivo. Neste sentido, as narrativas fizeram vir à tona a memória das colaboradoras sobre a configuração de suas histórias singulares e caminhos inicialmente percorridos até as “escolhas” da profissão.

Segundo Chagas; Ribeiro (2005), contar dos inícios da profissão envolve o ato de narrar mnemônica e historicamente, traços biográficos que ressaltam fragmentos, retratos, alguns desnudamentos de frações das vidas das partícipes que revelam e revelam-se na dinâmica do pensamento expresso por meio das narrativas.

Para Goodson (1995), quando o professor fala de sua própria vida, coloca-se numa situação de menor exposição, sendo que pode ser mais cuidadosa, consciente e pessoalmente controlada. Desta forma, ao analisarmos os perfis narrados pelas partícipes, direcionamos nosso olhar para as relações, os motivos, os processos de escolhas, os condicionantes, o outro que se fizera presente nesta escolha, as vontades ou não de pertencimento à categoria de supervisor, partindo do entendimento dos começos (CHAGAS; RIBEIRO, 2005). Estamos considerando também nesta análise interpretativa o fato das partícipes, ao narrarem suas histórias de vida, darem destaque a determinadas situações, suprimirem episódios, reforçarem influências, negarem etapas, lembrarem e esquecerem fatos significativos do passado. Para Cunha (1998), essa dinâmica do pensamento tem muitos significados e as aparentes contradições podem ser exploradas com fins pedagógicos, no entanto, no contexto desta pesquisa, estes vieses nos servirão de base para compreensão dos caminhos percorridos condizentes à formação identitária profissional interpretativa do grupo em evidência.

Para Nóvoa (1995, p. 16), a identidade “é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Por isso, no contexto desta pesquisa consideramos identidade como algo processual, que se forma e se transforma caracterizando a maneira como cada supervisora se sente supervisora e se diz supervisora, como se viam ou se vêem sob o olhar do outro, sobretudo o outro significativo. Nas narrativas expressas anteriormente, esse outro foi marcado pela presença de professores, padres, amigos, e especialmente pela mãe. Consideramos também como fato relevante para essa análise os motivos que as fizeram buscar esta profissão, por que escolheram, por que não escolheram, por que e como se tornaram professoras-supervisoras, esses motivos foram fortemente influenciados pelo outro. Dentre os motivos expressos, destacamos das narrativas explícitas anteriormente frações que nos chamaram a atenção pela evidência que as narradoras lhes deram.

Assim, analisamos esses motivos categorizando-os em dois grupos, o primeiro representado pelas escolhas pessoais/individuais, marcadas pela presença do outro, mas também permeada por vontades próprias. E o segundo que retrata circunstâncias e condicionantes, que as influenciaram nestas escolhas, aqui, as opções foram demarcadas por medo, dúvida e até angústia. Esclarecemos que esta categorização não representa estrutura fechada, estática, com aspectos pertencentes apenas a um ou a outro grupo, estamos levando

em contra as conjunções aditivas (e, mas) e as adversativas (ou, ora), para mostrar os traços comuns e/ou adversos que expressão o movimento entre um grupo e outro. Vejamos as frações das narrativas do primeiro grupo:

ROSEANA: – Lembro-me haver uma época, quando ainda fazia o Fundamental, ouvi falar de alguns professores que vinham ter encontros com os meus professores, e eu ouvia as pessoas falarem assim: "A professora 'tal' era professora das professoras", eu achava isso o máximo, e fui colocando esta idéia na cabeça, de ser também como estas professoras. Isto me motivou bastante.

JOSIANE: – Eu o adorava (o colégio) e foi lá que encontrei minhas primeiras inspirações para o Magistério. Além de ser filha de professora, as "tias" que tive neste colégio me fascinaram desde a infância com seus jeitos carinhosos de ensinar.

LUA: – Depois de muitas dificuldades ingressei no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Foi uma vitória e um sonho realizado por alguém que desde cedo até nas brincadeiras de infância gostava de ser "A PROFESSORA".

ASSUNÇÃO: – Nesta escola (CENEC) fui aluna de vários professores bons, mas em especial, de uma freira "Irmã Iracema" e de um padre "Carvalho" que me convidaram para fazer parte do grupo de adolescentes da Paróquia de Nossa Senhora de Lurdes no meu bairro e assim passei a tê-los como meus pais. [...] sempre me davam livros para ler. Ingressei na equipe de catequistas e foi aí que comecei a minha vida como professora, aos doze anos de idade.

TÂNIA: – Sempre tive atração pela carreira do magistério, tinha uma enorme admiração pelos meus professores. Na minha infância e adolescência minha brincadeira predileta era "dar aulas".

LÍGIA: – Cresci ouvindo minha mãe falar que "o primeiro marido de uma mulher deve ser o emprego". Para dizer a verdade, concordava com ela, embora ainda não soubesse que profissão seguir no futuro. Escolhi a carreira de Magistério.

Nesse grupo, encontramos falas que demonstram motivos relacionados com realidades de vida, com vontades entrelaçadas por brincadeiras infantis e vivências observadas no outro – Tânia tinha como brincadeira predileta "dar aulas; Lua também gostava de ser "a professora" em suas brincadeiras de crianças; e Roseana queria ser professora de professoras. As jovens aspirações, vontades e desejos foram sendo permeados pela constante relação com o outro. Para Assunção, a convivência com irmã Iracema e o Padre Carvalho apresenta-se como forte indicativo ao ingresso na profissão; Josiane, sendo filha de professora e tendo experienciado desde a infância o convívio com boas professoras, internalizou o desejo de também ser professora; Lígia, ao ouvir a mãe dizer que o primeiro marido deve ser um emprego, decidiu seguir a carreira de professora, por achar que era a profissão mais acessível para mulheres.

Observamos que a presença constante do outro, marcando relações de intersubjetividades entre o "EU e o OUTRO", torna-se fator determinante dos motivos das escolhas profissionais das partícipes tanto do primeiro grupo, quanto, do segundo grupo. O outro, segundo Chagas; Ribeiro (2005), pode ser considerado como: outro sujeito,

dificuldades, circunstâncias de vida, família, condições de vida. No contexto desta pesquisa o outro marcante nas narrativas foi a presença constante da mãe nos momentos de decisões profissional de cada partícipe. Neste sentido, analisamos os motivos que levaram o segundo grupo a trilhar pelos caminhos da profissão de professor, que em sua gênese diferem do primeiro grupo, mas, embora diferente, ambos os grupos têm traços que os une singularmente. A primeira fração a ser analisada refere-se a enunciados retirados do livro de vida dessa partícipe-pesquisadora.

MARINALVA: – Quando ainda fazia este Curso, (Contabilidade – nível Médio) decidi que precisava ganhar algum dinheiro, não era legal depender dos pais pra tudo. Assim montei uma turma de alunos na minha casa e comecei a dar aulas de reforço. Os pais gostaram dos resultados e eu me empolguei. A propaganda boca a boca foi longe e logo estava eu trabalhando manhã e tarde na escolinha de reforço e estudando à noite. Quando terminei o Curso de Contabilidade já tinha certeza do que queria ser e estava até arrependida por não ter seguido os conselhos de mamãe. Decidi fazer o Curso Pedagógico.

MARILDE: – [...] aos nove anos, para alfabetizar meus irmãos, montamos uma escola no quintal. Pronto, me transformei em professora. Aos 12 anos fui dar aulas em uma escola de reforço, mas para mim ainda era a continuação das minhas brincadeiras. [...] Dizem que as mães sabem das coisas, pois enquanto eu queria cursar o 2º Grau em Administração, minha mãe me obrigou a fazer Magistério. Ela era professora e considerava que o Magistério era a profissão ideal para mulheres [...] Chorei alguns dias, mas depois lá estava eu estagiando na mesma escola onde fiz o primário. [...] minha escolha decorreu muito de influência de minha mãe mesmo.

LUCELENA: – [...] eu achava que era muito explorada no comércio [...] muito trabalho e pouca remuneração. [...] Decidi fazer o Curso Pedagógico (antigo Normal) mais por incentivo de uma amiga e também por achar que tinha mais uma opção de emprego, mas eu não o admirava.

ROSILANE: – [...] fazer Pedagogia não era o meu sonho, me imaginava fazendo Medicina, algo bobo de todo adolescente acalentado pelos pais que queriam ver seus filhos médicos. Mas o improvável aconteceu, me formei em Pedagogia, habilitação em Supervisão, logo após passei no concurso para supervisor.

JESUS: – Eu não queria ser professora [...] foi as circunstâncias, o mercado de trabalho, eu era desesperada aos 15-16 anos para ser independente e trabalhar, [...] detestava o Curso Técnico em Contabilidade que fui obrigada a fazer. Meu pai era comerciante e precisava de contador, isso pesou na minha decisão, mas eu não me sentia realizada [...] Então, um dia no ônibus ouvi uma colega dizendo pra outra que estava cursando Inglês no YAZIGY e que por conta do Curso já estava dando umas “aulinhas” numa escola do Estado. Perguntei se ela já tinha terminado o Curso, e ela disse que estava no 6º IEP quando fez o cadastro e logo foi chamada para trabalhar. [...] A história dela me despertou e ali logo pensei: vou ser professora, já sei o que quero ser, vou ser professora porque vou entra rápido no mercado de trabalho, vou ser independente. [...] Nasceu daí todo o desejo de ser professora [...] me vi realizada na profissão, aos 18 anos já era professora de Inglês.

Para esse grupo, com exceção de Rosilane que não deixa claro o motivo de sua escolha, observamos que os motivos foram principalmente relativos aos fatores socioeconômicos que direcionaram suas escolhas. Jesus porque tinha pressa em entrar para o mercado de trabalho e viu na educação porta aberta a esta possibilidade; Marilde, por

influência da mãe, abriu mão de ser administradora, para ser professora. Para Lucelena, sua escolha funcionou inicialmente como “válvula de escape”, para fugir da exploração do comércio, sob influência de uma amiga passou a ver novas perspectivas de mudanças na sua vida profissional. Para esta partícipe-pesquisadora este percurso inicial também foi permeado por dúvidas e vacilos, pois precisou vivenciar outra experiência formativa (Contabilidade) para descobrir-se circunstancialmente como professora.

Assim, nas histórias de si e histórias da profissão em si (CHAGAS; RIBEIRO, 2005) encontramos traços singulares de cada partícipe e, apesar das singularidades de cada história narrada, estas apresentam aspectos que compõem uma unidade entre cada história, formando a totalidade do perfil ao qual nos propomos constituir. Dentre os vários aspectos que marcam as singularidades, as unidades e as generalidades, (VIGOTSKI, 2001) relacionamos o fato de várias partícipes serem filhas de professoras.

Então, Josiane, Marilde e Assunção reconhecem a influência materna na escolha da profissão docente. Marilde foi enfática em afirmar “[...] minha mãe me obrigou a fazer o Magistério. Ela era professora. [...]” Josiane e Assunção não sentiram a mesma pressão que Marilde, pois suas escolhas foram muito próprias de cada uma, mas reconhecem, ainda que indiretamente, o fato de ter mãe professora ajudou-as na escolha da profissão. Tanto Josiane quanto Assunção afirmam que não somente o fato de serem filhas de professoras, mas também os bons professores lhes serviram como modelo. “Além de ser filha de professora, as “tias” que tive [...] me fascinaram desde a infância com seus jeitos carinhosos de ensinar”, afirma Josiane. Assunção, também corrobora a influência materna, ao afirmar: “Minha mãe trabalhava fora como professora, [...] alguns anos depois fui estudar seguindo um conselho de minha mãe no Colégio Visão para cursar o Pedagógico”. Reconhecemos que não podemos generalizar este aspecto, no entanto, ele foi bastante decisivo na profissão destas partícipes.

Outro aspecto que não podemos desconsiderar no contexto da constituição analítica desse perfil é o fato de percebermos que a formação continuada das partícipes não parou no tempo/espço, todas demonstraram ter uma ou mais de uma especialização, além de estarem continuamente participando de congressos, simpósios e cursos diversos ligados à sua formação profissional. Podemos observar seus sonhos, suas aspirações e seus desejos já realizados ou em via de realizações nos enunciados abaixo:

JOSIANE: – Quase dez anos depois da formatura, estou na segunda especialização (Psicopedagogia Clínica e Institucional), e vislumbro posteriormente um Mestrado porque o conhecimento é infinito.

LUA: – Almejo um Mestrado, Doutorado [...] e sempre desejei desenvolver projetos educacionais em comunidades rurais povoados praieiros [...].

ASSUNÇÃO: – Hoje tenho vontade de ingressar no Mestrado e prosseguir meus estudos, mas estou um pouco desestimulada, portanto estou estudando pouco. [...] fui selecionada numa especialização, em Gestão Pública, pela UFPI, ligada ao Mestrado em Políticas Públicas e acredito que será uma nova fase na minha vida, a qual buscarei aproveitar o máximo, pois sendo a minha meta o Mestrado, acredito que ficarei mais entusiasmada em estudar [...].

LUCELENA: – [...] pretendo enfrentar um Mestrado e talvez, ainda, um Curso de Direito, mesmo que não seja para trabalhar na área, mas para ter conhecimentos referentes às leis

ROSILANE: – O meu desejo é fazer Mestrado, mas não me sinto preparada para enfrentar as muitas etapas de seleção [...].

MARILDE: – Posso dizer que já realizei muito dos meus projetos e sonhos, um deles inclui o Mestrado em Educação que estou cursando.

Observamos que a intenção em cursar Mestrado é evidente nos sonhos e aspirações da maioria das partícipes envolvidas nesta pesquisa, isso demonstra o valor histórico e cultural que cada partícipe dá à sua autoformação. No entanto, apesar de reconhecerem a necessidade de prosseguir sua formação via Mestrado, também a vêm com um desafio a ser superado, pois algumas demonstraram não se sentir preparadas para a seleção (ROSILANE), enquanto que outras, por não estarem estimuladas (ASSUNÇÃO), consideram que estão estudando muito pouco.

Outro aspecto que consideramos importante para a compreensão desta análise interpretativa diz respeito aos sentidos e significados construídos socialmente e internalizadas pelas partícipes sobre a profissão docente. Ao observar esses sentidos e significados compreendemos melhor os porquês que levaram as partícipes a escolher ou não esta profissão. Tanto para Marilde quanto para Jesus ser professora não fazia parte dos sonhos e aspirações que queriam para si. Ambas as professoras tinham uma imagem muito negativa da profissão de professor. Neste sentido, destacamos, das narrativas, episódios que ilustram a imagem negativa que tinham do professor e de sua profissão.

Marilde	Jesus
[...] aquelas mulheres, (com licença), feias, mal vestidas, mal arrumadas, sérias demais ou então duronas demais com os alunos.	[...] o governo atrasava o pagamento.
[...] Quando eu estava no ginásio, meus melhores professores faziam greves, porque a profissão não os sustentava.	[...] dinheiro de professor não dar pra nada.
[...] professor não pode comprar livros, viajar, que o dinheiro não dar para nada.	[...] eu me distanciei e disse pra mim mesma: professora nunca.

Quadro 06 – imagens negativas do professor e sua profissão.

Fonte: Episódio retirados das narrativas de formação das partícipes.

Apesar das similitudes que marcaram indecisões e incertezas dessas partícipes, no momento de suas escolhas profissionais, destacamos que Jesus conseguiu superar os obstáculos que a afastavam da profissão ainda no início do seu processo formativo, mostra isso ao afirmar que: “[...] me vi realizada na profissão, aos 18 anos já era professora de Inglês”. Porém com Marilde, estes obstáculos persistiram por quase todo percurso formativo. Dessa forma, afirma: “[...] até no Ensino Médio eu fiquei relutando, vou ser astronauta, atriz, qualquer outra coisa, mas professora não!”.

Rosilane também não queria ser professora: “me imaginava fazendo Medicina, o improvável aconteceu me formei em Pedagogia.” Para essa supervisora, ser médica era muito mais significativo do que ser professora. Os sentidos e significados construídos para a profissão médica era e, ainda é, de que estes profissionais eram/são “bonitos”, “inteligentes” e com um mercado de trabalho amplamente reconhecido e respeitado pela sociedade, enquanto que a profissão docente, a exemplo do pensamento de Marilde e Jesus, é marcada por significados negativos, tais como: é sacerdócio, é profissão para filho de pobre, profissão para mulheres¹⁶, dinheiro de professor não dá para nada, e uma série de outros significados negativos que perfazem ainda hoje esta profissão.

É importante observar quanto a visão negativa ou positiva, construída socialmente, pode influenciar, consideravelmente, as escolhas e decisões tomadas ao longo da vida pessoal e profissional. Roseana e Tânia, diferentemente de Jesus e Marilde, afirmam que sempre quiseram ser professoras. O aspecto que analisamos como diferencial nestas escolhas, ao contrário das supervisoras em evidência, foi o fato de terem construído uma imagem positiva da profissão docente. Vejamos no episódio a seguir, enunciados retirados das narrativas das supervisoras que ilustram os sentidos e significados construídos ao longo de suas trajetórias de formação pessoal e profissional.

¹⁶ Na escala de valores (século XIX e parte do século XX) a mulher era considerada menos capaz que o homem. Neste contexto, especialmente brasileiro, ela poderia assumir “funçõezinhas quaisquer”, dentre elas a de ser professora.

Roseana	Tânia
[...] minhas professoras eu as achava muito competentes.	[...] eu tinha uma admiração muito grande pelas minhas professoras, elas se vestiam muito bem.
[...] andavam muito arrumadas.	[...] elas tinham alegria em dar aulas.
[...] eram chiques e se vestiam muito bem.	[...] se dedicavam às aulas.

Quadro 07 – imagens positivas do professor e sua profissão

Fonte: Episódio retido das narrativas de formação das partícipes.

Conforme percebemos, as escolhas expressas nas narrativas abarcam uma variedade de motivos: vontades pessoais, influências das mães, sonhos infantis, influências de outras professoras. Muitos “outros” se fizeram presente na motivação das escolhas profissionais destas partícipes (LEONTIEV, 1978; VIGOTSKI, 2001). As narrativas evidenciaram, também, possibilidades de garantir mudanças de vida (LUCELENA, JESUS) via entrada na profissão docente, situações de “inevitabilidade” de escolha (ROSILANE, MARILDE, LUCELENA, JESUS), o que significa para estas professoras o “não pensar em ser e acabar sendo”, na verdade, elas não escolheram ser professoras. Dessa forma, concordamos com Chagas; Ribeiro (2005) quando afirmam que os motivos são contingências, são relacionais, não surgem por acaso, descontextualizados de uma razão de ser.

Focalizamos neste capítulo, a relevância de compreender a constituição dos perfis pessoais e profissionais que perfazem a configuração identitária de professoras e/ou professoras-supervisoras, a partir dos começos, sendo esta configuração ladeada pelas histórias de vida que foram sendo tecidas por meio das relações sociais. Neste sentido, concordamos com Dominicé, citado por Nóvoa (1995, p. 24), quando afirma que “[...] a vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação”. Pelas histórias de vida elaboramos novas propostas sobre a formação docente.

Partindo dessa perspectiva, o devir da constituição do “eu” tem como marco referencial histórias de si e histórias da profissão em si que se interpenetram mutuamente formando unidades, singularidades, marcadas por idiosincrasias e similitudes. Assim, temos onze histórias diferentes que têm como ponto convergente a escolha inicial da profissão docente e posteriormente a escolha da profissão de supervisão escolar.

Josiane, Assunção, Marilde, Roseana, Jesus, Rosilane, Lua, Tânia, Lígia, Lucelena e esta pesquisadora, “escolheram e foram escolhidas” por motivações, condições e elementos determinantes os mais diversos e particulares possíveis, com seus atos de pertencimento, ou

de não pertencimento, em processo dialético, realizado entre transições do “eu” individual e do “eu” social, demarcando o processo sócio-histórico que, segundo Vigotski (2001), tem no desenvolvimento do homem, como ser social, a mudança dos modos e procedimentos de sua conduta, e a linguagem é o instrumento de mediação entre o mundo objetivo (interpsicológico) e o mundo subjetivo (intrapsicológico). Retratar esse tema, portanto, é importante para o desenvolvimento de projetos de formação contínua, visto que resgatar trajetórias de vida pessoal e profissional orienta e guia futuras ações de formação.

Neste próximo capítulo, apresentamos o estudo das necessidades formativas de planejamento, avaliação e formação, o resgate histórico político e contextual da supervisão escolar brasileira e a caracterização das práticas de formação das supervisoras.

CATÍTULO III

RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA DO SUPERVISOR ESCOLAR

NECESSIDADES FORMATIVAS:

PLANEJAMENTO

AVALIAÇÃO

FORMAÇÃO

Interessante o que diz aqui, para garantir a eficiência e controlar a produtividade, os professores, ficavam em segundo plano, eram subordinados apenas a executar o que havia sido planejado pelos especialistas. Essa contextualização se refere mais ou menos aos anos sessenta, início de setenta, não? Às vezes, eu acho que hoje ainda se mantem isso, será que não?

ROSILANE

Neste capítulo, analisamos as necessidades formativas das supervisoras envolvidas nesta pesquisa. Assim, inicialmente, retratamos as necessidades de uma forma mais ampla, para depois, detalharmos essas necessidades de forma mais específica no contexto da prática pedagógica do supervisor. Dessa forma, demonstramos como ocorreram os estudos desenvolvidos sobre as necessidades formativas de planejamento, avaliação e formação, nos seminários de estudos reflexivos. Retratamos ainda, os sentidos e significados da função do supervisor, a partir de uma dimensão histórica, social e política. Esse resgate estabelece relações crítico-reflexivas entre o ontem e o hoje, ressignificando a função desse profissional a partir da análise das necessidades formativas. A caracterização das práticas dos supervisores também compôs a unidade desse capítulo. O referencial teórico-metodológico que subsidiou

essa análise foi baseado nas idéias de Leontiev (1978), Kopnin (1978), Rodrigues; Esteves (1993), Bakhtin (1997), Luckesi (1997), García, (1999) Hoffmann, (2000, 2001) Depresbiteris (2000), Alonso (2002) dentre outros.

3 NECESSIDADES FORMATIVAS

Os estudos acerca das necessidades formativas do supervisor, entre os quais destacamos os de Garrido (2003), têm demonstrado cada vez mais que a atividade do supervisor escolar requer mecanismos de formação capazes de suprir as reais necessidades de os supervisores em seus contextos de atuação. Essa autora considera que é preciso investir continuamente na formação do supervisor escolar, porque esse profissional precisa de um espaço coletivo e formador, que ajude a superar as dificuldades inerentes à sua função; um espaço que permita a partilha de angústias, promova a reflexão sobre as práticas supervisivas, a troca de experiências e o crescimento profissional. Assim, a análise de necessidades permite que o supervisor pense a formação e a sua utilidade social, e, com isso contribua para uma política de formação com qualidade. Consideramos que uma política de formação com qualidade deva contemplar, entre outros aspectos, um programa formativo que leve em consideração as necessidades de os supervisores e professores.

Segundo Rodrigues; Esteves (1993, p. 12), o conceito de necessidade está longe de se constituir como um conceito de contornos bem definidos e universalmente aceitos. Desse modo, essas autoras afirmam que:

A palavra necessidade é uma palavra polissêmica, é marcada pela ambigüidade. Na língua corrente, usamo-la para designar fenômenos diferentes, como um desejo, uma vontade, uma aspiração, um precisar de alguma coisa ou uma exigência. Por um lado, remete-nos a idéia do que tem que ser, daquilo que é imprescindível ou inevitável. Por outro lado, a palavra surge com um registro mais subjetivo, em que o sujeito não aparece tão determinado pela necessidade.

O termo necessidade está ligado a juízos de valores, pois é por meio dos juízos que a necessidade é qualificada, ou seja, corporifica o caráter de necessário. Nessa direção, as necessidades são sempre relativas aos indivíduos e aos contextos (RODRIGUES; ESTEVES, 1993).

No âmbito do sistema educacional, as necessidades educativas constituem-se em necessidades formativas. Assim, a análise das necessidades educativas aparece como ponto de apoio para que a política educacional seja definida e se volte para a análise das necessidades efetuadas no âmbito das atividades pedagógicas. Nessa direção, Rodrigues; Esteves (1993, p.11) argumentam que:

A preocupação com a racionalização dos sistemas educativos, o desejo de conseguir planos mais estruturados e eficazes do processo educativo, a fuga à ambigüidade, o desejo de responder adequadamente às exigências sociais, a intensão de encontrar procedimentos ajustados à avaliação proporcionaram o desenvolvimento de modelos sistêmicos de planificação, nos quais a análise de necessidades surgiu como um momento fundamental. Neste âmbito, a análise de necessidades pode ser entendida como uma técnica e um conjunto de procedimentos a serviço da estratégia de planificação.

Para essas autoras, o trabalho com a análise das necessidades formativas, como campo teórico e como prática formalmente conduzida, é recente, haja vista, que teve início na Europa no final dos anos sessenta. No entanto, a partir dessa década as pesquisas sobre as necessidades de formação servem como instrumento de planificação e tomada de decisões na área educativa. Em Portugal, os resultados obtidos com a análise das necessidades contribuem para o desenvolvimento de ações voltadas para a formação continuada de professores. No Brasil, várias pesquisas se destacam nesse campo, dentre elas citamos, as de Núñez (2006) e Abdalla (2006).

Segundo Rodrigues; Esteves (1993, p. 22), foi a preocupação com a eficácia e o sucesso das ações de formação, nomeadamente na formação contínua, que fez surgir um discurso legitimando a análise das necessidades. Vejamos o que dizem estas autoras:

A análise de necessidades desempenha agora uma função de natureza essencialmente pedagógica, visando, antes e durante a formação, adequar esta ao que é esperado e desejado pela população concreta a formar, não se esgotando, portanto, no momento em que se inicia a formação.

A expressão de necessidades não tem que se realizar necessariamente antes da formação, até porque, esta tem como objetivo despertar novas necessidades. Assim, a idéia de analisar as necessidades antes da formação, substitui a concepção que prevê essa análise no interior do próprio processo. Neste sentido, optamos por trabalhar levantando essas necessidades antes de formar, pois é importante considerarmos os motivos das supervisoras, visto que, as necessidades se constituem em instrumentos que nos permitem pensar a

formação e adequá-la às demandas socialmente detectadas. Assim, ouvimos os envolvidos no processo formativo partindo das reais necessidades dos mesmos. Para Rodrigues; Esteves (1993, p. 21), “ninguém conhece melhor os problemas e as soluções possíveis do que aqueles que as experimentam”.

Para Abdalla (2006), ao expressar uma necessidade de forma consciente, retratamos a realidade, mas também indicamos uma intenção de ações a fim de transformar as condições existentes dessa realidade. Nesse sentido, “[...] iluminamos frestas da realidade –, expressamos o não instituído, mas existente e o não concebido, mas vivido”, assim afirma a autora (p. 26). Dessa forma, é relevante considerar que analisar necessidades é, também, produzir objetivos de mudanças para os indivíduos, em uma dimensão pessoal/social, objetiva/subjectiva, ou seja, é também, produzir objetivos que se voltem para a formação. É nessa perspectiva, que analisamos as necessidades formativas das colaboradoras desta pesquisa.

Assim, optamos por levantar as necessidades formativas que as supervisoras citam como essenciais para que o trabalho desse profissional se torne significativo. Com base em Rodrigues; Esteves (1993) e García (1999) consideramos que as necessidades são resultantes das lacunas produzidas pelos processos formativos. No contexto desta pesquisa, fazer apenas esse levantamento, não foi suficiente, foi necessário também preencher essas lacunas planejando situações de aprendizagem e reflexão que suprissem essas necessidades. Assim, criamos condições para que as supervisoras estudassem as necessidades formativas nos seminários de estudos e nas sessões reflexivas.

Para o levantamento das necessidades formativas, as supervisoras entrevistadas responderam à seguinte questão: Atualmente, quais as suas necessidades formativas? Após transcrição das respostas, agrupamos as necessidades de formação citadas pelas supervisoras em sete temas gerais: violência, alfabetização, formação, avaliação, afetividade, planejamento e currículo. Esse levantamento foi apresentado ao grupo no segundo encontro coletivo, onde negociamos quatro dessas necessidades para serem estudadas no espaço/tempo desta pesquisa.

Nesse encontro, as necessidades que negociamos com o grupo foram: planejamento, avaliação, formação e afetividade. O grupo escolheu essas necessidades não porque elas sejam mais importantes do que as outras, e sim, devido ao tempo limitado (dois anos) para a realização desta pesquisa. Assim, não se teria tempo suficiente para estudar todas as necessidades citadas. Essa negociação foi feita da seguinte forma: discutimos com o grupo sobre cada uma das dificuldades, identificamos que apesar dos estudos já realizados em outras ocasiões, as supervisoras apresentavam lacunas especialmente de avaliação, planejamento e

formação. Como já expressamos anteriormente o conceito de afetividade, também citado como necessidade formativa, foi renegociado com o grupo, decidimos que em virtude do pouco tempo disponível para a pesquisa, esse significado seria estudado, porém não apareceria na sistematização da pesquisa.

A formação foi uma das necessidades indicadas como mais importante para a ressignificação da prática pedagógica. Observamos nos enunciados expressos na entrevista individual que as supervisoras sentem falta de um espaço próprio de formação, como recomenda Garrido (2003). Para essa autora, o supervisor necessita de espaço formativo, coletivo e participativo, ao que acrescentamos ainda, espaço também colaborativo.

As supervisoras sentem falta de uma formação específica para o supervisor escolar, pois quando perguntamos: quais as necessidades formativas, Rosilane foi enfática ao afirmar que sua necessidade é de estudar a prática e a formação do supervisor.

ROSILANE: – Eu acho que é em relação à própria supervisão. Porque, o que a gente tem visto muito até agora, são preocupações sobre o dia-a-dia do professor, a didática do professor, a metodologia do professor. E o supervisor? A atuação do supervisor será que não existe? Eu tenho pra mim que tem muitos educadores por aí que falam dessa questão da formação do supervisor, e eu gostaria de estudar mais sobre isso.

As supervisoras Roseana e Josiane também apontaram o significado de formação como uma necessidade. Vejamos o que elas afirmam:

ROSEANA: – [...] Outra necessidade seria estudar questões pertinentes à função de supervisão, tais como o papel do supervisor em contribuir com a formação continuada do professor.

JOSIANE: – Eu sinto necessidade de me aprofundar quanto ao verdadeiro papel do supervisor escolar, se este tem atuado eficazmente ou não nas nossas escolas. Acredito que, enquanto supervisora, devo estar constantemente estudando para melhor desempenhar a função. Por exemplo, a auto-estima do professor é algo que me preocupa bastante.

Assim, a primeira necessidade escolhida pelo grupo foi o estudo do sentido e do significado de formação na supervisão escolar, pois, apesar do grupo ter graduação em Pedagogia, a Ciência da Educação e especialização em Supervisão Escolar, essa demanda representa uma lacuna no contexto da formação continuada dessas profissionais. O significado é dinâmico e conforme Kopnin (1978) muda de acordo com as necessidades sociais e pessoais. Assim, essa escolha representa a necessidade de acompanhamento do próprio momento desse significado no contexto da prática do supervisor. Dessa forma, autores como Pimenta (2005), Zeichner (1993), García (1999), dentre outros, afirmam que a formação

não é um momento estanque, nem tampouco se limita à formação inicial, esse processo acontece a partir da formação inicial e perdura por todo o percurso profissional do professor. Assim, a necessidade de estudar a formação, enquanto eixo teórico orientador das ações e práticas pedagógicas do supervisor escolar, torna-se pertinente ao contexto desta pesquisa.

Na introdução desta Dissertação, selecionamos uma epígrafe que ilustra a indefinição do papel que o supervisor escolar desempenha nos contextos escolares. Segundo Roseana, essa indefinição se dá tanto em nível de sistema, quando da prática do supervisor, quando lhe é imposta uma postura de controlador das ações do professor, de inquisidor da instituição (escola). Nessa perspectiva, o supervisor quantifica o trabalho dos professores, que precisam dar conta de ações no seu fazer pedagógico coerentes com as expectativas do sistema. Assim, retomamos à epígrafe, para lembrar as palavras de Roseana sobre essa problemática que aflige o supervisor.

ROSEANA: – [...] da forma como as coisas são colocadas, a gente fica sem saber exatamente qual deve ser o nosso papel, é o mediador, é o técnico pedagógico ou é apenas um instrumento de controle. [...] parece que estamos no papel de controlador mesmo. Para a gente está desempenhando este papel de controlador, está sendo exigido que se tenha que andar atrás do professor passo a passo, porque, alguns aspectos da prática pedagógica, nós ainda precisamos estar quantificando, quantos professores dão conta disso, quantos não dão. [...] Eu, pelo menos nestes últimos tempos, tenho me angustiado bastante no trabalho que desenvolvo. Eu trabalhava muito bem no papel de mediadora, técnica pedagógica, desde que comecei a exercer a função sempre achei que o papel do pedagogo deveria ser este: mediar o professor na prática pedagógica.

Nesse enunciado, a supervisora Roseana deixa clara a indefinição com relação a qual é mesmo a função do supervisor escolar. Nesse sentido, ressalta que essa função ainda está mal delimitada até mesmo no próprio contexto escolar. Consideramos que essa função poderá ter delimitações mais precisas, principalmente no âmbito institucional escolar, se caso o coletivo da escola valorize o real significado que o trabalho supervisivo tem. Dessa maneira, o supervisor teria condições de possibilitar espaços de reflexões com professores e ajudá-los no enfrentamento das dificuldades inerentes ao cotidiano escolar e manter um relacionamento próximo em ambiente de colaboração e respeito mútuo. Alonso (2002) chama a atenção para um aspecto importante e que é pertinente às colocações feitas anteriormente por Roseana, ou seja, a relação de respeito necessária ao trabalho conjunto a ser realizado por professores e supervisores não deve gerar dependência daquele para com este, pois as orientações e assistências do supervisor somente produzirem o efeito desejado quando estão voltadas para o desenvolvimento do professor e de sua autonomia.

Para Garrido (2003), na atualidade, a concretização da função formadora, articuladora e transformadora que deve ser exercida pelo supervisor não é tarefa fácil, pois muitos professores ainda acreditam que o supervisor tem uma fórmula pronta a ser aplicada e reproduzida. Assim, esses profissionais ficam à espera dessa fórmula inexistente. Essa dificuldade impede o inter-relacionamento colaborativo, entre ambos.

A supervisora Assunção enfrentou problemas semelhantes aos enfrentados por Roseana, quando assumiu a supervisão da escola que trabalha hoje. Vejamos:

ASSUNÇÃO: – Na escola, quando cheguei, foi preciso fazer primeiro um trabalho de conquista com os professores, entendeu? Porque eles viam o supervisor como aquela pessoa que está lá para fiscalizar. O primeiro ano foi muito difícil, já estou com três anos lá e, hoje, eles já sentem que eu realmente estou lá para apoiá-los, e não para fiscalizá-los.

Avaliação foi outro significado escolhido pelas colaboradoras como necessidade formativa, já que, na escola e na educação formal, de modo geral, essa prática ainda desperta dúvidas tanto nos professores quanto nos supervisores. Vejamos o que dizem as supervisoras sobre essa necessidade.

ROSEANA: – Eu acho que nós precisamos, eu, particularmente, melhorar na questão da avaliação, porque embora se tenha desenvolvido vários estudos sobre essa temática, ainda não foram suficientes para que se possa desenvolver uma prática avaliativa satisfatória.

MARILDE: – Eu acho que a avaliação é mesmo uma necessidade que merece ser estudada.

ROSEANA: – Quando sugeri a avaliação como necessidade foi no sentido de uma avaliação mais voltada para a prática mesmo. [...] porque a teoria traz reflexões sobre a avaliação, sem dúvida. Agora, fazer acontecer, saber utilizar os instrumentos de avaliação! [...].

Esses enunciados mostram que apesar do avanço nos estudos sobre essa área e das pesquisas desenvolvidas, a prática avaliativa ainda é uma dificuldade bastante presente no cotidiano escolar. Nesse sentido, as supervisoras Tânia, Jesus e Lucelena afirmam que:

TÂNIA: – [...] tenho sentido a necessidade também de estudos sobre a avaliação. [...] acredito que ainda tenho uma longa caminhada, e muito a aprender.

JESUS: – [...] eu preciso de mais estudos acerca desse tema, considero esse tema muito complexo.

LUCELENA: – Eu acho que na questão da avaliação, preciso ter mais embasamento teórico, para poder trabalhar com os professores.

O planejamento também foi indicado como uma necessidade de formação. Vejamos nos enunciados abaixo o que afirmam as supervisoras sobre o que pensam acerca dessa necessidade:

JESUS – Eu precisaria de mais formação, de mais leituras na área de planejamento, sistemas de conteúdos e habilidades que é uma coisa nova na nossa proposta curricular.

JOSIANE – [...] temas como planejamento, avaliação e currículo nunca se esgotam.

Josiane considera que além da necessidade de ter mais conhecimento sobre o significado e o sentido que o planejamento tem nas práticas supervisivas, é importante também estudar e refletir sobre avaliação e currículo.

No que se refere ao conceito de afetividade, o grupo foi unânime em admitir que há necessidade de um estudo mais sistemático acerca desse significado, pois, no interior da escola, esse conceito representa importante referencial para a compreensão dos vários conflitos que surgem, especialmente, na sala de aula.

Esclarecemos que houve supervisoras que citaram mais de uma necessidade formativa. Exemplificamos essas demandas com o enunciado de Assunção e Marilde.

ASSUNÇÃO: – Fico muito angustiada com a violência escola, estou lendo um livro que fala sobre este tema, pra ver se encontro um caminho para trabalhar na escola. Isso me angústia muito porque acho que estamos perdendo aluno para o mundo. Um outro tema que acho interessante para ser trabalhado é sobre a afetividade na escola.

MARILDE: – A minha dificuldade hoje é dar conta de como as crianças percebem o mundo, como se dá a relação professor-aluno, como se trabalhar a questão de normas e valores no interior das escolas [...] As relações pedagógicas, elas passam primeiro pela definição de relações pessoais.

A síntese da análise das necessidades formativas citadas pelas supervisoras entrevistadas, está expressa nas seguintes inferências:

- Todas as partícipes manifestaram vontades de participar de um processo de formação contínua que proporcionasse condições para a execução de ações supervisivas mais autônomas.
- Na maioria dos enunciados aparece o interesse em resgatar a identidade profissional do supervisor escolar.
- Todas as supervisoras indicaram pontos relevantes do processo de desenvolvimento profissional que precisam ser melhorados, dentre eles destacamos os conceitos de planejamento, avaliação formação e afetividade.

Consideramos, portanto, que o supervisor escolar, exerce uma função imprescindível e insubstituível na mediação do processo ensino-aprendizagem juntamente com o professor. Dessa forma, o supervisor é também responsável pela construção e socialização dos conhecimentos científicos. Nesse contexto, a ação supervisora se torna um elemento relevante

para o processo de formação contínua dos professores. Dessa maneira, não devemos esquecer que assim como o professor precisa de espaços de formação, o supervisor também precisa formar-se para poder ter condições de ajudar na formação do professor. Assim, ao formar-se esse profissional elabora, re-elabora e internaliza os conceitos científicos necessários à prática supervisiva transformadora e emancipatória. Nesse sentido, os seminários de estudos foram sistematizados com o objetivo de promover estudos e reflexões acerca das necessidades que se mostram emergentes e essenciais à prática do supervisor.

A seguir explicitamos a análise dos estudos sobre planejamento, avaliação e formação.

3.1 Planejamento: um estudo em construção

Os estudos acerca da arqueologia do conceito de planejamento foram feitos por meio de reflexões, análises e sínteses construídas no contexto de formação colaborativa. Esses estudos foram mediados pelo texto: “Planejamento como atitude” (IBIAPINA, 2003). Durante esse seminário estudamos as teorias que orientaram e/ou orientam a prática de planejamento, seguindo a dinâmica analítico-discursiva de seminários de estudos reflexivos, ou seja, lemos, discutimos, e analisamos tanto a teoria, quanto a prática de planejamento, que desenvolvemos na escola. A dinâmica dos seminários de estudos possibilitou o exercício reflexivo sobre o que o grupo faz e o que pode fazer ainda melhor no que diz respeito à prática de planejar.

Iniciamos os estudos lendo e discutindo coletivamente o referido texto. No decorrer da leitura, inseríamos comentários reflexivos às idéias veiculadas no texto, criando uma contrapalavra que ia além do que estava dito. Dessa forma, ao mesmo tempo em que dialogávamos com o texto também construíamos discurso próprio sobre o dito e o não dito no texto, dando vez e voz às supervisoras incluindo a própria pesquisadora (BAKHTIN, 1997). Lua inicia o diálogo, expondo seu ponto de vista sobre as idéias expostas pela autora do texto, ao tempo em que outras vozes juntam-se à sua, formando uma unidade discursiva conforme observamos a seguir.

LUA: – O planejamento é inerente a qualquer atitude do ser humano, [...] está na nossa vivência no dia-a-dia. [...] Tudo que a gente planeja sistematiza, os resultados são bem mais positivos. Como ela [a autora] coloca, não é estanque, não é um vidro né? É flexível.

ASSUNÇÃO: – Eu concordo com o pensamento dela [a autora] quando ela cita Gandin, e afirma que o planejamento é um processo científico de intervenção da realidade que permite o entendimento de relação existente entre as ações e os resultados, por quê? Porque quando a

gente tá na escola falando para os professores da importância do planejamento, a gente sabe que essa importância não é só aquela coisa de sentar e planejar o que vou fazer, mas sim verificar o que fiz e replanejar. Essa é a mais importante função do planejamento. Eu acho que é importante uma retomada de nossas ações, um redimensionamento nas ações não atingidas. E isso ela [a autora] coloca muito bem aqui [no texto] quando diz que o planejamento é importante para transformar escola e sociedade em espaços mais flexíveis, quer dizer, ver isso com o professor, trabalhar com ele nessa perspectiva, eu acho fundamental. Os professores ainda não se deram conta da importância disso [...]. Eu estou lendo aqui e já estou pensando como vou fazer com os professores lá na escola.

Em concordância com o pensamento de Assunção, Lua argumenta sobre a necessidade de pensarmos em um planejamento contínuo e constante. Essas duas supervisoras afirmam que, na escola, o planejamento ainda não acontece satisfatoriamente. Nesse sentido, Lua afirma que:

LUA: – [...] na realidade o planejamento escolar ainda está acontecendo com as quebras. [...] planejo abril, maio, junho, mas não tem essa retroalimentação (reflexão na/sobre a ação), e isso é necessário... não é?

Tânia¹⁷ e Jesus concordam com a autora do texto em referência, com relação à ressignificação do planejamento. Essa perspectiva implica mudança de postura e até mesmo de uma concepção filosófica dos envolvidos nesse processo. Vejamos os seus pontos de vistas:

TÂNIA: – É interessante o que ela [a autora] coloca lá no finalzinho dessa primeira parte [...], o planejamento como atitude, né? Que envolve essa mudança de postura, pessoal, filosófica. Quer dizer, temos que estar colocando isso na nossa vida [pausa], permeando tudo que fazemos [...]. Tendo o planejamento como algo necessário, sem precisar que ninguém tenha que cobrar isso de você, né? Você próprio chega à conclusão: eu preciso planejar tudo que faço, seja a minha prática de sala de aula, seja minha vida pessoal, tenho que tá colocando isso como realmente uma postura, algo que permeia todas as minhas ações.

JESUS: – [...] historicamente o que se passou nessa questão das concepções, das tendências, onde o livro era uma coisa muito importante, o planejamento ficou desprezível. Para eles [professores] no livro estão todos os textos e conteúdos, então, na cabeça deles, não há necessidade de planejar, eles desprezam-no e vão apenas “ditar” as páginas. Eu sempre digo para eles assim: se fosse só isso aí, não era preciso professor, poderíamos colocar qualquer pessoa, para dizer aos alunos ‘abram o livro na página tal vamos ler [...], não seria necessária a figura do professor’.

Rosilane expressa uma dúvida sobre o que Jesus e Marilde afirmaram anteriormente com relação ao planejamento estratégico. Para essa supervisora, esse tipo de planejamento

¹⁷ Ressaltamos que a supervisora Tânia participou dos seminários de estudos reflexivos e das sessões reflexivas sobre o conceito de planejamento, mas decidiu não continuar os estudos por considerar-se sem tempo para acompanhar os estudos sobre as demais necessidades formativas.

não está voltado somente para resultados, como dizem as duas supervisoras em evidência. Vejamos o que ela pensa sobre esse assunto:

ROSILANE: – Eu posso não ter entendido muito bem, porque ela [a autora] fala de dois tipos de planejamentos. O primeiro é voltado para o gerenciamento, que como Marilde falou, por trás tem um aparato político; já o segundo é estratégico e consiste em descobrir os pontos fortes e fracos. Eu não acho que esse [estratégico] esteja voltado só para resultados, eu não sei se entendi, não é isso não? Acho que esse outro [gerenciamento] é que tá mais voltado para resultados não é não?

Marilde recorre ao texto para explicar seu ponto de vista para Rosilane. Vejamos como essa supervisora organiza sua síntese explicativa:

MARILDE: – Vamos voltar aqui à página seis, Rosilane, no terceiro parágrafo. Eu entendi, assim, que estas três tendências estão dentro dessa outra visão de planejamento que é voltado para a qualidade total como um todo, que é a questão mesmo da implantação das tendências do neoliberalismo dentro da escola. Aqui ela [a autora] diz assim “destacamos aqui outro conceito de planejamento de ensino, aquele que privilegia a função gerencial dessa atividade. Nesta direção, planejar significa indicar possíveis caminhos a serem percorridos pelos professores. Com base nesta compreensão, existem três tendências que orientam o planejamento: participação, missão estratégica e gerenciamento da qualidade total”. Eu entendi como se eles fossem três tendências dentro de uma maior que seria esse planejamento gerencial.

O grupo concordou que essa é uma tendência advinda do modelo neoliberal. Jesus e Marinalva mostram como essa tendência está presente nas escolas municipais de Teresina, principalmente no momento atual em que essas escolas estão vivenciando o ranqueamento¹⁸. Vejamos seus enunciados:

JESUS: – Eu acho que o *ranking*, por exemplo, está dentro desta concepção aí, né? Do planejamento estratégico, da qualidade total.

MARINALVA: – É isso mesmo, como bem sabemos, o *ranking* visa classificar as escolas de acordo com o desempenho escolar, tendo por base avaliativa os seguintes indicadores: taxa de aprovação, avaliação externa de desempenho acadêmico, taxa de distorção idade/série e taxa de evasão. Foi regulamentado e implantado por meio da Lei Municipal de nº 3089/02, com o objetivo de instituir a gratificação de desempenho escolar da rede Municipal de Ensino de Teresina ao pessoal do magistério.

Explicitamos a compreensão sobre o *ranking* e de que forma esse modelo avaliativo faz parte de uma política de gerenciamento que pertence à concepção do planejamento estratégico, pois consideramos que essa política está fundamentada nos princípios do

¹⁸ Termo empregado para especificar a classificação das escolas municipais mediante a lei nº. 3089/02 do município de Teresina.

neoliberalismo e da qualidade total. No contexto da educação municipal esta qualidade é pautada em metas quantificáveis e mensuráveis de controle da qualidade do ensino das escolas municipais. Dessa forma, a literatura aponta que a ênfase desse modelo é na quantidade (produto) e não na qualidade (processo) da formação humana.

Compreendemos o objetivo do *ranking* no texto da própria Lei nº 2972/01:

Art. 1º. Fica instituída a gratificação de desempenho escolar no âmbito das escolas da rede municipal de ensino de Teresina.

§ 1º. Para efeito desta Lei, considera-se desempenho escolar o resultado obtido pela escola ao final do ano letivo, observando a partir dos indicadores abaixo:

- a) Taxa de aprovação;
- b) Avaliação externa de desempenho acadêmico;
- c) Taxa de distorção série/idade;
- d) Taxa de evasão.

§ 2º. A classificação para efeito do §1º, deste artigo, será feita a partir da pontuação obtida por cada uma das escolas, numa escala que varia de 0 (zero) a 100 (cem) pontos.

Discutimos e analisamos essa Lei e a sua efetiva prática, tendo como referencial a realidade vivida pelo grupo de supervisores no contexto da educação municipal de Teresina. Assim, de acordo com essa Lei, os pontos obtidos por meio das estratégias de acompanhamento e controle do desempenho escolar possibilitam que as escolas municipais de Teresina sejam ranqueadas em cinco categorias: A, B, C, D e E. De acordo com esta classificação, os professores e especialistas lotados nas referidas escolas recebem uma gratificação de desempenho escolar que possui valor diferenciado, quantificado a partir dessas categorias.

MARINALVA: – Podemos dizer que essa Lei está baseada no modelo do planejamento estratégico.

A partir dessa discussão, Rosilane compreendeu melhor porque se diz que os objetivos do planejamento estratégico estão mais voltados para o produto do que para o processo. Após essa discussão, necessariamente esclarecedora, continuamos com a leitura do texto. Com essa análise reflexiva, percebemos, de forma mais crítica, qual o modelo teórico que embasa o planejamento que as escolas municipais vivenciam, quais os implicantes que envolvem essa modalidade de planejamento e quais os interesses que subsidiam a ação de planejar. Nesse sentido, Marilde inicia uma discussão, expondo seu ponto de vista sobre crenças e valores que orientam a prática docente.

MARILDE: – O que me chamou muita atenção aqui na página dez é quando ela [a autora] diz assim: “devemos rejeitar as noções positivistas de racionalidade, de objetividade e de verdade” e me volto para a realidade do município [...], o planejamento que está sendo colocado como estratégico, é uma versão renovada dessas noções positivistas [...], de certa forma essa nova forma de planejar da SEMEC tem deixado resultados, deixado sua marca e tem criado também certa cultura, porque a prefeitura tem uma cultura de organização que o Estado não dispõe. Sei que tem deixado marcas positivas [...], mas eu observo que a gente vem fazendo isso ainda de forma acrítica [...], quando precisamos racionalizar tempo, pensar em metas e resultados, se despreza o que se está considerando como referencial nosso, que é o sócio – interacionismo. Então, na minha cabeça, se tem uma formação marxista, mas na prática isso distoa [...], eu fico nessa situação mesmo de conflito. Ora, se concordo com a interpretação marxista do mundo, sou sócio-interacionista, quando chego para desenvolver minha prática não tenho autonomia para escolher, [...] estou simplesmente voltada para a preocupação com o *ranking* [...], vejo aí uma barreira entre o que eu acredito e o que eu realizo.

JESUS: – Nós precisamos ter autonomia para tomar decisões diante das necessidades da escola e não apenas obedecer às determinações da SEMEC [...], o importante é aproveitar as coisas positivas e ir reformulando o que há de negativo.

MARILDE: – Jesus, essa participação, essa autonomia e até mesmo essa qualidade de ensino que hoje nos é imposta pelo neoliberalismo, é muito limitada e muito entre aspas também. Você [Rosilane] mesma estava falando isso [...], qual é a autonomia que temos para decidir questões do contexto social se a gente não tem uma fundamentação teórica ampla? Legalmente, eu posso dizer que hoje a escola tem autonomia porque sabe aplicar bem os recursos, tem capacidade de decidir sobre esses recursos, eu acho isso muito bom também, foi um avanço muito grande que aconteceu na educação. Mas, essa autonomia bem maior que a Marinalva se refere, a gente está longe de conquistar, porque dentro da lógica do neoliberalismo, essa palavra autonomia muda de sentido [...], a autonomia da escola é limitada.

Rosilane reconhece a importância da formação como necessidade permanente de ressignificação das práticas de planejamento do professor, essa colaboradora acredita que somente a formação permanente e contínua proporciona condições para que a mudança ocorra, não apenas no contexto escolar, mas principalmente em uma dimensão mais ampla da sociedade.

ROSILANE: – [...] É preciso que o professor tenha estudos constantes [...] um estudo reflexivo, porque se não, a mudança não ocorre mesmo, [...] é preciso que ele tenha autonomia [...].

O grupo considera que a transformação somente acontecerá se houver mudança de postura e de atitude tanto em nível de sistema quanto de escola. Assim, compreende que este processo não acontece por acaso e nem a partir da ação individual das pessoas, mas principalmente de trabalhos planejados que possam contar com a colaboração de todos os envolvidos no processo educativo. O planejamento quando ocorre dessa forma se torna uma

ferramenta imprescindível para orientar e acompanhar ações significativas. Vejamos o que afirma Rosilane sobre os estudos que se voltam para atender essa necessidade.

ROSILANE: – O que está faltando fazer nas escolas é, na realidade, o que estamos fazendo aqui. Refletindo, estudando de forma intencional, com fundamentação teórica, mas principalmente relacionando essa teoria com a nossa prática na escola. Eu acredito que dessa forma estaríamos promovendo ações mais autônomas e críticas.

Concluimos a análise reflexiva sobre o conceito de planejamento, reafirmando a necessidade de relacionar os estudos desenvolvidos nesse contexto de formação com a prática desenvolvida na escola. Dessa forma, esses estudos se tornam muito mais significativos tanto para o desenvolvimento do grupo, quanto para cada participante, individualmente.

Outra necessidade formativa que foi sistematizada nesta pesquisa foi o estudo sobre avaliação. Explicitamos a análise de esses estudos a seguir.

3.2 Avaliação: o que, quem e como avaliar?

No sentido de contribuir para que as necessidades formativas das supervisoras fossem atendidas sobre avaliação, organizamos e realizamos os seminários de estudos reflexivos. Esses seminários possibilitaram compartilhar, analisar e refletir colaborativamente sobre experiências, tanto no aspecto teórico, quanto na prática de avaliação. Esses estudos foram mediados pelo texto “Reelaboração do conceito de avaliação em educação e as implicações para o processo de desenvolvimento profissional” (IBIAPINA; FERREIRA, 2006). Esse texto apresenta a arqueologia do conceito de avaliação, contemplando os conhecimentos que satisfizeram as necessidades formativas de avaliação apontada pelas supervisoras na entrevista individual, pois demonstra a evolução histórica do conceito de avaliação e qual conceito de avaliação corresponde ao momento atual. Nesse sentido, Ibiapina e Ferreira (2006, p. 792) afirmam que:

Avaliação é um procedimento constante e rotineiro no decorrer de nossa vida pessoal e profissional, pois, constantemente estamos avaliando e sendo avaliados nas mais diversas situações e momentos, de maneira assistemática, espontânea e/ou por meio de rituais e procedimentos que regulamentam e impõem sistemas de controle para as nossas ações.

Iniciamos os estudos, lendo e discutindo o texto e estabelecendo paralelo entre a teoria estudada com as práticas avaliativas desenvolvidas pelas supervisoras no contexto escolar. Recomendamos que, no decurso da leitura, as partícipes atentassem para aspectos relevantes tais como: as teorias explícitas, o conceito ou os conceitos que o texto apresenta, os atributos necessários ao conceito de avaliação que aparecem no texto e como relacionar esse estudo teórico às ações práticas que desenvolvemos na escola. As autoras do texto retratam vários significados de avaliação, analisam essas significações, fazendo-nos refletir sobre a própria forma de pensar e agir. Assim, Marilde faz uma observação sobre a avaliação.

MARILDE: – Para Sofia, avaliação é um processo permanente, aí a outra [Ana Flora] vem e diz assim: “é um processo de verificação”, olha a antigona aqui [...] para ela, avaliar também é apenas julgar.

Ao emitir juízo de valor sobre a significação expressa no texto, Marilde deixa claro que a verificação e o julgamento são atributos que não correspondem a um significado amplo de avaliação. Ressaltamos que o juízo é uma forma de pensamento. Kopnin (1978, p.196) explica que “[...] não há pensamento se não há o ato de predicação, cuja expressão é o juízo”. Assim, para o autor em referência, o juízo é a forma mais simples e mais importante de abstração. Essa forma de pensar é, simultaneamente, o traço característico de todo processo de pensamento. Então, o juízo emitido por Marilde expressa seu pensamento sobre o significado de avaliação.

Josiane e Marilde consideraram que o conceito de avaliação emitido pelo grupo de professores que está sendo analisado no referido texto, está expresso com base no modelo skineriano de educação. Nesse sentido, essas supervisoras expressaram surpresa ao saber que o grupo era formado por professores universitários, pois se pressupõe, segundo elas, que o professor universitário tenha mais leituras, estudos sistematizados e reflexivos sobre a avaliação. Consideramos então, que os educadores de modo geral, precisam superar a visão reducionista, fragmentada e classificatória de avaliação.

Prosseguindo a leitura compartilhada Marilde pediu que parássemos um pouco para refletir sobre alguns significados expressos no texto.

MARILDE: – Ah, meu Deus! Aqui tem três tendências misturadas de concepção de educação e de avaliação. Então, a primeira [Ana Flora] vê avaliação de forma processual, vocês viram, mas dá ênfase à verificação, esse aqui [Teseu] acrescentou o julgamento, que aí concordou com Luckesi, a Carlota botou o controle que já é mais skineriano mesmo, e os outros [Keymes/ Pollyana] colocaram o atributo *feedback* que está mais associado ao tecnicismo.
ROSILANE: – É tradicional mesmo.

JESUS: – Qual conceito está associado ao tecnicismo?

ROSEANA: – Este aqui: “é o feedback de nossas ações”.

MARILDE: – É, tanto Keynes quanto Pollyanna usam o *feedback* como atributo essencial à avaliação.

MARINALVA: – Pelo que temos visto até agora, quem colocou um atributo mais significativo foi Dank. Quando coloca que avaliação é processo dialógico de emancipação. Isso já dá uma ressignificação para o conceito de avaliação, porque se é processo dialógico de emancipação é também reflexivo, né? Mas, o que as autoras colocam aqui abaixo sobre o tributo *feedback*?

ASSUNÇÃO: – As autoras dizem que *feedback* é uma expressão inglesa que significa retroalimentação.

MARILDE: – Mas quem trabalha com isso aqui mesmo é o pessoal do tecnicismo, né? O tecnicismo tem vertentes no behaviorismo. [...] aí a gente volta à história do comportamentalismo, que ele [professor] tem uma meta a atingir, aquele comportamento que você quer criar no educando.

Assunção explicita uma idéia do texto que expressa o significado de uma avaliação tecnicista. Assim, afirma que:

ASSUNÇÃO: – Avaliar é sinônimo de verificar, e os atributos essenciais que definem a avaliação são a mensuração e a seleção. Essa é a visão tecnicista que a maioria dos professores compreende ser avaliação [...].

Marilde interrompe a fala de Assunção e interfere no discurso fazendo uma observação:

MARILDE: – Você pediu, Marinalva, no início dos estudos, para que a gente fosse observando as concepções explícitas e/ou implícitas no texto né? Já temos aqui de forma bem clara o behaviorismo expresso na tendência tecnicista de educação, [...] Agora o que me preocupa nesta tendência é aquilo que Assunção falou a pouco, de que os atributos essenciais da avaliação são a mensuração e a seleção.

ASSUNÇÃO: – É, nessa perspectiva, a avaliação é vista apenas como somativa mesmo né?

Na continuação da leitura do texto, Roseana questiona os níveis de reflexão desenvolvidos acerca da avaliação.

ROSEANA: – A avaliação tem de fato provocado reflexão? Em que nível se dá essa reflexão? Ou tem servido apenas para constatação de aprendizagens? Nós estamos sabendo refletir? Eu me preocupo muito com isso sabe.

O grupo ouviu Roseana, mas não emitiu opinião verbal, no entanto, algumas supervisoras expressaram com gestos e mímicas que concordavam com os questionamentos de Roseana. Consideramos essas preocupações pertinentes, pois, por muito tempo, avaliava-se apenas a aprendizagem do aluno, o ensino não era avaliado. A visão reducionista de avaliação que considera o professor o controlador das ações de aprendizagem do aluno, somente será

superada quando o supervisor e o professor assumirem juntos uma postura colaborativa de participação do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Ibiapina; Ferreira (2006, p. 795) consideram que a avaliação “[...] é um processo de reflexão crítica, realizado a partir de uma análise que busca contribuir para a ressignificação do percurso de ensino e de aprendizagem e para a tomada de decisões que gere a mudança”.

O texto apresenta também o conceito de avaliação elaborado por Hoffman (2000, 2001), ou seja, para essa autora, avaliação é instrumento de trabalho que o professor usa para problematizar, questionar e refletir, por ser um processo vivencial e contínuo, não apenas constata dificuldades e erros, mas contribui para o crescimento, aprimoramento e emancipação dos indivíduos. Vários pontos de vista foram expressos sobre esse conceito, vejamos nos enunciados abaixo.

ROSILANE: – O conceito da Hoffman é bem completo, gostei dele [...] é ótimo.

JESUS: – Mas ela é “craque” em avaliação, né?

MARINALVA: – Será que esse conceito apresenta atributos essenciais da avaliação? Podemos nomeá-los?

JOSIANE: – Eu acho que sim, por exemplo, problematizar, questionar e refletir são elementos necessários à avaliação.

ROSEANA: – Na verdade, a avaliação deve ser mesmo o instrumento de trabalho do professor. Ele não pode abrir mão deste instrumento, sob pena de perder o controle de sua ação.

A análise do conceito de avaliação levou-nos a refletir sobre experiências práticas do cotidiano da escola. Dessa forma, suscitou questionamentos acerca dos instrumentais usados para avaliar, qual a validade desses instrumentais e porque o instrumental “prova” sobressai-se aos demais. As discussões seguintes retratam essas reflexões.

ROSEANA: – [...] eu prefiro que utilizemos a observação para avaliar, pois a observação implica em registro detalhado do processo de desenvolvimento do aluno.

ASSUNÇÃO: – É isso mesmo Roseana, eu também penso assim, é tanto que na escola costumo falar para as professoras, que elas precisam anotar continuamente o que estão observando de avanço dos alunos, em que aspectos eles cresceram, ou em quais precisam melhorar, para que se tenha uma avaliação mais justa da aprendizagem do aluno.

Para Assunção, o professor, no exercício da docência, ainda trabalha a avaliação como momento estanque, fragmentado e distante do conjunto de ações que promove o aprendizado do aluno.

ASSUNÇÃO: – [...] eu observo que na hora de avaliar o professor está lá analisando somente por meio da “prova” entendeu?

Lucelena ilustra essa questão, relatando um fato acontecido na sua escola.

LUCELENA: – Na escola, há quatro anos, tinha uma aluna que estava reprovada pela avaliação da professora, então ela escreveu uma carta para a diretora de impressionar, assim, o conteúdo, a estrutura, tudo muito bem feito. [...] a diretora me chamou e disse: “Lucelena, olha a carta da Regina, eu não acredito que esta aluna esteja reprovada”, chamamos a professora, conversamos e pedimos uma nova chance, a aluna foi aprovada e hoje está muito bem na 8ª série.

O depoimento de Lucelena demonstra que os instrumentos de avaliação, quando não são bem utilizados, podem causar sérios problemas na vida escolar do educando. Esses problemas vão desde atrasos no percurso de seu desenvolvimento pessoal e profissional, até a baixa auto-estima, em muitos casos, até mesmo a evasão escolar.

Rosilane e Jesus chamam atenção para a necessidade da tomada de decisão diante dos resultados da avaliação.

ROSILANE: – [...] Estes instrumentos são importantes, mas muito mais importante do que o uso do instrumento é o que fazer com os resultados. A Cleire¹⁹ uma vez falou que o uso de todo e qualquer instrumento pode ser qualitativo e/ou quantitativo, depende do que você vai fazer com esse resultado, da decisão a ser tomada, acho isso essencial [...].

JESUS: É, mas estes registros apenas serão significativos se o professor tiver uma concepção de avaliação formativa.

Segundo Jesus, quando o professor não tem essa concepção, o instrumento de avaliação não possibilita intervenção no processo de ensino e aprendizagem. Para essa supervisora, as discussões precisam partir do coletivo da escola, de forma que todos os envolvidos tenham vez e voz para expor suas experiências, tirando dúvidas, buscando compreender sua prática a partir das concepções teóricas que a sustentam. Assim, as colaboradoras iniciam o diálogo.

JESUS: – [...] é preciso uma mudança de paradigma, que acontece do coletivo para o individual, porque só existirá mesmo essa coletividade unânime de pensamento em relação a uma avaliação formativa, menos classificatória, se de fato houver uma mudança dentro de nós, é isso que penso.

ASSUNÇÃO: – [...] minha preocupação agora é outra, quando estávamos lendo bem aqui estes conceitos, Marinalva, que o texto trata, eu estava exatamente pensando nisso, você tocou num ponto muito importante, porque estes conceitos são bastante significativos. Nós pedagogos, que fazemos parte deste grupo em especial, já temos uma opinião formada sobre a avaliação formativa, ou seja, consideramos que ela é importante para o processo de ensino e

¹⁹ Cleire é pedagoga, especialista em avaliação e técnica da Divisão de Avaliação da Secretaria Municipal de Educação de Teresina.

de aprendizagem, mas como fazer para trabalhar isso com o nosso professor que está ainda lá atrás? Eu estou me perguntando como fazer isso.

JESUS: – Eu compartilho da sua preocupação, e acredito que podemos possibilitar aos professores estudos no formato desses que estamos tendo aqui, a meu ver esse é o caminho. Outro aspecto que não podemos desconsiderar é o fato de que a avaliação não pode ser dissociada do próprio [...].

Marilde interrompe e complementa o pensamento de Jesus.

MARILDE: – Processo de planejamento. Eu também acho que esses dois instrumentos, embora sejam distintos, precisam andar juntos no acompanhamento e desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

MARINALVA: – Eu acho que aqui no texto Ferreira contempla significativamente esta discussão. Quem quer colocar?

ASSUNÇÃO: – É a autora [Ferreira] diz que a avaliação não deve ser vista como instrumento usado para julgar sucessos ou fracassos, mas sim, como meio que auxilia a organização, a desorganização e a reorganização de novas ações, retroalimentando o processo de ensino e aprendizagem.

MARINALVA: – Concordo com a autora, pois a avaliação não deve ser usada mesmo com o propósito de detectar erros, sucessos ou fracassos, mas sim, deverá ter uma perspectiva emancipatória. Para isso, é preciso que o professor ao avaliar o aluno esteja organizando, fazendo e refazendo constantemente seu próprio conceito sobre a aprendizagem desse aluno, colocando-se tanto na posição de avaliador quanto na de avaliado ou auto-avaliado. E o aluno por sua vez, dependendo da intervenção de professor vai mudando sua maneira de pensar, de aprender, passa ver o mundo de outra forma, torna-se também o controlador do seu processo de aprendizagem. O que queremos com a avaliação? É perceber mudança no aluno. É perceber se o processo está contribuindo para o aprendizado do aluno. Se não está contribuindo para essa aprendizagem o que devemos fazer? A avaliação somente terá sentido se for vista dessa forma.

A partir dessas discussões, o grupo passou a considerar que o supervisor somente conseguirá mudar a concepção de avaliação usada pelos professores para avaliar seus alunos, isto é, mudar de uma concepção de avaliação menos somativa, para outra mais formativa, mais emancipatória, quando o próprio supervisor estiver construído para si essa dimensão de avaliação. Somente, assim, atingirá o coletivo da escola. Para tanto, é necessário que supervisores e professores juntos se envolvam na análise reflexiva do processo de ensino e aprendizagem, assim como em projetos de estudos formativos voltados para esse fim. Vejamos o que dizem as supervisoras Rosilane, Roseana e Assunção sobre a resignificação da avaliação desenvolvida na escola.

ROSILANE: – Aqui o professor, diferentemente da Escola Nova, está sendo importante também neste processo. Porque ele avalia também, como faz, o que ensina e o que precisa melhor.

ROSEANA: – Mas a escola também tem que repensar sua prática, os dois (professor e aluno) são importantes, e aí, as atividades, as situações didáticas que estão sendo propostas estão permitindo ou não que os alunos desenvolvam as habilidades e atinjam o objetivo. É aí que eu vejo a importância de refletir sobre o ensino, e não só sobre a aprendizagem.

ASSUNÇÃO: – Quando vocês colocaram bem aí, como importante no processo o aluno e o professor, eu acrescentaria neste cenário nós também enquanto pedagogos. Nosso trabalho se reflete na maneira como a gente avalia o trabalho do professor, como mediar esse trabalho, como está chamando esse professor para refazer alguma coisa que não está dando certo.

A supervisora Assunção expõe o pensamento de Luckesi (1997) explicitando que esse autor conceitua a avaliação a partir de três dimensões, ou seja, avaliação não é pontual, é diagnóstica e, por isso, dinâmica. Nessa perspectiva, avaliar significa considerar o passado, o acontecido no presente, e o que acontecerá no futuro do educando. Rosilane entra na discussão e exclama:

ROSILANE: Ih! Está muito longe!

MARINALVA: – Está longe de acontecer dessa forma? É isso que você quer dizer?

Essa supervisora afirmou com a cabeça que sim, fazendo um gesto positivo. No entanto, Roseana contrapõe as considerações de Rosilane ao afirmar que, no seu contexto escolar, essa realidade não está tão distante assim. Vejamos como expõe seu ponto de vista:

ROSEANA: – Lá na escola eu faço um planejamento bem sistematizado com os professores, e a gente tem tido sempre o cuidado de refletir que habilidades ainda não foram desenvolvidas, apesar de já terem sido trabalhadas, e assim, estamos sempre buscando replanejar novas ações dependendo da necessidade. Então temos a avaliação como o instrumento que orienta um replanejamento. Estamos sempre refletindo se as habilidades estão ou não sendo desenvolvidas, e sempre há uma tomada de decisão.

Para Marilde, os avanços da avaliação estão associados também à mudança da forma de organização e sistematização dos planejamentos, porque ambos fazem parte da dinâmica do ensino e da aprendizagem do educando. Essa supervisora explicita, à luz do texto, as premissas que, para Depresbiteres (1987), são básicas ao conceito de avaliação.

MARILDE: – A primeira premissa que Depresbiteres coloca nesse texto se refere ao planejamento, ou seja, a avaliação forma com ele um processo único. Olha aí, Roseana, o que você acabou de dizer. A segunda ressalta a existência de vários níveis de planejamentos e avaliação, que a gente toca muito pouco nisso nos cursos de formação, como você colocou Jesus, os cursos de formação são muito técnicos e separados da realidade da escola, quando o aluno passa a ser professor é que vai ter a referência de como foi educado. [...] então, deverá haver coerência entre essas duas diretrizes. A terceira enfatiza que a avaliação deve ser conduzida por meio de um diálogo franco e aberto, em que avaliado e avaliador busquem o bem comum.

MARINALVA: – Essa última premissa que Marilde falou o que vocês acham? Será que no contexto atual a avaliação tem essa dimensão dialogada? Será que o aluno sabe que está sendo de fato avaliado? Em que aspecto está sendo avaliado?

ASSUNÇÃO: – De forma nenhuma.

O estudo sobre avaliação possibilitou que o grupo se percebesse como parte integrante de um sistema que, às vezes, impõe medidas nem sempre aceitáveis e coerentes com a proposta pedagógica da escola. Nesse sentido, Roseana adverte que:

ROSEANA: – Embora o sistema exija que se esteja criando notas, eu sempre faço questão de falar para os professores assim: “gente, vamos lembrar que a questão principal da nossa avaliação é diagnóstica para que se possa fazer intervenções, embora se tenha que enviar essas notas para a secretaria, mas, o nosso objetivo maior é identificar, é de fato fazer a regulação controlando o processo, percebendo se está havendo ou não aprendizagem, e qual a qualidade dessa aprendizagem”.

Após o enunciado de Roseana, continuamos a leitura, agora, já encaminhando as discussões para a conclusão dos estudos. Assim, Jesus, afirma que após esses estudos passou a perceber coisas que não era capaz de perceber sozinha, e afirma: “[...] é assim que eu me vejo também”.

Concluimos os estudos sobre o conceito de avaliação, considerando que a teoria estudada, analisada e refletida sistematicamente nos seminários de estudo, proporcionaram ao grupo, reflexões significativas sobre as práticas avaliativas ocorridas no contexto escolar.

A seguir apresentamos a forma como analisamos, refletimos e construímos conhecimentos acerca do conceito de formação enquanto necessidade formativa do grupo de supervisoras implicadas nesta pesquisa, assim como também, as práticas supervisivas exercidas por esse profissional no contexto da escola. Pois consideramos que a formação e especialmente a formação profissional do supervisor/professor, está diretamente relacionada com as práticas, sejam elas docentes, pedagógicas, supervisivas, ou seja, uma é reflexo da outra, e vice versa.

3.3 Formação e prática do supervisor escolar

Estudar formação se constituiu em um dos objetivos desta pesquisa, pois esse conceito também representa uma necessidade formativa citada pelas supervisoras envolvidas nesta pesquisa. Entendemos que a formação, a avaliação, a afetividade e o planejamento, têm implicação direta na prática pedagógica do supervisor. Assim, ao expressar nessa parte da

Dissertação a forma como ocorreu o estudo sobre formação, estaremos também analisando a prática do supervisor tanto numa dimensão de passado quanto de ressignificação do presente.

3.3.1 Formação: uma breve discussão

Os estudos acerca do conceito de formação foram motivados pela necessidade das partícipes em preencher lacunas de sua própria formação, tanto a inicial, quanto a contínua e/ou permanente. Além disso, consideramos que o homem não nasce formado e nem nunca atinge sua forma perfeitamente pronta e acabada, mas, sim, forma-se e reforma-se constantemente, na dialética da vida em sociedade.

Assim, motivadas pela necessidade de estudar o conceito de formação e também na tentativa de atingir os objetivos da pesquisa, elaboramos um texto, cujo título é “Formação do professor-supervisor: perspectivas e mudanças.” Nesse texto retratamos o conceito de formação, tendo como base a literatura que estuda esse conceito. Assim, resgatamos as idéias de formação concebidas desde os gregos, até os dias atuais. O texto, além de abordar o significado de formação numa dimensão bem ampla, trás uma análise específica desse conceito no contexto da formação do professor e do professor-supervisor.

Iniciamos os estudos, negociando com as colaboradoras a metodologia que guiaria o percurso da análise que nos propomos a realizar. Assim, acertamos que o texto seria instrumento de análise teórica que serviria de mediador entre as reflexões teóricas e a prática vivida no cotidiano escolar. Para sistematizar essa análise reflexiva, lemos e discutimos o texto na íntegra.

Antes de começar a leitura, fizemos uma breve síntese, antecipando o conteúdo do texto, essa ação teve como objetivo sensibilizar e motivar o grupo ao estudo. Expressamos a síntese da seguinte forma:

MARINALVA: – Bom gente, para a constituição desse texto procurei fazer uma leitura minuciosa e detalhada das produções literárias de diversos autores que têm publicações na área de formação, dentre eles, Nóvoa, García e Zabalza. Ao elaborar este texto procurei fazer um resgate da compreensão histórica do termo formação, a partir do pensamento grego e a evolução desse conceito até os dias atuais. Após a primeira parte temos de forma mais específica a construção do conceito de formação de professor e por último tecemos uma análise acerca do conceito de formação do supervisor. Nesta parte vamos estar analisando a forma como a supervisão entrou no cenário da educação brasileira e como esse conceito foi se ressignificando ao longo da história da educação.

Assim, iniciamos a leitura do texto, e, ao ler sobre a ambigüidade do termo formação, expressa nas palavras de Nossella (2005), procuramos refletir sobre esse pensamento, no sentido de entender que existem duas correntes teóricas que conceituam formação. A primeira refere-se à idéia de que ao formar alguém, seguindo modelos autoritários, com estruturas fechadas e preconceituosas, não possibilita a formação daquele que está a se formar, pois, ao invés de formar, deforma o sujeito. A formação, nessa perspectiva, tem tendência a anular ou sufocar a liberdade daquele que se forma, não o prepara para o exercício do censo crítico. Enquanto que a segunda, refere-se a uma formação voltada para a autonomia, para a emancipação do cidadão na sociedade. Perguntamos ao grupo se ficou clara a questão da ambigüidade expressa pelo significado do termo formação, se alguém gostaria de expor uma síntese. Josiane responde que sim, do comentário dessa partícipe seguem outros enunciados.

JOSIANE: – O autor [Nosella] destaca do conceito de formação a possibilidade de ambigüidade, assim tanto esse processo de formação pode ser autoritário como pode ser libertador.

MARINALVA: – Numa perspectiva de formação autoritária como o autor analisa a ambigüidade?

JOSIANE: – A formação é limitada a uma imitação de modelos [...].

VÁRIAS VOZES: – Modelo preconceituoso, reprodução, manutenção ou conservação do que já está pronto.

LUCELENA: – Já a formação libertadora trabalha a questão da construção do conhecimento, na perspectiva de formar o homem para a autonomia.

LUA: – Mas aí não querendo ser negativa, eu me preocupo mais, porque eles [sistema] falam na formação, dão oportunidade para as pessoas estarem participando de encontros, mas na hora em que a pessoa se manifesta de alguma forma crítica tem algum meio punitivo, né? Porque querem que se mantenha calado, aí está ficando pior, está se abrindo a mente para novas perspectivas, a pessoa está tendo uma outra visão, mas continua com a mordada na boca, nas mãos, nos atos, é muito complexos, é muito complexo.

MARINALVA: – Será que temos mesmo que ficar calados?

MARILDE: – Eu compartilho com a Lua e entendo o que ela está querendo dizer, porque na verdade nós estamos na perspectiva autoritária, pois você recebe uma formação e tem que corresponder, tem que se encaixar dentro da perspectiva de alguém que está querendo passar aquilo para gente.

MARINALVA: – Eu não sei se concordo com a Lua quando ela diz assim que está recebendo uma formação, mas que de certa forma você é obrigado a por uma mordada na boca que te impossibilita falar o que pensa ou agir como pensa. Você até se torna um ser crítico, mas o sistema te impede de ser crítico, é isso Lua que você quer dizer?

LUA: – Exato.

MARINALVA: – Mas eu não sei até que ponto somos críticos, se não temos autonomia para exercitar essa criticidade. Então de que está adiantando os estudos na perspectiva da reflexão crítica?

LUA: – É aí que está a chave do problema. Até que ponto se quer realmente um trabalho reflexivo? Ou se é apenas para fazer de conta que trabalhamos reflexivamente. Eu me angustio o tempo todo, porque a gente perde a referência.

Outro aspecto que mereceu destaque foi a análise desenvolvida acerca do conceito de educação e de formação. A reflexão dialógica foi mediada por Rosilane e Roseana.

ROSILANE: – Achei interessante o que diz o texto bem aqui, vejam só, para García enquanto educação é ação realizada a partir do exterior para contribuir com o desenvolvimento pessoal e social das crianças, a formação se destina aos adultos, pois desenvolve a aquisição de saberes dentre os quais o saber-fazer.

ROSEANA: – Só se usa o termo formação [interrupção]

ROSILANE: – Na educação dos adultos. Mas, que adultos estão aí?

ROSEANA: – Adultos que já são profissionais. É mais direcionado à formação profissional, ao saber-fazer mesmo.

ROSILANE: – Então nessa perspectiva formação está mais direcionada à formação profissional, e nunca à formação da criança, vamos dizer. A criança não está em formação.

ROSEANA: – Eu entendo que na perspectiva do significado do termo formação, esse se volta para o desenvolvimento profissional, o texto diz isso. Na verdade, raramente se usa o termo formação dos alunos, mas sim, educação dos alunos, né?

Lígia esclarece que Zabalza (2004) explicita melhor essa idéia ao expor que educação está mais vinculada ao desenvolvimento pessoal e formação é algo mais pontual e funcional, direcionado à aquisição de habilidades específicas voltadas ao mercado de trabalho, esclarece ainda que, segundo esse autor, educação e formação, embora se complementem, assumem diferentes sentidos, dependendo do contexto.

Assim, a supervisora Lígia conduziu a leitura, explicitando os diversos sentidos dados à formação na literatura recorrente; depois, falou do atributo da mudança como fundamental ao conceito de formação; e disse que, segundo o texto, o homem nunca está completamente formado, por essa razão, os processos formativos dos quais os indivíduos participam devem ser intencionais e sistematizados, envolvendo vontades e juízos tanto do formador quanto do formando. Essa partícipe explicitou também que é necessário que o processo formativo ocorra em contexto formalmente organizado com a finalidade de proporcionar desenvolvimento pessoal e profissional. Após a exposição de Lígia, fizemos uma intervenção, objetivando a exteriorização do pensamento das colaboradoras acerca do que havia sido lido, para que fosse percebido também o nível de compreensão e interpretação do grupo. Dessa forma, fizemos a seguinte colocação.

MARINALVA: – O que vocês têm a dizer sobre essa parte que lemos? Quem quer expor sua síntese? Qual a parte mais interessante? O que acrescentariam às idéias do texto?

LUA: – Eu achei interessante quando ele [García] diz assim que a gente nunca está completamente formada né, que essa formação é constante, estamos em um processo, a formação tem que ser intencional e sistematizada, eu achei isso assim fantástico.

MARILDE: – Quer dizer, não basta só a minha vontade, preciso dela, mas só ela não é suficiente, tem que haver também a sistematização.

JOSIANE: – E a vontade do formador também.

LUA: – [...] tem que ser objetivada, porque quero me formar? Ou porque quero formar alguém?

ASSUNÇÃO: – Ele [García] diz que a formação tem a finalidade de proporcionar o desenvolvimento pessoal e profissional, quer dizer, é bem abrangente.

ROSILANE: – Mas o desenvolvimento pessoal não depende de um contexto formalmente organizado né? Será que não? Será que o desenvolvimento pessoal não acontece por acaso não?

ROSEANA: – O pessoal, em se tratando de criança, até que sim, por exemplo, em casa com a família, nas brincadeiras com crianças maiores.

ROSILANE: – Mas a gente também não aprende tanto informalmente.

ROSIANA: – É, aprende.

MARINALVA: – Eu acho que aprende, mas este aprender não sistemático, não intencional, influencia em um baixo nível de consciência. Porque quando se fala da sistematização de algo que estamos aprendendo é diferente de quando aprendemos em casa com a família ou com as contingências da vida. A partir do momento em que sistematizamos um determinado conhecimento, há necessariamente um aprofundamento, uma intenção em aprender e isso muda o nível de consciência, é diferente do aprendizado assistemático, é assim que penso.

Rosilane insiste na não intencionalidade da formação pessoal.

ROSILANE: – Não tem essa intenção, mas acontece. Aprendemos com alguém que está visitando a escola, com pais, com os próprios alunos, quer dizer, não está organizado sistematicamente, não foi intencional, mas acontece.

MARINALVA: – Eu insisto em dizer que depende do nível dessa aprendizagem, não estou negando que não aprendemos de forma assistemática, estou falando do nível de consciência que passa pela forma como a aprendizagem acontece. Por outro lado, o texto mostra que a formação profissional não se desvincula da formação pessoal do indivíduo.

ROSEANA: – É eu também penso assim, Marinalva. Olhe aqui se nós não tivéssemos a intenção, o objetivo de estudar, de melhor e adquirir novos conhecimentos e você não tivesse sistematizado todo esse estudo, de nada adiantaria o meu querer sozinho, isolado.

ROSILANE: – Então vocês concordam com García de que a formação depende de um contexto organizado, sistematizado, que envolve vontades do formando e do formador, se não, não acontece?

ROSEANA: – Eu concordo. Por exemplo, em uma sala de aula, mesmo com crianças, se o aluno não for motivado ao aprender, despertar vontade, ela não aprende e isso acontece com o adulto também. Embora o professor tenha a intenção, tenha sistematizado todo seu trabalho, mas se não houver a vontade e a intenção tanto por parte do aprendiz quanto do formador, a aprendizagem não acontece.

LÍGIA: – Então, sintetizando essa discussão podemos dizer que na perspectiva de García o conceito de formação envolve como atributos essenciais tanto a dimensão pessoal quanto a profissional, assim, como a capacidade e a vontade do indivíduo em ser formado. Segundo esse autor a pessoa é o responsável pela ativação do seu próprio processo formativo.

Após análise de forma mais geral, do conceito de formação, encaminhamos as leituras e discussões para a compreensão do conceito de formação do professor, para entender quais as teorias que embasam o desenvolvimento desse significado, atualmente, no cenário educacional. Com o propósito de suscitar essa análise reflexiva perguntamos:

MARINALVA: – Alguém quer fazer algum comentário sobre o que está dito no texto? Aqui expressa uma grande responsabilidade do professor-supervisor na escola, vocês perceberam?

Nesse momento, alguns integrantes do grupo leram em voz alta, mais para si, do que para o grupo, os trechos que lhes chamaram atenção, por exemplo, Assunção disse: “[...] criar oportunidades de espaço interativo de formação”; e Lígia disse [...] “para desenvolver ação de formação”, Rosilane fala mais diretamente para o grupo:

ROSILANE: – Eu fico pensando aqui na questão do espaço de formação que o texto defende como necessário para as escolas. Como você [Marinalva] disse, é mesmo uma grande responsabilidade do supervisor né? Então eu fico pensando, será que estamos tendo realmente este espaço para que essa formação aconteça de fato na escola? Eu penso que não. O texto coloca também que não adianta acumular cursos, tem que ser a reflexão né? Após esses estudos tenho mais convicção de que a reflexão só acontece no coletivo, mas, se não temos esse espaço/tempo para discutir, analisar e refletir com os professores, como podemos avançar? Eu me preocupo muito com isso. [...] na escola a gente quase não se reúne, vem o diretor e diz: “A SEMEC não quer que despache os alunos”, então que momento vai ser esse? Eu vou ficar chamando individualmente cada professor? Quer dizer, não está tendo espaço de jeito nenhum.

ROSEANA: – É claro que a escola não pode estar parando e liberando os alunos aleatoriamente todos os dias, mas tem que criar e planejar momentos para que o grupo discuta e analise as ações pedagógicas desenvolvidas na escola. Eu sempre digo: minha gente, autonomia se conquista, e para você conquistar sua autonomia tem que ter responsabilidade e compromisso no que faz. Às vezes as pessoas confundem autonomia com: “eu faço o que quero” desrespeitando regras, passando por cima, e na verdade autonomia não é isso.

ROSILANE: – Eu me preocupo. Esse texto só veio confirmar o que penso, aqui fala gente, não adianta acúmulo de cursos. Ontem mesmo foi falado lá na escola “ah! Mas o professor está preparado, fez PROFA²⁰, GESTAR²¹, PCN²²”. Aonde? Se essas teorias vistas nesses cursos não forem discutidas, analisadas e confrontadas com a prática da escola, de nada adianta. O trabalho tem que ser reflexivo mesmo, e desenvolvido em uma ação conjunta, concordo plenamente com esse texto.

MARINALVA: – O supervisor precisa ter este espaço dialógico na escola com os professores, porque serão nestes espaços devidamente planejados, sistematizados que o grupo reflete e percebe-se melhor no seu saber e no seu saber-fazer. Agora, se a escola não dá essa abertura, qual vai ser a função do supervisor, então?

ASSUNÇÃO: – Um mero preenchedor de fichas.

ROSILANE: – Hanrã! É como estou me sentindo esse ano, [...] eu tenho consciência de que o trabalho do pedagogo não é esse, não é mesmo. Acredito que se não tivermos nos reunindo, refletindo as situações que acontecem tanto na escola como mais especificamente na sala de aula [...] para mim, a ação do supervisor é muito mais ativa.

MARINALVA – Eu diria interativa.

ROSAENA: – Exatamente. Discutir, analisar e refletir no coletivo da escola até mesmo ações administrativas que refletem no pedagógico.

O texto foi usado como instrumento de reflexão sobre a necessidade de se criar espaços na escola para desenvolver ações de formação sobre o saber e o saber-fazer tanto do

²⁰ Programa de Formação de Professor Professor Alfabetizador.

²¹ Gestão da Aprendizagem Escolar.

²² Parâmetros Curriculares Nacionais.

professor quanto do supervisor escolar. Assim, nesse próximo bloco de enunciados, apresentamos uma análise acerca de compreensão do termo formação inicial, tendo como suporte teórico as idéias dos autores citados no texto. Rosilane começa o diálogo.

ROSILANE: – “É preciso criar uma cadeia coerente de aperfeiçoamento, cujo primeiro nível é a formação inicial”. Essa formação inicial é a da escola?

ASSUNÇÃO: – A formação inicial é a da graduação.

ROSEANA: – Há alguns anos se pensava assim: ‘pronto, se formou, terminou o curso, já sabe de tudo’. Infelizmente ainda temos professores que não evoluíram sua forma de pensar. Esses, não querem participar de cursos, de reflexão, não lêem nada.

Assunção prossegue a leitura do texto e considera que o parágrafo lido sintetiza muito bem a idéia que estamos discutindo.

ASSUNÇÃO: – Aqui esclarece melhor o que já havíamos discutido, vejam só, a formação de professor é área de conhecimento, investigação de teorias e práticas. Estuda os processos por meio dos quais os professores se implicam, individualmente ou em equipe em experiências de aprendizagens e adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, possibilitando a intervenção profissional no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

ROSILANE: – Vejam o que García diz bem aqui, eu achei muito interessante, ele diz que essa intervenção profissional no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, tem o objetivo de melhorar a qualidade da educação. Então, se não estiver acontecendo essa intervenção pedagógica na prática do professor [...], em que momento pode acontecer essa intervenção? Nos momentos, que eu acredito muito mais, em grupo né? É a oportunidade de se está questionando sobre o que estamos fazendo ou acontecendo na escola.

Após as reflexões sobre o conceito de formação do professor, analisamos a função do supervisor escolar. Nessa parte do estudo, refletimos as ações desse profissional, partindo do princípio, de onde tudo começou, ou seja, como e em que contexto social, político e econômico essa profissão surgiu no cenário da educação brasileira e qual deverá ser o perfil do supervisor escolar nos tempos atuais. Assim, demonstramos essas reflexões no item seguinte.

3.3.2 A prática supervisiva no contexto da educação brasileira

Para compreender a ação do supervisor escolar no Brasil de hoje, é necessário refletir sobre os percursos iniciais da supervisão escolar. Assim, optamos pelo recorte teórico que retrata a história da supervisão no contexto da educação brasileira. Fizemos essa opção por

julgar que essa história é de grande importância para a construção analítica que nos propomos a realizar. Dentre outros aspectos, nesta parte, refletimos sobre o contexto histórico, político e econômico em que surgiu a profissão do supervisor escolar. Nesse sentido, o recorte teórico retrata tanto uma dimensão mais ampla, em nível nacional, quanto uma mais restrita, em nível do município de Teresina.

Esse resgate histórico será tecido à luz de teóricos e pesquisadores tais como Nogueira (1989), Braga (1999), Saviani (2002), Alonso (2002), Rosa (2004) dentre outros que têm estudos desenvolvidos nessa área.

3.3.2.1 O Supervisor Escolar: fio a fio dessa história

O desenvolvimento de estudos acerca das necessidades formativas do supervisor escolar, tendo em vista a compreensão dos sentidos e significados construídos sobre a/na prática pedagógica desse profissional, implica não somente em situar a supervisão escolar na realidade micro vivida por esses profissionais, mas também contextualizá-la na dimensão mais ampla da educação brasileira. Assim, na tessitura dessa história, usamos diversos e diferentes fios; fios grosso, finos, longos e/ou curtos; fios novos, velhos e reutilizáveis, por isso, também ressignificados, não importa o tipo, pois consideramos que cada um deles foi significativo para compor a beleza desse bordado.

O fio no contexto desta pesquisa representa frações de uma história já contada, construída, reconstruída, ou que ainda está em processo de construção. História contada por nós, por você, pelo outro, ou muitos outros que nos antecederam. Nesse recontar, ressaltamos o contexto sócio econômico e político em que essa profissão surgiu no Brasil, qual tipo de sociedade ela servia e serve, como vem se ressignificando o conceito de supervisão ao longo da história da educação e qual o perfil do supervisor necessário para o modelo atual de sociedade.

Dessa forma, para compor a tessitura do bordado ao qual nos referimos, retiramos fios nem tão próximos, nem tão distantes da realidade presente, diríamos assim, que retiramos os primeiros fios que teceram a história da supervisão, mais precisamente, a história construída no Brasil, a partir da década de cinquenta. É fundamental esse resgate histórico para a compreensão da análise tecida no contexto desta pesquisa, porque se considerarmos os diferentes períodos da educação brasileira, observamos que os conceitos de supervisão são o

retrato dos conceitos de educação que se formula, sendo essa educação, por sua vez, o reflexo do projeto de sociedade a que uma dada classe aspira.

Nesse sentido, é inegável o fato de que a educação sempre esteve vinculada às condições sócio-históricas e políticas vigentes em cada momento da educação brasileira. Nesse contexto, a supervisão escolar, desde o início de sua implantação, tem se prestado ao serviço de divulgação, ainda que inconscientemente, da ideologia da classe dominante. Desse modo, Nogueira (1989, p. 32-33) afirma que:

É bem verdade que a expressiva maioria o faz inconscientemente, certa de que esta certa. Daí, a necessidade do questionamento dos porquês de tal realidade. Tal postura, certamente, se remonta às origens da Supervisão Educacional no Brasil, que tem a ver com o encaminhamento dado às questões brasileiras, no cenário mundial, em decorrência de contingências sócio-econômicas e políticas nacionais e internacionais.

Na década de cinquenta, o Brasil passava por crises internas, tanto de ordem econômica, quanto política. Além dessas crises, esse país era influenciado também pelos conflitos externos da Guerra Fria. Nesse contexto, os EUA, temendo a supremacia do bloco socialista, implantaram estratégias de domínio de cunho ideológico, fazendo vários acordos com países latinos americanos, inclusive com o Brasil. Nesses acordos estavam explícitos assessorias e ajuda técnica aos diferentes setores da sociedade dos países acordados, no entanto, implicitamente, tal política tomava grandes dimensões na inculcação da ideologia da classe dominante. Dessa forma, os EUA atingiriam seu objetivo principal que era de evitar a implementação do modelo socialista na América. Na compreensão de Nogueira (1989, p.37), esses acordos foram importantes porque criaram condições para o surgimento da Supervisão Escolar. Dessa forma, afirma que:

Foi no bojo destes acordos que nasceu a Supervisão Escolar pela criação do Programa de Assistência Brasileira Americana ao Ensino Elementar – PABAAE, instalado em Belo Horizonte – Minas Gerais, em 1957. Em 1958, professores foram enviados a Indiana (Estados Unidos) para se especializarem e posteriormente fundarem em Belo Horizonte os cursos de formação de Supervisores que mais tarde serão espalhados por todo Brasil a partir destes professores treinados em Belo Horizonte e nos Estados Unidos.

Segundo Roza (2004), os cursos de formação de supervisores, que ocorreram na década de cinquenta, tinham o objetivo de modernizar o ensino e preparar professores leigos. Esses cursos foram montados nos moldes do ensino americano que priorizava o estudo das técnicas e dos métodos de ensino. É importante ressaltar que esse modelo tecnicista foi

transplantado do modelo de produção industrial. Assim, antes da sua utilização pelo sistema educacional, a idéia de supervisão surge na indústria, visando a melhoria qualitativa e quantitativa no sistema de produção. Ao ser transplantada para a educação, essa idéia se propagou no processo de ensino, especialmente associada ao sentido de controle das atividades docentes.

Muitos pesquisadores, como Nogueira (1989), Saviani (2002), Ferreira (2002), dentre outros, concordam que a supervisão educacional brasileira é produto da assistência técnica norte-americana, prestada aos países da América Latina, que tinha o objetivo de mudar a mentalidade das pessoas, no sentido de fazê-las alcançar um nível de vida saudável e economicamente produtivo, impedindo, assim, a penetração do comunismo.

Pesquisas como as de Nogueira (1989), Saviani (2002), Alonso (2002), dentre outras, mostram que a inserção do supervisor escolar no contexto educacional foi deliberada e intencional, assim como o modelo de formação a que o supervisor foi, inicialmente, submetido. Nesse sentido, Nogueira (1989) esclarece que desde a origem da inserção desse profissional na escola, ele foi preparado ideologicamente para exercer uma função técnica, burocrática e apolítica.

Ponto a ponto, tecemos o bordado, com o cuidado de entremear fios da história presente com fios da história passada, trabalho nunca solitário, e sim em constante colaboração com as partícipes desta pesquisa, que contribuiram para com essa tessitura, trazendo fios do presente e/ou do passado, por meio das reflexões e dos diferentes pontos de vista desenvolvidos nos seminários de estudos e nas sessões reflexivas. Assim, no decorrer dos estudos colaborativos, expressamos dialogicamente os saberes sobre a história da supervisão. Esses saberes, sob um novo olhar, refletem-se também nas relações estudadas entre essa história e as práticas pedagógicas atuais de supervisão, inclusive aquelas adotadas pelo grupo. Nesse sentido, retiramos, dos diálogos, episódios que demonstram como os estudos mediaram as reflexões, acrescentando novos saberes aos já construídos anteriormente pelas partícipes.

Episódio: Reflexões sobre a origem da supervisão escolar

ROSEANA: – Meu Deus! [risos]. Eu não conhecia esse histórico do nascimento da supervisão no Brasil.

MARINALVA: – Você está tendo conhecimento disso agora?

ROSEANA: – Agora. Até porque quando eu fiz Pedagogia na UFPI, estávamos em pleno regime militar [...]. Com essa leitura, a gente pode entender melhor o porquê da aversão do supervisor na escola, especialmente pelos professores, pois ele era visto na perspectiva tecnicista, como fiscal do trabalho, né?

MARINALVA: – Exatamente. Então, como surgiu a supervisão no Brasil? Foi por uma necessidade extra-escola e extra-Brasil também. Como vimos aqui no texto. Os Estados Unidos, na década de cinquenta, eram considerados potência em economia mundial e estavam se sentindo ameaçados pelos países do bloco socialista. Então, criaram estratégias que pudessem minar as influências dos países inimigos. O Brasil foi um dos pontos estratégicos, pois sob a tutela dos Estados Unidos, enviou para lá pessoas para serem treinadas tecnicamente, inculcando na cabeça dessas pessoas a ideologia americana, assim como seus métodos e suas técnicas. Ao voltar para o Brasil, essas pessoas formaram um núcleo de estudos em Minas Gerais. A estratégia foi intencionalmente política.

Quadro 08 – Enunciações sobre aspectos relevantes da origem da supervisão escolar.

Fonte: Seminário de estudo sobre formação realizado em 09/11/06.

Os estudos desenvolvidos no espaço tempo desta pesquisa buscavam uma compreensão que ia além do detalhamento histórico, buscamos também refletir sobre o que estava por trás do meramente visível, do que estava nas entrelinhas do texto e do contexto histórico da supervisão escolar. Nesse sentido, os enunciados abaixo mostram como as supervisoras estavam percebendo esses textos²³ e contextos.

Episódio: Reflexões sobre o aspecto ideológico da função supervisora

ROSILANE: – Desde o início esse profissional foi preparado ideologicamente para exercer uma função técnica, burocrática e apolítica. Interessante, ideologicamente apolítica, eu nunca tinha me dado conta disso.

ASSUNÇÃO: – A neutralidade era apenas um mito.

MARILDE: – [...] quando cheguei aqui no Piauí, a função do supervisor era considerada cargo de confiança. Quando ela [autora] coloca aqui que é uma função técnica, burocrática e apolítica, na educação do Piauí, ela era considerada apolítica exatamente porque era por indicação, a pessoa não tinha qualificação específica, né?

LUA: – Essa e a questão do cargo de confiança que você está falando, por isso ela é apolítica, porque ela [pessoa] tinha que fazer de acordo com o que era mandado ela fazer. E hoje, esse contexto já mudou bastante, né? Já deixou de ser um cargo de confiança, você entra por meio de concurso, com um pensamento, com uma ideologia de mudanças, de transformação. Agora, isso não é ainda na totalidade, mas a maioria dos supervisores tem esse desejo, apesar dos percalços, mas assim já deu uma evoluída bem significativa.

Quadro 09 – Enunciações sobre as ideologias que perpassam a função supervisiva.

Fonte: Seminário de estudos sobre formação realizado em 09/11/06.

²³ Empregamos a palavra texto não para expressar apenas os textos escritos, mas também os falados, os ditos com palavras, gestos ou mímicas, carregadas de sentidos e significados importantes para a compreensão da análise histórico-cultural da supervisão escolar.

Continuando essa tessitura, identificamos, como fio condutor dessa discussão, a intencionalidade política que constituía, consciente ou inconscientemente, o perfil do supervisor escolar no final da década de sessenta e início da década de setenta, período marcado pela perspectiva desenvolvimentista do modelo tecnicista de produção. Nesse modelo, os pressupostos educacionais que asseguravam a formação do homem eram de estímulo ao desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários correspondentes aos interesses do sistema social vigente naquela época.

Desde sua origem, é inegável a intencionalidade política da função do supervisor. Segundo Nogueira (1989), essa função sempre foi e é, essencialmente política, não é apenas técnica, como tem sido veiculado. Nessa perspectiva, mesmo quando a supervisão se apresenta com a roupagem da técnica, está cumprindo, basicamente, uma função política, visto que sua ação implica tomada de decisão, sendo que essa decisão pode contribuir ou não para o fortalecimento da hegemonia da sociedade.

Nogueira (1989) ratifica a falta de neutralidade política na função do supervisor, bem como a intenção em veicular a característica predominantemente técnica em detrimento da política, ao afirmar que, tanto na formação, quanto na ação do supervisor escolar, prevaleceu a técnica sobre o conteúdo e os procedimentos sobre os aspectos políticos. Essa postura objetivou e objetiva o compromisso desse profissional com a visão de mundo e de educação conservadora. Visão que favorece a manutenção do *status quo* vigente, o que interessa à classe dominante.

Nessa perspectiva, no Brasil, um dos mecanismos acionados pelas autoridades instituídas foi inserir o supervisor no contexto educacional como agente social que se propunha ao serviço de um sistema de controle e supervisão, em vista da maior eficácia político-administrativa do sistema. A concepção de educação, veiculada para nortear a atividade do supervisor, era a de que educar é formar um cidadão “dócil,” que não abala as estruturas sociais, tampouco desenvolve a consciência crítica.

Saviani (2002) considera que a função supervisiva ganha força e aos poucos atinge o *status* de profissão por meio do Parecer nº. 252/69. Segundo esse autor o parecer, respaldado na Lei de nº. 5540/68, da Reforma Universitária, reformulou o Curso de Pedagogia propondo a especialização do educador em uma função. Dessa forma, cria as habilitações de inspeção, administração, supervisão e orientação. Nas palavras de Saviani (2002, p.31), compreendemos melhor esse contexto.

A nova estrutura do curso de Pedagogia decorrente do Parecer nº. 252/69 abria, pois claramente a perspectiva de profissionalização da supervisão educacional na esteira da orientação educacional, cuja profissão já havia sido regulamentada por meio da lei 5564, de 21 de dezembro de 1968 [...], com efeito, estavam preenchidos dois requisitos básicos para se constituir uma atividade com o *status* de profissão: A necessidade social, isto é, um mercado de trabalho permanente [...] e a especificação das características da profissão ordenadas em torno de um mecanismo, também permanente, de preparo dos novos profissionais, o que se traduziu no curso de Pedagogia reaparelhado para formar, entre os vários especialistas, o supervisor educacional.

Nas reflexões que realizamos nos seminários de estudos, sobre a história da supervisão, as colaboradoras Josiane, Rosilane e Roseana emitiram opiniões sobre a pedagogia tecnicista e o papel do supervisor. Vejamos no episódio, a seguir, como elas expressaram seus pontos de vistas.

Episódio: Reflexões sobre influências da pedagogia tecnicista
<p>JOSIANE: – Tudo tem haver com a origem, né? [...] já começamos copiando dos americanos. E ela começou na indústria, só depois é que foi para a escola.</p> <p>ROSILANE: – [...] a supervisão vista pelo ângulo da pedagogia tecnicista desconsidera a possibilidade de que as ações pedagógicas e administrativas realizadas na escola sejam construídas de forma coletiva e participativa.</p> <p>ROSEANA: – Se eu tenho meu papel de supervisor, o seu como diretor e você com professora, cada um só faz a sua parte, como se fosse isolado. Então, eu acho que até hoje mesmo ainda há dicotomia [...], cada um pra lá, ninguém interfere na forma de pensar e agir do outro.</p>

Quadro 10 – Enunciações sobre as influências do tecnicismo na supervisão escolar

Fonte: Seminário de estudos sobre formação realizado em 09/11/06.

Assim, em conformidade com a teoria discutida, os enunciados acima expressam que o supervisor, visto pelo prisma da pedagogia tecnicista, é um profissional de elite, portador de um saber técnico, cujo reconhecimento social lhe assegura uma posição superior na hierarquia escolar. Nessa perspectiva, esse profissional exerce controle sobre as práticas dos professores, distanciando o pensar e o fazer docente. Dessa forma, o trabalho de supervisão fica restrito aos aspectos burocráticos que exigem do professor a execução do plano de aula, a definição de objetivos e a avaliação que privilegie listas de frequências e de notas. Assim, cabe ao supervisor apenas a tarefa de fiscalizar a execução do ensino, isto é, o trabalho docente. Ressaltamos que, na década de setenta, vivíamos uma época de ditadura, nesse contexto, os profissionais que atuavam nas funções de administração, orientação e supervisão tinham como principal objetivo fiscalizar o trabalho docente.

Conforme o modelo econômico desenvolvimentista e o modelo político ditatorial que impunha à educação o modelo tecnicista, ideologicamente, a função supervisora foi tida como inovadora, modernizadora, introdutora de novos métodos e técnicas de ensino. Segundo Ribeiro (2002), nesse modelo de formação, os cursos passaram a privilegiar a formação técnica para o desempenho das funções não docentes e esses profissionais foram requisitados a assumir o controle da formação de técnicos qualificados de tal forma que garantissem maior lucro para as empresas e indústrias.

No Brasil, no final dos anos setenta e início dos anos oitenta, já era notório o fracasso da educação pautada no modelo desenvolvimentista econômico. Assim, em decorrência desse fracasso, surgiram vários movimentos sociais que reivindicavam pelo ensino de qualidade e educação para todos. Pressionado pelas profundas reflexões que se deslanchavam em torno da situação educacional brasileira, o supervisor foi alvo de duras críticas, principalmente pela dicotomia evidenciada entre teoria e prática. Essa dicotomia impossibilitou que o professor desenvolvesse ações reflexivas e criativas, tornando-o um mero executor de tarefas pedagógicas. (BRAGA, 1999).

O momento de instabilidade e luta pela democratização da educação, vivenciado pelo país, contribuiu para que a supervisão escolar passasse por uma fase transitória, em que se postulava que o supervisor deixasse de realizar uma simples inspeção escolar, passando a trabalhar, no contexto escolar, de forma participativa, colaborativa e democrática. Segundo Braga (1999), a participação dos profissionais da educação nos Encontros Nacionais de Supervisores em Educação (ENESE) contribuiu para o enfraquecimento da ditadura militar e firmou o início do processo democrático nos mais diversos segmentos da sociedade brasileira.

No final do século XX, a supervisão é redescoberta como instrumento necessário à mudança das escolas. Nesse período, os estudos e discussões se voltam para a construção de uma identidade supervisiva que atenda as demandas educacionais de um momento histórico que busca novas significações. Assim, novos desafios se inserem no cotidiano das instituições de ensino e na prática do supervisor escolar.

Hoje, são notórios os avanços que a supervisão galga na esfera da educação, porém, não é possível esquecer que, por longos anos, a figura do supervisor foi associada à imagem de fiscalizador, de autoridade que representava o poder. Imagem também atrelada aos conceitos tradicionais de supervisão e administração totalmente superados, que fazem distinção clara entre os sujeitos pensantes e os executores, entre o trabalho manual e o intelectual. Essa concepção é marcada por uma hierarquia organizacional inflexível em que

cabe ao supervisor a função de controlar, de fiscalizar os subalternos²⁴ no exercício de suas funções. Para Alonso (2002), hoje, a dificuldade em aceitar esse profissional como parte integrante da escola e co-responsável pelo seu sucesso ou fracasso escolar decorre dessa compreensão.

O olhar reflexivo nesse passado facilita a compreensão da necessidade de constituição de uma identidade supervisiva que possa ser construída na dinamicidade da escola, nas relações com os pares. Nesse sentido, o supervisor escolar atua lado a lado com outros agentes educacionais, dividindo coletivamente os problemas, repensando e questionando continuamente sua ação no cotidiano interativo da escola.

Atualmente, muitos são os desafios que se instalam para o supervisor, já que o mundo vive em constantes mudanças, as distâncias geográficas são superadas pelo mundo virtual que quebra barreiras e supera limites, fazendo circular em tempo real informações dos mais diversos e distantes povos do mundo. Vivemos em um mundo em que as biociências descobrem novos caminhos e, minuto a minuto, novo cenário cibernético informacional se instala, exigindo do homem a ressignificação de conceitos, crenças e valores.

Nesse novo contexto, a capacidade de reflexão e criação do homem passa a ser mais valorizada (ROZA, 2004). Enfim, vivemos um novo paradigma que interfere na maneira de pensar, de falar, de conhecer e de apreender o mundo. Para a autora em referência, esse novo contexto necessita de uma educação em que seus profissionais sejam capazes de atuar e contribuir para construção desse mundo, formando sujeitos capazes de intervir com competência no aprimoramento do patrimônio cultural da humanidade, construindo valores que permitam que esse homem se relacione consigo, com os outros e com seu entorno de forma consciente e feliz.

Nessa perspectiva, a educação não pode se separar do mundo, precisa estar atenta às mudanças e aos desafios que se instalam minuto a minuto. Nesse sentido, as instituições de ensino têm importante papel, pois devem ter o olhar voltado para as mudanças, assumindo função sistematizadora do conhecimento, preservando as contribuições culturais, preocupando-se em produzir novos conhecimentos e não apenas em transmiti-los, criando ambientes que favoreçam a construção de aprendizagens significativas. Dessa forma, há necessidade de que esses profissionais sejam preparados para levar a contento esse desafio.

Nessa realidade concreta, delinea-se, para o supervisor, um novo perfil e também uma nova identidade, de forma a permitir que esse profissional possa partilhar com o grupo de

²⁴ Os subalternos eram os professores.

professores suas angústias e seus desafios, assumindo um papel de provocador, de questionador da ação docente, que ao construir novos conhecimentos desinstala as certezas. Nesse processo de ressignificação da função do supervisor, a formação contínua e permanente possibilita romper com as práticas espontaneístas ou ativistas, definindo para o supervisor o perfil de parceiro político-pedagógico do professor. Conforme Medina (1995), a proposta é que esse profissional partilhe com os professores reflexões e projetos que viabilizem a melhoria do processo ensino-aprendizagem, por meio da seguinte relação: professor que aprende ao ensinar *versus* aluno que ao aprender ensina.

Nessa perspectiva, o supervisor, como agente político preocupa-se muito mais com o sentido e os efeitos da ação que desenvolve, do que com os resultados imediatos do trabalho escolar. No entanto, advertimos que essa dimensão política da função supervisiva somente se efetiva quando existem condições administrativas que alterem o projeto pedagógico da escola, tornando-o mais compatível com as novas exigências, mais aberto às mudanças. Para a Alonso (2002), a supervisão concebida dessa forma vai além do trabalho meramente técnico-pedagógico, pois implica em ação planejada e organizada a partir de objetivos claros, assumidos por todos os profissionais da escola. Dessa forma, favorece o fortalecimento do grupo e o posicionamento responsável pelas decisões tomadas no decorrer do trabalho pedagógico.

As dimensões política, técnica e ética que perfazem a função do supervisor são necessariamente permeadas por princípios que norteiam o seu fazer pedagógico. Assim, não podemos nos refutar a analisar a importância desses princípios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico da escola, pois essa análise é imprescindível para a compreensão do próprio conceito de supervisão escolar, na atualidade. Levando em consideração essas dimensões, Roza (2004) explicita alguns princípios que regulam a função do supervisor escolar, tais como a competência, a democracia, a avaliação, a formação continuada e o planejamento. Esses são os princípios fundamentais que regulam a prática do supervisor escolar. Assim, detalhamos a seguir, como esses princípios foram ressignificados pelas partícipes desta pesquisa. Essa ação teve como propósito possibilitar às supervisoras reflexão sobre suas próprias práticas supervisivas, fazendo-as perceberem-se como agentes de mudanças e transformações. Nesse sentido, intercalamos episódios de reflexão acerca desses princípios com a análise teórica respaldada pelos estudos de Roza (2004).

Iniciamos com o estudo do princípio da competência. Esse princípio ressalta que o pensar e o agir do supervisor é permeado pelo conhecimento teórico-prático. Nessa perspectiva, é de fundamental importância que esse profissional promova situações de

aprendizagens para os professores de forma organizada e integrada ao Projeto Político Pedagógico da escola. Dessa maneira, o supervisor cria condições para que a sua equipe reflita sobre o saber-fazer, articulando conhecimento teórico e prático, tendo em vista a qualidade do processo ensino-aprendizagem. As supervisoras Rosilane, Reseana, e Assunção confirmam a importância do Projeto Político-Pedagógico para a implementação de práticas supervisivas significativas que se voltem para a interação teórico-prática do contexto escolar. Vejamos no episódio a seguir o que pensam essas supervisoras.

Episódio: Reflexões sobre o princípio da competência

ROSILANE: – Aqui ela [autora] fala da competência do supervisor, né? Quer dizer, o fazer do supervisor não tem que ser pautado em achismos, em senso comum. Gente, isso aqui tem que acontecer, vejam só: “tem que promover ações organizadas e integradas,” está falando de quem? Do supervisor na escola, não é não? “Integrada ao Projeto Político Pedagógico da escola.” Então, não é só os cursos de formação que a SEMEC proporciona não. Eu tenho que estar agindo no contexto da escola que trabalho.

ROSEANA: – Principalmente proporcionando à equipe oportunidade de reflexão. Tem que ter um momento para isso.

ASSUNÇÃO: – Eu acho que é isso aqui que está faltando.

ROSILANE: – Por isso mesmo nosso trabalho não rende.

ASSUNÇÃO: – Ao ler esse princípio da competência, eu achei incrível, lembrei que nessa semana mesmo conversei com a diretora para fazermos alguma coisa ainda nesse final de ano. Tipo, assim, nem que fosse preciso liberar os alunos mais cedo, sentar com todos os profissionais da escola e analisar o Projeto Político-Pedagógico, vendo o que é preciso reformular, o que precisamos para o próximo ano, se não está bom, os alunos não estão bem. Então, vamos nós aqui da escola analisar esse documento e refazer, se for o caso. O Projeto Político Pedagógico tem que estar dando embasamento teórico e prático para as ações pedagógicas da escola, se não está acontecendo assim tem que ser repensado no coletivo da escola.

Quadro 11 – Enunciações sobre o princípio da competência.

Fonte: Seminário de estudos sobre formação realizado em 09/11/06.

Prosseguimos o estudo, ressaltando que a descentralização de poder se apresenta como princípio que se volta para a democracia. Assim, ao supervisor é exigida uma postura de partilha, de colaboração, de abertura de espaços para participação e crescimento da equipe. É Lucelena quem inicia o diálogo acerca desses princípios.

Episódio: Reflexões sobre o princípio da democracia

LUCELENA: – Eu acho que na minha escola o grupo participa das ações desenvolvidas. Pelo menos na minha realidade, eu percebo isso.

LUA: – Até, assim, Lucelena, eu acho que com relação a essa participação, a gente também tem que está antenado, ter muito cuidado e ser cauteloso. Porque o professor, infelizmente não são todos, mas ainda tem aqueles que querem participar, mas sempre puxando a brasa para sua sardinha [...]. Então, a gente tem que ter cuidado e perceber quando ele está participando e colaborando para o bem maior da escola ou quando está querendo apenas se dar bem em alguma situação. Às vezes, eu não sei se acontece na escola onde vocês trabalham, mas nas discussões coletivas, nas tomadas de decisões, ou quando estamos elaborando um projeto, o professor dá sua opinião, mas sendo de uma

forma que ele quer está se safando de alguma situação e não colaborando.

MARINALVA: – A relevância dada à importância do atributo da democracia para a função do supervisor é no sentido de que além das decisões tomadas no coletivo, é necessário que o supervisor não abarque e assuma sozinho responsabilidades inerentes ao conjunto de profissionais da escola como o diretor, o professor, o secretário, dentre outros. Mas sim, que as funções deverão ser atribuídas e distribuídas a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

(LUCELENA): – É assim que estou entendendo esse princípio, e por isso digo que, na minha escola, procuramos descentralizar as ações.

Quadro 12 – Enunciações sobre o princípio da democracia.

Fonte: Seminário de estudos sobre formação realizado em 09/11/06.

Todos os envolvidos no processo educativo precisam estar abertos às críticas, inclusive o supervisor. Somente assim esses profissionais conseguem se desenvolver profissionalmente. É no trabalho em equipe que se cria condições de redimensionar ações com vistas à melhoria do processo ensino-aprendizagem. Assim, selecionamos um episódio do seminário de estudo sobre formação que ilustra a reflexão desenvolvida acerca do princípio da avaliação.

Episódio: Reflexão sobre o princípio da avaliação

LUA: – A crítica é sempre muito dolorosa, porém, necessária. Porque, às vezes, a pessoa vem e critica a gente, a princípio é um choque, mas depois quando você pára e reflete sobre aquilo, [...] você descobre, ‘estou falhando’, alguém de fora, com um olhar de fora, está vendo e eu não percebia. Então, ela [avaliação] é necessária, tanto para o supervisor quanto para o professor.

MARINALVA: – Eu acho o princípio da avaliação importante porque dá oportunidade ao outro de avaliar o seu trabalho, isso te impulsiona a desenvolver auto-avaliação e querer ou não mudar suas práticas. Agora percebo que isso depende muito da maturidade dos envolvidos no processo avaliativo. Se não temos maturidade para ouvir críticas avaliativas sobre nosso trabalho, fica difícil atingir à mudança, vocês não acham?

LUA: – [...] na escola sempre criamos oportunidade para que todos avaliem as ações desenvolvidas durante o ano, pomos em questão, além de outras ações, o trabalho do supervisor. Para que os professores fiquem à vontade, porque, às vezes, é constrangedor para o professor olhar para o supervisor e dizer: “eu não gostei disso ou daquilo”. Então, pedimos para que eles escrevam, redijam, expondo o que foi falho e como podemos melhorar, só criticar também não adianta, tem que dar sugestões de como melhorar. Nós já temos essa prática de forma bem sistematizada, isso contribui para a maturidade do grupo, eu percebo que surte muito efeito porque repensamos a prática.

Quadro 13 – Enunciações sobre o princípio da avaliação.

Fonte: Seminário de estudos sobre formação realizado em 09/11/06.

Por meio da formação continuada, o supervisor se prepara para enfrentar os desafios inerentes à sua função, atendendo às expectativas de equipe de trabalho. Como o próprio nome sugere, esse processo é contínuo e permanente. Dessa maneira, o supervisor deve procurar, continuamente, qualificar-se para ter condição de despertar nos docentes motivos

que os levem a desenvolver o exercício da reflexividade sobre as práticas, percebendo, assim, quais as teorias que as orientam, e como podem fazer melhor aquilo que já praticam.

No episódio abaixo, a supervisora Rosilane começa o diálogo com uma pergunta.

Episódio: Reflexões sobre o princípio da formação continuada

ROSILANE: – Quer dizer, ele [supervisor] precisa se qualificar continuamente para despertar no docente capacidade de refletir criticamente?

MARINALVA: – É isso mesmo. Porque se o supervisor não estiver continuamente buscando sua própria formação, como vai trabalhar a formação contínua com seu grupo de professores? Sabemos que a formação contínua e permanente do professor é o diferencial para práticas pedagógicas mais significativas.

ASSUNÇÃO: – Se essa formação não acontece, a prática fica a nível de mesmice.

MARINALVA: – Então, como vocês podem perceber, a formação contínua é importante tanto para o professor quanto para o supervisor.

ASSUNÇÃO: – Ela é fundamental para o desenvolvimento do nosso trabalho.

Quadro 14 – Enunciações sobre o princípio da formação continuada.

Fonte: Seminário de estudos sobre formação realizado em 09/11/06.

O planejamento é ação norteadora do fazer pedagógico tanto dos professores quanto dos supervisores, portanto, essa atividade deve ser intencionalmente sistematizada e reflexiva, ou seja, todos devem saber por que estão fazendo dessa forma e não de outra. Nessa perspectiva, o supervisor e o professor constroem juntos a capacidade de descobrir e propor novos caminhos, projetar ações futuras e realizá-las com sucesso, transformando a realidade em que atuam. Rosilane, ao refletir sobre a contribuição do planejamento para o desenvolvimento de práticas significativas, relembra o planejamento baseado no modelo tecnicista de educação e ressalta a importância de um planejamento vivo e necessário para o contexto atual.

Episódio: Reflexões sobre o princípio do planejamento

ROSILANE: – [...] antigamente, o planejamento vinha em formulários, né? A gente trabalhava muito isso com o professor, já vinha “arrumadinho”. Eu acho que, hoje, a gente está até esquecendo isso, estamos levando as ações de planejamento para o dia-a-dia, para a necessidade real que o professor tem de planejar, sem precisar apenas preencher formulários [...].

LUA: – Agora só aproveitando a fala da Marinalva, sobre a importância da sistematização, quero dizer que é interessante essa nova concepção de planejamento, as novas reflexões, [...] não têm que ser só por obrigação, porque tenho que entregar para o supervisor, mas também não sistematizar, não ter algo escrito (pausa) isto não pode acontecer [...]. Lá na escola, infelizmente, às vezes, ainda acontece outra situação, dia de planejamento, depois que a gente termina de avaliar, de ter todo aquele diálogo, aí alguém chega e diz: “eu já trouxe o meu pronto”. Então, isso é bem incoerente.

JESUS: – Ao planejar, devemos levar em conta que esta atitude implica em colaboração, que requer “adesão” e não “obrigação”. Enquanto isso não for por adesão, nunca vai mudar [...].

Quadro 15 – Enunciações sobre o princípio do planejamento.

Fonte: Seminário de estudos sobre formação realizado em 09/11/06.

Consideramos que o supervisor, ao construir uma postura profissional, mediada pelos princípios da competência, da democracia, da avaliação, da formação continuada e do planejamento, trabalha assumindo as dimensões técnica, política e ética do fazer pedagógico. Compreendemos que as relações estabelecidas entre essas dimensões são de interligações contínuas. Assim, nenhuma delas se sobrepõe à(s) outra(s), pois todas são importantes para a prática pedagógica, o supervisor que trabalha nessa perspectiva agrega pessoas, equaliza situações e fortalece a equipe.

Após o estudo sobre a origem, os avanços e retrocessos que permearam os caminhos e descaminhos da supervisão educacional brasileira, analisamos alguns aspectos da história da supervisão educacional no município de Teresina, para melhor compreender como, hoje, esse profissional se apresenta.

3.3.2.2 Os sentidos e os significados da supervisão escolar teresinense

Os sentidos e os significados construídos acerca da supervisão escolar do município de Teresina são os fios que escolhemos para dar continuidade à tessitura que nos propomos construir. É importante esclarecer que o significado, no mundo objetivo, é construído histórico e socialmente. Segundo Leontiev (1978), a significação é reflexo de uma realidade que o homem já encontra pronta, elaborada historicamente. Assim, ao apropriar-se dessa realidade, o homem cria e recria novos significados e sentidos. A linguagem é o signo responsável pela mediação da apreensão tanto dos significados quanto dos sentidos pessoais e subjetivos, ou seja, a ressignificação da realidade depende do significado e do sentido que o homem constrói sobre a realidade que se apresenta objetivamente para ele.

Compreendemos melhor a relação entre sentido e significado nas próprias palavras de Leontiev (1978, p. 96):

O homem encontra um sistema de significação pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento, [...] o facto propriamente psicológico, o facto da minha vida, é que eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma dada significação, em que grau eu assimilo e também o que ela se torna para mim, para minha personalidade; este último elemento depende do sentido subjetivo e pessoal que esta significação tenha para mim.

Assim, entendemos que enquanto os significados pertencem à realidade objetiva, histórica e socialmente construída, os sentidos são subjetivos e pessoais. Dessa forma, a realidade é ressignificada pela conexão entre o motivo (sentido) e o objeto da atividade (significado).

Partindo dessas considerações e também considerando a evolução histórica da supervisão escolar, demonstrada anteriormente, depreendemos que o significado do trabalho do supervisor, é formado com a finalidade de orientar, supervisionar e coordenar de forma colaborativa e co-participativa a prática pedagógica desenvolvida pelo professor. Segundo a abordagem sócio-histórica, esse objeto “[...] encontra-se carregado de historicidade e impregnado de conhecimentos de outros sujeitos que, ao longo da história, emprestaram seus valores apreendidos no meio cultural” (SILVA, 2006, p. 43). Dessa forma, a atividade do supervisor está em constante movimento, denotando a evolução e as transformações ocorridas no decurso da história.

Assim, hoje, a supervisão escolar que existe na rede Municipal de Ensino de Teresina difere muito daquela supervisão inicialmente implantada na rede no início dos anos setenta, e nem poderia ser igual, pois, conforme demonstramos, os sentidos e os significados movimentam-se formando conexões e relações imprescindíveis tanto à mudança quanto à transformação. Dessa forma, a supervisão escolar do município de Teresina evoluiu significativamente, pois passou de uma equipe, inicialmente formada por cinco supervisores²⁵, que faziam o acompanhamento pedagógico de seis escolas (BRAGA, 1999), para outra equipe formada por aproximadamente por cento e trinta supervisores. Supomos que esses profissionais são técnico, pedagógico e politicamente preparados, visto que a Lei nº. 2972/01 e o Edital nº. 3/2006 do concurso público para provimento de vagas nos cargos de professores e supervisores, exigem como pré-requisito para o exercício das atribuições do cargo de supervisão escolar a conclusão do curso de graduação em nível superior de Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Gestão do Trabalho Pedagógico ou Licenciatura Plena em Pedagogia, acrescida de certificado de especialização *lato sensu* em Supervisão Escolar.

Atualmente, a rede municipal conta com 148 escolas. A maioria dessas escolas conta com um ou dois supervisores. Na rede, segundo a chefe²⁶ de Divisão de Supervisão da SEMEC existem alguns supervisores que atendem à demanda de duas escolas, por serem

²⁵ Ressaltamos que estes supervisores possuíam formação inicial apenas em nível médio.

²⁶ A obtenção desses dados foi fornecida pela professora Maria da Glória Alcântara Babosa, atual chefe da Divisão de Ensino Aprendizagem da SEMEC, em conversa informal no dia 22/02/07.

essas escolas localizadas na zona rural de Teresina e terem um número de salas de aulas relativamente pequeno. Os supervisores são lotados na própria escola para exercer em parceria com os professores e diretores, as funções do Magistério.

O parágrafo único da Lei nº. 2972/01 especifica que as funções do Magistério²⁷ consistem em ministrar, planejar, orientar, dirigir, inspecionar e avaliar o ensino e a pesquisa nas unidades escolares ou nas unidades técnicas da Secretária responsável pelo ensino. Dessa maneira, consideramos que as medidas legais regulamentadas pela Legislação em vigor têm contribuído para uma diminuição considerável do fosso existente entre as dimensões técnicas, políticas e pedagógicas inerentes à função do supervisor.

Nesta pesquisa, não pretendemos detalhar a história da supervisão escolar de Teresina, em primeiro lugar, porque não é objetivo da pesquisa fazer esse delineamento; e em segundo, porque outras pesquisas, como a de Braga (1999), por exemplo, é precisa o suficiente para nos fazer entender que, inicialmente, no cenário das escolas municipais de Teresina, essa função não se deu diferentemente do ocorrido em nível nacional, pois, essa autora demonstra que essa função se revestia também de um caráter meramente técnico, voltado para a inspeção escolar. Consideramos que isso ocorresse, provavelmente, por causa da falta de preparo técnico, político e pedagógico desse profissional. Ressaltamos ainda que essas três dimensões não podem ser trabalhadas isoladamente, pois elas, necessariamente, interligam-se mutuamente no pensar, no sentir e no fazer do supervisor escolar.

O caráter inspeccional da prática supervisiva pode ser observado na descrição que Braga (1999, p.68) fez de como essa ação, nos anos setenta, ocorria nas escolas municipais de Teresina.

A sistemática de trabalho da Supervisão Escolar era realizada através dessas visitas, às escolas em um turno, sendo destinado o segundo turno para expediente e reuniões na sede da Prefeitura. Essas reuniões serviam para informar as ocorrências das escolas e discutir com os demais integrantes do grupo o andamento do trabalho. É importante colocar que nesse trabalho, não só se realizava um assessoramento pedagógico, mas se fazia também o acompanhamento da merenda escolar, observando qualidade, quantidade, validade do produto; além de outras rotinas de natureza administrativas.

²⁷ A LDB no art. 13 dispõe: “Os docentes incumbir-se-ão de:

I-participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II-elaborar e cumprir o plano de trabalho segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III-zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV-estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menos rendimento;

V-ministrar os dias letivos e horas-extras estabelecidas, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI-colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade

O caráter inspeccional atribuído à função do supervisor escolar trouxe prejuízos para a relação mantida entre o professor e o supervisor no que se refere à prática pedagógica, pois o professor era visto apenas como o executor da ação planejada enquanto que o supervisor assumia a função fiscalizadora dessas ações, distanciando, dessa forma, o pensar do executar. Nessa perspectiva, salvo raras exceções, uma relação fria e distanciada se efetivava entre esses dois profissionais. Essa relação se reflete até mesmo nos dias atuais, dificultando o estabelecimento de uma relação de parceria, colaboração, e co-participação do fazer pedagógico do supervisor. Assim, expressamos essa dificuldade nos episódios relacionados a seguir:

Episódios: Situações de formação vividas pelo grupo
<p>Episódio 01: Sessão reflexiva do conceito de formação.</p> <p>(ROSEANA): – No cotidiano de nossa função às vezes, nos deparamos com professores que não têm domínio de certos conhecimentos, de conteúdos conceituais mesmo, e aí, como é que fica, se nós enquanto pedagogos não tivermos também esses conhecimentos?</p> <p>(ROSILANE): – A quem recorrer?</p> <p>(ASSUNÇÃO) – Eles [professores] sempre esperam que a gente tenha respostas para tudo, né?</p> <p>Episódio 02: Sessão reflexiva do conceito de avaliação.</p> <p>(ROSILANE): – Eu digo de mim, mas tenho certeza que tem muita gente assim também, tem muito pedagogo, que não está aberto à avaliação não. Vocês não acham não? [...] o pedagogo ainda tem aquela postura [...], parece que tem um status [...], ser aquela pessoa [...], e é [risos].</p> <p>(ROSEANA): – Parece que ainda temos resquícios da postura do supervisor de 1958 (mil novecentos e cinquenta e oito) né?</p>

Quadro 16 - Episódios que ilustram a intra e a inter-relação do supervisor no contexto escolar.

Fonte: Sessões reflexivas de avaliação e formação realizadas respectivamente em 11/08/06 e 19/12/06.

Após essas reflexões, percebemos que embora se tenha avançado no desenvolvimento de uma prática pedagógica mais interativa, mais participativa, que dá idéia de conjunto, no contexto da escola, ainda existem lacunas na relação entre professor e supervisor que precisam ser superadas. Assim, em determinadas circunstâncias, do cotidiano escolar, o supervisor, embora já tenha avançado na forma interativa e dialogada de relacionar-se com o professor, ainda não consegue desvincular-se, por completo, da antiga postura que foi construída historicamente.

Com o propósito de demonstrar, refletir e analisar os aspectos que consideramos avanço, no que se refere à função do supervisor escolar do município de Teresina, construímos um quadro sinótico que demonstra a evolução histórica da supervisão escolar no contexto das escolas municipais de Teresina. Tomamos como referência, para essa construção, tanto a pesquisa desenvolvida por Braga (1999), quanto às informações obtidas

em conversas informais com a chefe da Divisão de Supervisão da SEMEC, bem como, consideramos também o conhecimento empírico²⁸ acerca dessa profissão.

Categorias Períodos	Estrutura	Atendimento	Sistemática de acompanhamento
1970 a 1980	A equipe de supervisão era composta por cinco pessoas. Com formação inicial em nível médio. O Decreto n°. 143 regido pela Portaria n°. 010/78 define duas categorias de supervisão escolar: Supervisor Escolar ²⁹ e Supervisor Pedagógico ³⁰ .	Cada supervisor era responsável pela assistência técnico-pedagógica e administrativa de seis escolas. Supervisor lotado na Secretaria.	Visitas semanais às escolas, para além de assessorar pedagogicamente o professor fazer acompanhamento de rotinas de natureza administrativas. (verificar lotação e frequência de professor, dentre outras coisas).
1980 a 1990	Realização do primeiro concurso público para o cargo de especialista em educação (supervisor/orientador). O grupo de supervisão foi ampliado com pessoas qualificadas em área específica e experiência no magistério.	Cada supervisor prestava assistência a duas escolas desde que não ultrapasse dez salas de aulas. Supervisor lotado na escola.	O supervisor era o mediador entre as ações e diretrizes educacionais predefinidas pela equipe de supervisão da SEMEC.
1990 a 2007	Extinção dos cargos de supervisão e orientação, os especialistas em educação passaram a ser chamados de pedagogos.	As escolas passam a ser acompanhadas por um ou dois supervisores. Dependendo do número de salas de aula e da complexidade do trabalho (1ª a 8ª série). Ainda tem supervisor que faz atendimento a duas escolas. SEMEC passa a investir no desenvolvimento profissional dos supervisores oferecendo curso de formação continuada.	O pedagogo além de assessorar técnico-pedagogicamente o professor e acompanhar o desenvolvimento dos alunos, também assessora a direção da escola em um trabalho conjunto.

Quadro 17 – Evolução histórico-social da supervisão escolar de Teresina.

Fonte: Dados bibliográficos da pesquisa desenvolvida por Braga (1999) sobre as concepções da supervisão escolar e a prática do supervisor escolar egresso da UFPI.

O Quadro 17 mostra que as mudanças e transformações ocorridas no decurso da história da supervisão municipal de Teresina trouxe a ressignificação aos sentidos e significados dados tanto para a pessoa do supervisor quanto para a função por ele exercida. Ou seja, pouco a pouco, o supervisor foi construindo uma nova identidade profissional para si e para a sociedade, que por muito tempo associou sua figura ao papel fiscalizador, inspeccional, ou algo similar, da

²⁸ Experiência de quinze anos como professora desta Secretaria.

²⁹ Portador de curso pedagógico (Ensino Médio) com um ano de estudos adicionais ou licenciatura curta em Pedagogia, com habilitação específica em Supervisão Escolar ou licenciatura plena ou de curta duração em qualquer curso superior.

³⁰ Portador de diploma com habilitação em Supervisão Escolar ou licenciatura plena ou curta de curso superior.

prática docente. Esse profissional deixou de ser o “leva e traz” da SEMEC, para ser o profissional que, conjuntamente com os demais profissionais da escola, contribui para a concretização do Projeto Político Pedagógico, articulando e planejando ações, colaborando, acompanhando e avaliando o processo de ensino e de aprendizagem. Tornando-se, dessa forma, o participante ativo e porque não dizer, o co-autor do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos.

Assim, entendemos que, atualmente, o supervisor escolar da rede municipal de Teresina vem adquirindo um nível de consciência política bem mais elaborado do que aquele construído no início dos anos setenta. Percebemos mais claramente esse grau de consciência por meio das práticas de formação desenvolvidas por esse profissional. Nesse sentido, no item seguinte caracterizamos as práticas de formação vivenciadas pelas supervisoras.

3.3.2.3 Caracterização das práticas de formação das supervisoras

Ao analisar necessidades formativas no contexto da prática pedagógica dos supervisores que participaram desta pesquisa, consideramos que essas necessidades representam uma vontade, uma aspiração que corresponde ao preenchimento de lacunas deixadas no processo de formação. Essas lacunas são provenientes de modelos formativos tradicionais que não dão conta da efetiva realização de práticas pedagógicas significativas³¹. Assim, o processo de interação dialógica veiculado entre as partícipes deste estudo e a pesquisadora possibilitou conhecer e analisar as necessidades formativas geradas no cotidiano das práticas pedagógicas que direcionam o fazer e o refazer do supervisor escolar. Esclarecemos mais uma vez que, dentre as necessidades citadas, os conceitos de avaliação, planejamento, afetividade e formação foram negociados como significados que fariam parte do projeto de formação implementado por esta pesquisa. O significado de formação merece destaque nesta parte da Dissertação, haja vista que caracterizar as práticas de formação desenvolvidas pelas supervisoras junto aos professores consiste em um dos objetivos desta pesquisa.

³¹ Prática pedagógica significativa é aquela que busca ultrapassar a uniformidade, que desencadeia a visão de rede, de teia, de interdependência, que procura interconectar vários intervenientes que levam o aluno a construir uma aprendizagem significativa, com autonomia, de maneira contínua, como um processo de aprender a aprender para toda a vida (BEHRENS, 2003).

Para fazer essa caracterização, escolhemos três episódios que expressam o que pensam e o que sentem as supervisoras sobre seus próprios processos formativos, como também sobre os processos formativos vividos por elas no contexto escolar. Assim, selecionamos episódios vivenciados nas sessões reflexivas, organizando-os da seguinte forma: o primeiro episódio retrata os processos formativos experienciados pelas supervisoras, antes da realização da pesquisa; o segundo episódio demonstra como as supervisoras realizam a formação contínua com os professores no contexto da escola; e o terceiro episódio destaca quais são as práticas de formação implementadas pela SEMEC e se essas práticas têm correspondido às necessidades formativas de professores e supervisores da rede.

Assim, o primeiro episódio caracteriza as práticas de formação do grupo a partir do confronto entre as teorias estudadas e as práticas desenvolvidas. Nesse processo, verificamos como a relação entre teoria e prática influenciou na própria formação das partícipes, e mais, como essa relação reflete nos processos iniciais de formação e a evolução ao longo da trajetória profissional do grupo. Nesse sentido, escolhemos episódios do discurso tecido nas sessões reflexivas que representam a caracterização das práticas de formação a que se implicou o grupo. Esse episódio foi iniciado pela seguinte interlocução.

Primeiro episódio: Caracterização dos Processos formativos das colaboradoras

MARINALVA: – Agora, eu gostaria que cada uma de nós pensasse em nossa condição de profissional e expressasse para o grupo como chegamos a nos formar profissionalmente. Eu, por exemplo, posso dizer a vocês que minha formação profissional vem se constituindo de forma contínua, desde que decidi que fazer pedagogia, então, começou com a formação inicial, mas não parou por aí, porque a cada dia sinto uma nova necessidade, uma nova demanda de formação, que exige de mim a busca constante pela formação.

JESUS: – A minha formação inicial é antiga. Então foi bem positivista entendeu? [pausa] eu venho me formando ao longo desse tempo. Me formo e me reformo na análise da prática cotidiana, e em interação com outras pessoas, nos cursos de formação, porque tenho disposição para isso, eu quero, sempre quis muito aprender mais [...]

ASSUNÇÃO: – Como me formei profissionalmente? Primeiro, quero dizer que não me formei, estou ainda a me formar. Eu acho que nunca vou chegar a pensar assim: “me formei, acabou e pronto”. Sempre estou em formação [...]

LÍGIA: – Fiz graduação em Pedagogia, na UFPI, aproximadamente há dez anos. Eu acho que em uma linha um pouco mais progressista. Mas, acho que para essa atuação de pedagogo, a formação se dá mesmo é diariamente, por meio desses cursos que fazemos, tais como: PCN, PROFA, Educação fiscal, este curso aqui que é muito importante para minha formação também. Então, nossa formação, na verdade, nós só a iniciamos. Ela vai acontecendo por toda nossa carreira profissional.

LUA: – [...] o curso que escolhi [Pedagogia] era algo bem novo na minha vida. No primeiro período, tranquei porque tudo era grego, eu não tinha uma base bem fundamentada, eu não sabia produzir um texto, ou até mesmo ler um texto mais complexo [...]. Quando retornei, decidi fazer paralelo ao meu curso outras coisas, tipo mini-cursos, palestras, seminários [...]. Então esses cursos paralelos me auxiliaram muito em minha formação profissional.

ROSEANA: – Apesar de a minha graduação ter sido na época do militarismo, pois teve essa forte influência, considero que meu crescimento profissional se deu mesmo foi na reflexão da prática, na

vivência. [...]. Outros momentos que contribuíram para minha formação foram a participação em estudos, congressos, e eventos que permitiram estudos. Eu acho que essas oportunidades têm contribuído com minha formação muito mais do que a própria formação inicial.

JOSIANE: – Quando decidi fazer pedagógico [Ensino Médio] fui descobrindo Paulo Freire e outros autores que traziam uma discussão bem interessante acerca da educação, continuei com essas leituras na graduação reafirmando cada vez mais o que pensava, e o que eu queria em termo de profissão. [...] Minha formação eu também atribuo muito ao compartilhamento de práticas exitosas de colegas de profissão, pois vou aprendendo na vivência com os outros e assim vou tentando incorporar e implantar novas práticas ao meu trabalho. Então, me vejo em processo de formação profissional.

MARILDE: – Minha formação se deu primeiro na prática, só depois procurei teorias. Não posso deixar de lembrar a influência dos professores que tive porque a gente começa imitando a prática que vivenciamos com eles em época de aluna [...], a partir daí começou meu processo de formação. [...] iniciei o pedagógico [Ensino Médio] mais pelas necessidades da prática, logo me dei conta de que só o pedagógico não era suficiente. Busquei uma graduação de nível superior [...] a formação como vocês já disseram é inacabada sempre, nós nunca estamos prontos, principalmente se consideramos que formação é processo contínuo.

Quadro 18 - Episódio do processo de formação inicial das supervisoras.

Fonte: Sessões reflexivas de formação realizada em 19/12/06.

Nas enunciações expressas nesse episódio, observamos marcas singulares, mas também marcas sociais que caracterizam os jeitos de ser, pensar, agir e sentir das supervisoras, no que se refere à formação. Essas marcas ligam e interligam concepções que não são apenas de uma supervisora, mas de uma coletividade. Assim, o discurso construído nessa interlocução é marcado por frases carregadas de sentidos e significados que se complementam entre si e, ao mesmo tempo, interconectam-se ao discurso do outro, denotando uma relação de singularidade e universalidade entre esses enunciados.

As marcas expressas nesse episódio indicam que, para essas supervisoras, o processo formativo não se limita à formação inicial, já que elas compreendem que esse processo se prolonga por toda a trajetória profissional. Essa compreensão é reafirmada por teóricos como Nóvoa (1995) e García (1999). Entendemos que o posicionamento das supervisoras sobre seu próprio processo formativo denuncia e justifica o desejo de se lançarem, juntamente com essa pesquisadora, na aventura de um estudo que garanta o fomento tanto da produção do conhecimento quanto da formação.

Assim, destacamos algumas marcas que indicam similitudes e singularidades do processo de formação experienciado pelo grupo. Jesus considera que se forma e se reforma ao interagir com outras pessoas, nos cursos de formação, na análise da prática, ao passo que para Lígia sua formação se dá diariamente na atuação da sua função e por meio de sua participação nos cursos de formação continuada, ela cita como exemplo o curso PCN, o PROFA, e a Educação Fiscal, como cursos que ressignificaram sua prática supervisiva. Ressalta também a

importância desse curso implementado por essa pesquisa para sua formação. Roseana também considera que seu desenvolvimento profissional ocorre na reflexão da prática, na vivência de experiências cotidianas na escola, mas também tem o entendimento de que tudo isso se complementa e se coaduna em outros momentos mais sistematizados de formação. Marilde afirma que sua formação se deu pela necessidade da prática. Essa supervisora fez o caminho inverso ao percurso das outras colaboradoras, segundo ela, antes da formação propriamente dita, já se aventurou na prática profissional de professor, tendo como modelo apenas seus professores, ou seja, não fez anterior à profissão, um curso voltado para o aprendizado das especificidades da profissão de professor.

Assim, ao observar analiticamente as enunciações expressas no primeiro episódio percebemos que a formação continuada é um contributo que o grupo considera imprescindível tanto para o desenvolvimento profissional quanto para a realização de práticas pedagógicas significativas. Nesse sentido, ressaltamos que García (1999), ao analisar as mudanças educativas pelo prisma da formação de professores, ilustra a relação de continuidade e permanência entre a formação inicial e a formação contínua. Assim, esse autor afirma que o desenvolvimento profissional é um projeto que começa com a formação inicial e se prolonga por toda a carreira. É uma aprendizagem contínua, interativa e acumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem. Nessa perspectiva e em consonância com a concepção de formação expressa pelas supervisoras, não se pode pretender que a formação inicial ofereça produto acabado, mas se pode compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional (GARCÍA, 1999).

Procuramos também caracterizar o processo de formação como uma fase do processo de desenvolvimento profissional, assim, selecionamos o segundo episódio para análise. Esse episódio demarca a caracterização das práticas de formação contínua que as supervisoras realizam com os professores no contexto da escola. Desse modo, iniciamos esse episódio com a seguinte interlocução:

Segundo Episódio: Caracterização das práticas de formação continuada implementadas pelas supervisoras junto aos professores na escola.

MARINALVA: – Como vocês realizam a formação com o grupo de professores?

MARILDE: – Eu considero que na minha escola a formação continuada com os professores está deficiente.

MARINALVA: – Por que, Marilde?

MARILDE: – Pelo fato de eu não poder está todos os dias na escola³², não tenho percebido quais as necessidades formativas do grupo [...]

JOSIANE: – Eu também considero minha prática de formação com os professores insatisfatória.

³² A supervisora justifica sua ausência na escola por está cursando Mestrado em Educação pela UFPI.

Porque, o espaço formalmente organizado para que essa formação aconteça é na semana pedagógica no começo do ano letivo e ela acontece em um formato que não me agrada muito, devido à infreqüência dos professores nesse período. [...] Sinto falta até mesmo de um espaço físico para estar reunindo o grupo em um lugar mais apropriado, assim como, o espaço temporal também, para encaixar uma programação de formação com o professor no decorrer do ano letivo. [...] a demanda de necessidades formativas eu acho grande, e muitas delas exigiriam uma preparação teórica muito maior por parte da supervisão [...].

LÍGIA: – A idéia que eu tinha sobre formação é bem diferente da que tenho hoje. Eu não tinha consciência de que eu era uma formadora no contexto da minha prática [...]. À medida que me reúno com o grupo de professores para analisar habilidades necessárias à aprendizagem do aluno, analisar dados da avaliação externa, tendo em vista as habilidades, tendo consciência de que esses dados são reflexos da prática pedagógica desenvolvida pelo professor, hoje eu entendo que isso é uma formação, né? Porque nessa reflexão o professor percebe aspectos de sua prática que precisam ser melhorados, [...] agora reconheço que é uma coisa ainda bem pontual, mas acho que faz parte do processo [...].

JESUS: – Na minha prática, eu considero formação os momentos de planejamentos e os conselhos de classe, onde de fato paramos para discutir, estudar e analisar nossa prática, para depois intervir. Mas, eu acho isso ainda insatisfatório, porque precisa ser mais sistematizado e mais intenso, tipo assim, um intervalo menor [...].

MARINALVA: – Você faz em que intervalo?

JESUS: – É bimestral. De cinquenta em cinquenta dias, eu acho um intervalo muito grande.

MARINALVA: – Entre um período e outro, o que acontece?

JESUS: – Temos contatos individuais na maioria das vezes. E, assim, são circunstanciais, dependem da necessidade do professor ou da turma. Eu não considero isso uma formação, porque não há uma sistematização, uma intenção em formar. Mesmo no coletivo ainda há muita quebra por conta desse intervalo [...]. A formação precisa ser retroalimentada constantemente até o professor ganhar capacidade e autonomia para se desenvolver e caminhar sozinho.

ASSUNÇÃO: – Na minha escola, a formação acontece nos momentos de planejamentos e individualmente quando alguém solicita nossa ajuda e também temos o costume de chamar pessoas de fora para trabalhar mini-cursos com os professores, dependendo da necessidade deles.

ROSEANA: – Como a Assunção falou, essa formação continuada sistematizada precisa ser colocada em prática, não sei como, [risos] não sei, por causa da jornada de trabalho [...]. A minha contribuição maior na formação continuada acontece mesmo é nos planejamentos. Assim, a parceria que estabeleço com os professores, auxiliando-os a compreender a prática, a refletir sobre ela. [...]. Os horários pedagógicos também são momentos de formação [...].

LUCELENA: – Na minha escola, a formação acontece apenas nos momentos de planejamentos e nos horários pedagógicos. Nos momentos de planejamentos escolhemos textos e realizamos estudos. Por exemplo, esse ano realizamos estudos sobre planejamento e avaliação. A outra ação de formação é [...] quando o professor tem alguma dúvida sobre determinado assunto a gente conversa, mas nada sistematizado, não há continuidade. Por isso eu não considero que se tenha feito uma formação de fato com os professores da escola, foi mais no sentido de orientações pedagógicas do que de formação.

ROSILANE: – Bom, eu vou dizer como faço, bom ou ruim, é o que faço. Então, no início do ano, a gente tem a mania de fazer avaliação, pegar os resultados de aprovação, reprovação, evasão, distorção idade-série, essas coisas cotidianas que direcionam nosso trabalho. Pegamos esses dados por sala, para que cada professor analise o desempenho do ano anterior. Assim, cada professor, de posse desses dados, lê e vai dizendo o que aconteceu, porque não obteve os resultados esperados, o que dificultou, o que facilitou, anotamos todas as falas, depois, partimos para a sistematização do estudo, no horário pedagógico coletivo, quando tinha esse espaço na escola [...]. Mas acabou o HPC e ficou apenas o HPI, passei a fazer esses estudos individuais, o que me cansou muito, não gostei dos resultados, pois não havia o diálogo, interação e troca de experiências no grupo. Atualmente, nem isso está acontecendo [...] então, eu me sinto uma inútil, porque acho que nós temos que fazer esse trabalho de formação com o professor.

Quadro 19 – Caracterização das práticas de formação continuada.

Fonte: Sessão reflexiva de formação realizada em 19/12/06.

A riqueza de detalhes com que foi tecido esse episódio nos leva a compreender que pelo menos em nível de escola, a formação contínua ainda não faz parte de uma política de formação que abarque a amplitude de termo formação. Segundo Nóvoa (1995), a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, possibilitando aos professores a construção de um pensamento autônomo, que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Nesse sentido, estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção da identidade profissional. Portanto, consideramos que, de acordo com os enunciados, a formação continuada que o supervisor desenvolve com o professor, na escola, acontece ainda de forma muito tímida e pontual, consideramos ainda, que por não ser vinculada ao projeto pedagógico da escola, não há também uma continuidade das ações de formação.

O grupo ressalta diversas variáveis que dificultam a implementação de ações de formação contínua mais consistentes e mais consciencizadoras do desenvolvimento profissional do professor no contexto escolar. Assim, destacamos algumas dessas variáveis:

VARIÁVEIS	SUPERVISORAS
Espaço/tempo	Marilde, Josiane, Rosilane, Jesus e Roseana
Espaço/físico	Josiane
Falta de fundamentação teórica	Josiane
Falta de continuidade de ações de formação	Jesus, Lucelena e Rosilane

Quadro 20 – Variáveis que dificultam a realização da formação contínua dos professores.

Fonte: Sessão reflexiva de formação realizada no dia 12/12/06.

Conforme observamos nos enunciados expressos no segundo episódio, as supervisoras tentam, na medida do possível, não ficar e nem deixar o grupo de professor inerte no que se refere à formação contínua. Assim, percebemos por meio desses enunciados, que mesmo de forma pontual, como indica Lígia, ou com quebras, como falam Jesus e Lucelena, existe, na escola, várias tentativas de formação desenvolvidas pelas supervisoras. Essa intenção é marcante nos enunciados de todas as partícipes.

As supervisoras afirmam que a formação contínua desenvolvida com os professores é realizada em três momentos, ou seja, na semana pedagógica, quando inicia o período letivo, nos planejamentos bimestrais e semanais, nos horários pedagógicos. Apesar de essa formação ser definida em três momentos, percebemos que nos contextos escolares, ela ainda não acontece de forma sistemática e intencional. Nos enunciados não tem indicativo de uma matriz teórica que

orienta a formação, no sentido de proporcionar oportunidades e condições para que ocorra a reflexão sistemática e intencional sobre a prática pedagógica.

No último episódio, selecionamos discussões que apontam para a caracterização das práticas de formação implementadas pela Secretaria aos professores e supervisores da rede. Buscamos, então, compreender, por meio dos enunciados, se essas formações correspondem, de fato, às necessidades formativas de professores e supervisores da rede. Assim, o grupo emitiu opinião, fez considerações, contestações, ouviu e foi ouvido, em uma dinâmica dialógica e reflexiva em que todas as supervisoras tiveram vez e voz. Escolhemos os enunciados abaixo para iniciar a discussão. Lua desencadeia o processo reflexivo expresso no episódio seguinte.

Terceiro Episódio: Caracterização das práticas de formação implementadas na escola pela SEMEC.

LUA: – E eu tiro o chapéu para a SEMEC, porque ela tem investido muito na questão da formação do professor. Agora, boto o chapéu de novo, porque no momento em que ela investe tanto em formação e de repente ela vai caminhando para trás de novo como diz a Rosilane, ela está regredido.

MARINALVA: – Em que momento você acha que ela regride?

LUA: – No momento em que ela impõe certas práticas bem tradicionais, como o Programa Alfa e Beto³³, por exemplo, os professores da escola, todos fizeram o PROFA, o GESTAR e o PCN, estão com as idéias efervescentes desses cursos, estão querendo mostrar um trabalho diferenciado, criativo, lúdico, aí, de repente, a SEMEC chega e impõe nas escolas a implantação de um programa que, a meu vê, significa retrocesso, com uma metodologia ultrapassada, como é o método fônico. Então, assim, essa postura da Secretaria é angustiante para a gente. Agora não resta dúvida de que ela investiu muito na formação tanto do professor quanto do supervisor e até mesmo do diretor [...].

JOSIANE: – É, Lua, a gente vê, assim, o quanto nós estamos perdidos, porque o PROFA já foi pro espaço né? Ele que foi um programa de qualificação, voltado para a alfabetização, o PCN também não se fala mais. Parece que a vez agora é do Alfa e Beto, e tudo que já passou é desconsiderado.

ROSEANA: – É, a gente sabe que a Secretaria tem contribuído e investido no sentido de oferecer cursos de formação para os professores, mas também observamos que esses professores que fazem esses cursos promovidos pela Secretaria, se na escola a gente [supervisor] não estiver fazendo uma análise com eles sobre o que de fato aprenderam, ou como tentam transpor para a prática o que aprenderam nos cursos, fica assim: se faz o curso lá no espaço de formação e na escola aquele aprendizado é esquecido, ou não tem valor para a prática daquele professor [...].

LÍGIA: – Eu acho que em nível de Secretaria, pelo menos nos cursos que tenho participado, o foco tem sido mesmo a formação da cidadania, com isso tenta dar a garantia da autonomia no trabalho do professor. Agora, se isso já tem surtido efeito significativo na escola, é outra história [...].

ROSEANA: – Eu acho, Lígia, que apesar dos avanços, a formação ainda está deixando muito a desejar no que diz respeito à construção da cidadania, sim. As formações, principalmente essas da Secretária, são muito autoritárias.

ROSILANE – Autoritárias em que sentido? A formação em si ou a forma como foi organizada?

ROSEANA: – A forma como são organizadas, tudo vem pronto de cima para baixo [...]. Sem contar que eles [cursos] são muito específicos ao conhecimento técnico, não dão ênfase aos conhecimentos filosóficos, políticos, sociológicos, reflexivos.

LÍGIA: – Agora, a minha colocação foi com relação aos sentimentos que eu tinha para com as pessoas que estavam à frente da formação continuada, que a gente vê que eram pessoas comprometidas e, assim, pelo menos nesse momento que participei [...]. Eu vejo, nessa dimensão, que foram cursos que contribuíram para a formação sim.

³³ O Alfa e Beto é um programa trabalha com a formação continuada do professor alfabetizador.

ROSEANA: – Ouvi um outro dia esta frase vinda de uma professora: “Essa formação continuada está servindo apenas para alienar”, ela estava se referindo à formação oferecida pela SEMEC, e eu pensei ‘alienar! O que é isso de jeito nenhum!’. A princípio não concordei, mas depois comecei a refletir [...] Acho que está mesmo alienando muita gente.

ROSILANE: – Será que está Roseana?

ROSEANA: – Está. Com certeza está.

ROSILANE: – Será que tem isso mesmo, gente?

ROSEANA: – Meu Deus! Tudo tem Rosilane [...]. Tanto é que, veja o que vem acontecendo com esses cursos, muitos professores têm se sentido cada vez mais responsáveis. É como se o professor fosse o único responsável pelo sucesso ou fracasso do aluno e por conta disso ele termina esquecendo até de refletir sobre seus direitos de não querer exigir do outro que também tem responsabilidades e obrigação de estar garantindo a educação e, na verdade, não está, entendeu? Muitos professores estão se omitindo de participar das lutas, que é um direito também, porque estão preocupados com o compromisso de cumprir a carga horária [...]. De repente, eu cumpro muito bem meu papel, tomei consciência do meu compromisso profissional, social e político, mas chega um ponto que já fiz tudo e não posso fazer mais nada porque o outro não está garantindo e você tem que ter a obrigação de dizer: “Olhe você não está cumprindo com sua parte não, a responsabilidade do insucesso, agora é sua”. Nós não temos essa autonomia, e isso é cidadania.

MARILDE: – Eu acho que devemos participar das formações que mandam pra gente na escola, mas pelo menos de forma crítica.

MARINALVA: – Eu vejo como necessária nossa participação nesses cursos, não podemos nos eximir da oportunidade de estar estudando, mas por outro lado devemos ter consciência da ideologia implícita neles. E a partir daí, tomar o cuidado de perceber se esse processo formativo está contribuindo, de fato, para estreitar as lacunas de formação, ou se está aumentando a influência ideológica inculcada por um processo de formação alienante. Como a Marilde colocou, a melhor forma de se refletir sobre isso é participar dessas oportunidades com livre discussão, em que todos tenham vez e voz para expor seu pensamento.

ROSEANA: – Eu acho que algumas pessoas não se alienam não, dependendo da pessoa, da visão que ela já tenha de mundo, da capacidade de senso crítico, mas quem não tem isso ainda, esse formato de formação continuada aliena sim [...]. As formações chegam à escola de uma forma muito solta. Você não pediu, não escolheu, a escola não foi consultada. É por isso que digo, as formações vêm de cima para baixo [...].

JESUS: – Sabemos que a formação é permeada por uma ideologia, cabe a cada um de nós analisar criticamente e descobrir quais os reais interesses que estão por trás dessa formação, porque a ideologia do sistema, não é a mesma ideologia da escola. Isso é perceptível, eu concordo com a Roseana quando ela coloca que as ações de formação vêm de cima para baixo [...]. As adesões de formação são pseudo-adesões, porque quem é que ousa dizer que não quer fazer por isso ou por aquilo [...]. É necessário criar estratégias de formação, assim, de começar com quem está querendo, para ir envolvendo aqueles que não querem a formação.

Quadro 21 – Caracterização das ações de formação implementadas pela Secretaria.

Fonte: Sessão reflexiva de formação realizada no dia 12/12/06.

Observando esses enunciados, percebemos que, se por um lado, o grupo reconhece a importância dos cursos implementados pela SEMEC para o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas; por outro, entende também que a Secretaria impõe às escolas pacotes de formação que quase sempre não atendem a necessidade de formação de professores e supervisores. Assim, as supervisoras ressaltam que o PROFA, o GESTAR e o PCN, embora tenham sido pacotes de formação que chegaram prontos à escola e que de certa forma a Secretaria impôs a participação dos professores, foram cursos que ressignificaram as práticas

pedagógicas empregadas nas escolas, porque deram ao professor e ao supervisor suporte teórico-metodológico condizente àquilo que acreditam ser necessário para a sua formação. Porém, segundo as supervisoras, quando os professores estão iniciando o processo de aplicação do que aprenderam nesses cursos em suas práticas, a Secretaria lança outro pacote de formação que põe em dúvida tudo que aprenderam nos cursos anteriores.

As supervisoras citam como exemplo desse retrocesso de formação na prática docente, o Programa Alfa e Beto. Pois, consideram esse Programa um retrocesso que repercute nas práticas pedagógicas do professor alfabetizador, uma vez que os princípios teórico-metodológicos desse Programa de formação são contraditórios aos do PROFA, que também é um Programa de formação para professores alfabetizadores. Percebemos essa insatisfação das supervisoras, principalmente nos enunciados de Lua, Josiane e Roseana.

Assim, Roseana ressalta que as formações chegam à escola de uma forma muito solta, não há um levantamento das reais necessidades de formação que se instalam na escola. Segundo essa supervisora as escolas não são se quer consultadas, por isso, considera que as formações vêm de cima para baixo. Marilde, Jesus, Lígia e essa pesquisadora concordam com Roseana e reconhecem que é preciso ver com cautela e senso crítico essas “formações-pacote” que chegam à escola, pois não é de todo ruim, existem coisas boas também.

A partir dessa análise, depreendemos que tanto no contexto da escola quanto fora dela, não existe uma política de formação que se volte para o atendimento das necessidades formativas de professores e supervisores. Ou seja, no contexto da escola, apesar de esse ser o *locus* para a formação, o supervisor não dispõe, além de outras variáveis, de tempo para realizar essa tarefa com os professores e, fora desse contexto, a SEMEC, obriga, por meio de uma “pseudo-adesão” como expressa a supervisora Jesus, os professores e supervisores participarem de ações de formação que nem sempre condizem com suas necessidades. Outro fato também importante e que foi mencionado pelas colaboradoras foi a falta de continuidade dessas ações de formação.

Após a análise das necessidades formativas de planejamento, avaliação e formação do supervisor escolar, assim como também do resgate histórico, político e econômico desse profissional no cenário nacional, passaremos a retratar no capítulo seguinte a análise da elaboração e reelaboração dos conceitos que correspondem às necessidades formativas, ou seja, o conceito de planejamento, avaliação e formação. Neste capítulo, estaremos também sistematizando conhecimentos acerca do desenvolvimento profissional das partícipes.

CAPITULO IV

ELABORAÇÃO DE CONCEITOS E

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

NA ABORADAGEM SÓCIO-HISTÓRICA

Eu acho interessante é que aqui, na construção do conceito, não diz respeito só ao aluno, diz respeito também a gente. Eu ainda estou impressionada porque não consegui formular aqueles conceitos que você pediu naquele dia. [...] parece que a gente se apropria de uma forma de linguagem, fala como se soubesse, mas na verdade não sabe.

MARILDE

Neste capítulo, demonstramos as análises de elaboração dos conceitos de planejamentos, avaliação e formação que foram tecidas no tempo/espaço das sessões reflexivas. Inicialmente, retratamos como esses conceitos foram negociados com o grupo, em seguida apresentamos a análise do desenvolvimento conceptual das participes e por último demonstramos como as estratégias de estudos implementadas pela pesquisa contribuíram para o desenvolvimento profissional do grupo, assim como, suas implicações para o desenvolvimento da prática pedagógica e supervisiva. O referencial teórico-metodológico que subsidiou essa análise foi baseado nas idéias de Kopnin (1978), Guetmanova (1989), García, (1999), Vigotski (2001), Contreras (2002), dentre outros.

4 SESSÕES REFLEXIVAS: O TOM DE OUTRAS VOZES

As sessões reflexivas visam à formação de profissionais críticos que reflitam sobre suas práticas, além disso, visam, ainda, contextualizar indivisivelmente a teoria vista no curso de formação e a prática pedagógica. Haja vista, que o supervisor/professor ao envolver-se, na relação com os pares, vivencia o papel de analista das práticas didático-pedagógicas e/ou supervisivas do colega e o de analisado pelo colega. Nesse contexto, há um movimento recíproco de reflexividade. Desse modo, a interação entre os pares permite o desenvolvimento da reflexão crítica. Assim, escolhemos as sessões reflexivas como espaço que propicia a mediação do processo de formação do grupo de supervisoras envolvido nesta pesquisa, incluindo-se nesse grupo a partícipe-pesquisadora, por concordar com Ibiapina (2004) e Magalhães (2004), dentre outros autores, que afirmam ser essa estratégia a mais adequada quando se trata de uma pesquisa cujo objetivo é ao mesmo tempo trabalhar com formação e produção de conhecimentos, como é o caso desta pesquisa.

Estudar as necessidades formativas do supervisor foi um dos objetivos precípuo desta pesquisa. Então, para estruturar e operacionalizar as sessões reflexivas realizamos entrevistas individuais com as supervisoras colaboradoras. Nesse momento, essas supervisoras relacionaram sete necessidades³⁴ como lacunas originárias do processo formativo vivenciado por elas. Esse levantamento foi de grande importância para que pudessemos detectar as deficiências de formação e as dificuldades para o desenvolvimento de práticas supervisivas profissionais.

Assim, negociamos junto ao grupo, três conceitos, correspondentes a três necessidades, para serem estudados no espaço/tempo das sessões reflexivas. Negociamos também o tempo destinado aos estudos referentes a essas necessidades. Resolvemos, então, que para cada conceito seriam realizadas duas sessões reflexivas. Dessa forma, utilizamos como referência Contreras (2002), para sistematizar o processo reflexivo que realizamos mediante a descrição, a informação, o confronto e a reconstrução desse conhecimento, conforme explicitamos no capítulo I.

³⁴ As sete necessidades formativas citadas foram: alfabetização, avaliação, currículo, afetividade, formação, planejamento e violência.

Os conceitos negociados com o grupo para serem estudados e reconstruídos foram: planejamento, avaliação e formação.

A sessão reflexiva apresenta-se como uma nova organização discursiva que surgiu como *lócus* para a formação de educadores reflexivos cientes da necessidade de uma prática crítica, assim afirma Magalhães (2004). Dessa forma, entendemos que ao refletir criticamente sobre os conceitos de planejamento, de avaliação, de afetividade e de formação, estamos criando, por meio da dinâmica dialético-discursiva, condições para que as supervisoras envolvidas nesta pesquisa possam desenvolver uma prática supervisiva mais participativa, mais colaborativa e mais autônoma. Autonomia é atributo fundamental para a construção do saber-fazer pedagógico mais consciente, pois possibilita a realização de práticas mais significativas tanto em nível de escola quanto de sistema, rompendo com as concepções dominantes de que planejar, avaliar e formar resumem-se a ações limitadas, burocráticas e controladoras das práticas pedagógicas, compreensão que reduz o significado dessas atividades.

Contreras (2002) afirma que o professor autônomo desenvolve processos contínuos de descobertas e transformações das diferenças entre suas práticas cotidianas e as aspirações sociais e educativas de ensino guiado pelos valores de igualdade, justiça e democracia. A não concretização dessa prática dificulta não só a transformação das condições sociais e institucionais do ensino, mas também da própria consciência desse profissional.

Assim, na tessitura dos sentidos e significados da prática pedagógica do supervisor escolar, realizamos estudos teóricos sobre as necessidades formativas de planejamento, avaliação e formação no espaço formativo dos seminários de estudos. Após esses estudos, iniciamos o exercício reflexivo que foi mediado pelas etapas da sessão reflexiva, ou seja, descrever, informar, confrontar e reconstruir. Segundo Contreras (2002), a reflexão crítica não se refere à meditação que os educadores possam desenvolver sobre suas práticas, e incertezas que essas lhes provocam. Refletir criticamente implica em nova forma de ver, pensar, e agir no/para o mundo. Assim, o supervisor/professor movido pela reflexão crítica é capaz de analisar e questionar a estrutura institucional em que trabalha, percebendo limites e possibilidades que essa instituição impõe à prática cotidiana. Percebe, também, qual o sentido social e político que envolve implícita ou explicitamente suas ações.

No contexto da pesquisa colaborativa, entendemos que ao vivenciar a sessão reflexiva como estratégia de formação ela se torna imprescindível a necessidade de que todos os partícipes tenham vez e voz para colocar suas experiências, compreensões, concordâncias ou discordâncias em relação aos discursos de outros participantes e ao seu próprio. Pressupõe-se

que dessas interações surja um processo auto-reflexivo de todos os profissionais envolvidos no projeto formativo. Nesse sentido, para que as partícipes se envolvessem e fossem envolvidas pelo processo reflexivo das práticas e teorias que perpassam o fazer pedagógico, explicitamos o que é e como se operacionaliza o exercício reflexivo mediado pelas etapas da sessão reflexiva. O grupo realizou esses estudos teóricos na primeira sessão reflexiva. Nesse momento, apresentamos também, as reflexões a serem desenvolvidas em cada etapa, para que cada participante pudesse ficar ciente e tomar parte do discurso do outro por meio do processo reflexivo proposto pela pesquisa.

Assim, na primeira sessão reflexiva, explicitamos para o grupo que a descrição consiste no nível de reflexão que leva ao distanciamento das práticas docentes. É o momento em que cada partícipe, ao descrever aspectos da teoria, questiona que teorias guiam a sua prática. Nesse momento, explicitamos também que a partir da ação de descrever, cada partícipe se torna capaz de perceber diferenças e semelhanças entre as práticas supervisivas que envolvem ações de avaliar, formar, planejar e também as relações de afetividade, tendo em vista uma dimensão mais ampla (sistema) e também mais específicas (instituição escolar). No que concerne à ação de informar, explicitamos que, nessa etapa, todos os envolvidos no processo reflexivo são capazes de descobrir os significados de suas práticas, percebendo as teorias que as expressam. Explicitamos que a etapa do confronto entre teorias e práticas tem como objetivo fazer o grupo perceber a importante relação existente entre o que a teoria diz sobre avaliação, planejamento, formação e afetividade e o que é desenvolvido na prática. É nesse momento que cada partícipe realiza o exercício de alteridade, contrastando diferenças e semelhanças entre os seus sentidos pessoais e o conhecimento científico.

A última etapa do exercício reflexivo é a reconstrução. Essa etapa apresenta-se como uma nova forma de pensamento em que os envolvidos no processo reflexivo se percebem como sujeitos conscientes, pensam sobre o que fazem e como fazem. Esclarecemos ainda, que o grupo realizou estudos teóricos sobre como realizar o exercício reflexivo, segundo a perspectiva crítica. Esses estudos ocorreram na primeira sessão reflexiva. Nesse momento, apresentamos também para o grupo as reflexões a serem desenvolvidas em cada etapa, para que cada participante pudesse ficar ciente e tomar parte do discurso do outro por meio do processo reflexivo proposto pela pesquisa. Desse modo, passamos a analisar o avanço relativo ao desenvolvimento conceptual alcançado pelo grupo no que diz respeito aos conceitos de planejamento, avaliação e formação.

5 OS CONHECIMENTOS PRÉVIOS VERSOS OS CONCEITOS REELABORADOS

Considerando a importância das sessões reflexivas no desencadeamento do processo reflexivo, empregamos essa estratégia como ferramenta imprescindível para analisar o nível conceptual atingido pelas partícipes desta pesquisa sobre os conceitos que foram escolhidos por elas como necessidades formativas essenciais ao desempenho de suas práticas supervisivas na escola. Assim, partimos do princípio de que essas supervisoras já tinham um conhecimento prévio construído ao longo de sua história de vida e formação, acerca do conceito de planejamento, avaliação e formação, de uma vez que todas elas vivenciaram e/ou vivenciam situações simples ou complexas que necessitam de ações avaliativas, planejadas e replanejadas continuamente, assim como, as vivências experienciais de formação construídas no decurso de suas vidas. Desse modo, consideramos que a elaboração dos conhecimentos prévios³⁵ de planejamento, avaliação e formação, foram fundamentais para a análise do nível conceptual desenvolvido pelas supervisoras, pois esses conhecimentos representaram o ponto inicial, o objeto concreto que foi formulado antes e reformulado no decorrer dos estudos que se voltaram tanto para a compreensão do desenvolvimento histórico desses conceitos no contexto da educação, especialmente a brasileira, quanto para a compreensão desses conceitos ao ser elaborados e reelaborados pelas colaboradoras.

Assim, para analisar o nível de desenvolvimento conceptual desse grupo sobre o conceito de planejamento, avaliação e formação, elaboramos com base em estudos da arqueologia desses significados, o conceito científico correspondente a cada um deles. Pois, segundo Guetmanova (1989, p. 51), todo estudo comparativo necessita de uma base de comparação, ou seja, no caso do estudo sobre a formação de conceitos, a base de comparação é o conceito científico, “a comparação permite tornar clara a semelhança e a distinção dos objetos equiparados”. Para essa autora o conceito de um objeto ou fenômeno se distingue ou se assemelha de outro mediante seus atributos substanciais e distintivos.

O atributo é considerado substancial quando é imprescindível e suficiente para distinguir um fenômeno de outro, enquanto que o atributo é considerado distintivo quando é inerente especificamente ao fenômeno. Assim, sistematizamos situações de análise e síntese

³⁵ A elaboração dos conhecimentos prévios de planejamento, avaliação e formação aconteceu no primeiro seminário de estudos reflexivos.

que proporcionaram perceber, inferir e desenvolver conclusões acerca dos conceitos estudados. Nesse sentido, utilizamos a classificação de Guetmanova (1989), considerando o aspecto lógico do processo de formação conceitual, assim como, recorremos a Vigotski (2001) e a Kopnin (1978) para analisar os conhecimentos prévios e identificar o nível de evolução desses conceitos depois da realização dos seminários de estudos e das sessões reflexivas.

Guetmanova (1989, p. 31) considera que o conceito é “a forma de pensamento que reflete os indícios substanciais e distintivos de um objeto ou classe de objetos homogêneos” e Vigotski (2001) afirma que o conceito é uma significação construída socialmente por meio de reflexões que envolvem o fenômeno tanto de forma particular e geral, quanto em sua forma singular. Nesse sentido, analisamos se os conceitos emitidos podem ser classificados como conceitos propriamente ditos, ou se ainda estão no nível da descrição, caracterização ou exemplificação, assim, apontamos também, as relações que caracterizam a singularidade, a particularidade e a universalidade que envolve esses conceitos.

Para a organização e análise dos dados, consideramos a importância das relações que se constituíram antes e durante os estudos e que contribuíram para a tessitura dos sentidos e significados construídos pelas partícipes no primeiro seminário de estudos reflexivos, acerca do que é planejamento, avaliação, e formação. Dessa forma, para facilitar a compreensão desse processo de análise, organizamos o conhecimento prévio de cada partícipe de forma que fosse vizibilizado lado a lado ao conceito reelaborado, formando então, duas colunas. Na primeira coluna, apresentamos o prévio e na segunda, o reconstruído.

Assim, iniciamos a análise pelo conceito de planejamento.

5.1 O conceito de planejamento

Consideramos como fator decisivo para os estudos acerca da ressignificação do conceito de planejamento, a percepção por parte do educador da necessidade de mudanças. Nesse sentido, Vasconcellos (2006, p. 36) pergunta: se tudo vai bem, se nada há para se modificar na escola, para que planejar? Segundo o ponto de vista desse autor, é “incrível”, mas muitos professores parecem “satisfeitos”, com suas práticas, não sentindo necessidades de mudar a maneira como exercem a docência, entretanto, essa mudança é imprescindível para que os professores e a escola atendam às demandas sociais.

Dessa forma, estudar o conceito de planejamento se justifica pela necessidade da mudança nos contextos atuais de educação, pois o supervisor escolar tem a função de mediar a formação dos professores de forma interativa e colaborativa, proporcionando momentos reflexivos sobre o saber e o saber-fazer pedagógico, despertando, assim, a necessidade da realização de planejamentos capazes de proporcionar a integração entre a teoria e a prática docente.

O estudo sobre planejamento foi mediado pelo texto “Planejamento como atitude” (IBIAPINA, 2006). Com base nesse estudo elaboramos o conceito base que serviu de suporte teórico para o desenvolvimento da análise que realizamos. Nesse sentido, consideramos que planejamento é processo de previsão, decisão, e retroalimentação contínua de intervenção interativa, sistemática e reflexiva na realidade. Assim, esse conceito apresenta como atributos distintivos: previsão, decisão e retroalimentação e como atributos substanciais: processo, interativo, contínuo, sistemático, intervenção e reflexão, além desses atributos, consideramos também as relações inerentes a eles. Nesse sentido, tecemos a seguir, as análises conceituais de cada partícipe.

Iniciamos, então, com a análise conceitual da supervisora Josiane. Dessa maneira, vejamos nos enunciados dessa partícipe, como compreendia planejamento antes dos estudos e como passou a compreendê-lo após os estudos.

JOSIANE: Momento indispensável seja no cotidiano ou no trabalho para definirmos metas e objetivos, bem como as devidas estratégias e recursos para execução do mesmo.

JOSIANE: É processo coletivo e reflexivo que possibilita diagnosticar uma dada realidade para nortear ações e estratégias que direcionem uma tomada de decisão significativa e relevante.

A supervisora Josiane avançou no processo de desenvolvimento conceptual, visto que ela, ao enunciar o seu conhecimento prévio sobre o que é planejamento, fez referência, aos atributos previsão e intervenção. Consideramos que definição de metas, objetivos, estratégias e recursos fazem parte do conceito de previsão, porém no planejamento as previsões realizadas não se limitam a esses elementos. Assim, esses atributos são insuficientes para expressar o significado de planejamento, na sua singularidade e/ou particularidade, dessa forma, inicialmente a partícipe caracterizou planejamento porque relacionou a esse significado dois atributos do conceito científico de planejamento. No segundo momento, ao reelaborar esse conceito, a supervisora incluiu novos atributos expressando-o de forma mais ampla, pois nessa reformulação aparecem tanto atributos substanciais (processo, interativo, reflexão e intervenção) quanto distintivos (decisão e alguns atributos da previsão).

Dessa maneira, os atributos citados por Josiane na reelaboração do conceito são insuficientes para expressar o significado amplo de planejamento porque contemplam a universalidade (indícios substanciais), mas no que se refere à singularidade (indícios distintivos), ela não conseguiu ainda fazer a relação entre o singular e o particular. A partícipe reconhece o avanço no processo conceptual fazendo a seguinte afirmação:

JOSIANE: Acredito que aprimorei meu conceito de planejamento, pois consegui, após os estudos, leituras e reflexões realizadas neste espaço de formação, concebê-lo, nitidamente, como algo mais sistematizado, interativo, participativo e colaborativo, que permite um refazer pedagógico mais efetivo e significativo.

Consideramos que Josiane evoluiu o nível de desenvolvimento conceptual, essa evolução também se confirma a partir do momento em que a colaboradora passa de uma visão tecnicista de definição do planejamento, em que destaca apenas previsão de metas, objetivos, estratégias e recursos, à outra que contempla o processo reflexivo, interativo e coletivo que envolve a ação de planejar, visando tomadas de decisões significativas e relevantes. Nessa perspectiva, considerando o pensamento de Vigotski (2001), Josiane embora não tenha atingido o nível de conceitos científicos, passa de uma caracterização menos elaborada para outra mais elaborada no que se refere ao conceito de planejamento.

Para a supervisora Lucelena, a formação destinada ao estudo do conceito de planejamento contribuiu muito para que ela evoluísse no processo de elaboração conceptual. Já que esse processo facilitou a reelaboração do conceito de planejamento, levando-a a refletir sobre as condições de execução de planejamentos mais significativos que visem à mudança. Nesse sentido, essa supervisora afirma que:

LUCELENA: Acredito que o meu conceito após a realização dos estudos, avançou com relação ao primeiro conceito elaborado, pois aparecem atributos não percebidos anteriormente aos estudos quando elaborei o conhecimento prévio, como: reflexão, interação, sistematização, mudança de atitude. Esses atributos refletem na minha prática. Eu já entendia que planejamento era isso mesmo, só que eu não sabia organizar meu pensamento compreensivelmente.

Retratamos a seguir, o conhecimento prévio enunciado pela partícipe e o conceito reelaborado após os estudos.

LUCELENA: É uma previsão de atividades tendo como referência o diagnóstico da realidade para alcançar os objetivos desejados

LUCELENA: É um processo de reflexão que acontece de forma interativa e sistemática com objetivos e metas a serem alcançadas visando uma mudança de atitude.

Essa colaboradora ao elaborar o conhecimento prévio de planejamento fez referência apenas ao atributo previsão, esse atributo sozinho não expressa o significado amplo de planejamento. Assim, consideramos que a partícipe inicialmente caracterizou planejamento, porque citou apenas um atributo distintivo (previsão) desse conceito. Embora planejamento expresse a idéia de previsão de ações e de atividades, planejar não se limita apenas a esses aspectos, pois além da previsão, envolve também a sistematização de ações contínuas de intervenção, decisão, reflexão e a retroalimentação da/na prática social.

Ao analisar o conceito reelaborado dessa partícipe, percebemos que ela ampliou seu pensamento, passando a enunciar planejamento como processo de reflexão interativa e sistemática que visa à mudança de atitudes. Nesse sentido, consideramos que embora essa colaboradora não tenha atingido o nível do conceito científico de planejamento, no processo de desenvolvimento conceptual o significado de planejamento evoluiu, pois antes dos estudos ela caracterizou planejamento restringindo-o a um atributo essencial (previsão), porém insuficiente para expressar o conceito de planejamento. No processo de reelaboração desse conceito a partícipe evoluiu para um nível mais elaborado de caracterização, pois incluiu novos atributos a esse significado, tais atributos foram: processo, reflexão, interativo, sistemático e previsão. Reconhecemos o avanço conceptual de Lucelena, mas não podemos deixar de ressaltar que esses atributos, embora sejam essenciais, porque expressam a universalidade do conceito de planejamento, são insuficientes para expressar o significado de planejamento na sua singularidade, na sua particularidade e vice versa, pois faltam os atributos decisão e retroalimentação.

Nessa direção, Schmitz (1993) afirma que planejar significa prever, sistematicamente, organicamente, dinâmica, e unificadamente a ação futura. Pautada nesse significado emergi uma prática de planejamento fundamentada em duas ações que se complementam mutuamente, a ação de pensar (reflexão, sistematização, decisão) e a ação de fazer (previsão, intervenção, retroalimentação), ressaltamos ainda que essas ações são processuais, contínuas e contextualizadas.

Partindo dessas considerações, concordamos com Miranda (2002) quando ele afirma que devemos conceituar planejamento como atitude que envolve a mudança de postura pessoal, filosófica e política do ato de planejar. Essa compreensão contribui para a transformação da escola e da sociedade, constituindo-se em espaços mais flexíveis, abertos à cultura da diversidade e da mudança. Entretanto, no âmbito educacional, nem sempre o planejamento foi utilizado com essa finalidade, fato que não acontece com essa partícipe, pois

ela considera a importância de implementação de mudanças na realização de planejamentos que venham ao encontro dessa compreensão.

No processo de elaboração conceptual, a palavra é usada como instrumento imprescindível à formação do conceito científico. Para Vigotski (2001), a formação conceptual não é segmentada em dois momentos: conceito prévio e o científico, pois ele considera que esses dois momentos são processos indivisos que se interpenetram mutuamente. “Muitos conceitos novos se formam também à base dos conceitos anteriores”, assim afirma Kopnin, (1978, p. 201), portanto ao comparar o conhecimento prévio com o conceito reconstruído dessa partícipe, percebemos que ela continua compreendendo planejamento como previsão ao reelaborar esse conceito, entretanto, acrescentou a esse significado novos atributos, tais como: processo interativo, sistemático e reflexivo de intervenção.

O avanço conceptual da supervisora Rosilane também foi bastante significativo, embora os atributos relacionados tanto na enunciação do conhecimento prévio quanto na enunciação do conceito reelaborado ainda não dêem conta do significado amplo de planejamento. Assim, vejamos como essa partícipe expressou o conhecimento prévio e o conceito reelaborado após os estudos:

ROSILANE: Ato de organizar de forma consciente a ação pedagógica objetivando a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

ROSILANE: É um processo permanente, reflexivo e coletivo, onde é considerada a proposta pedagógica da escola e a realidade do aluno.

A partícipe desenvolveu análise comparativa entre o conhecimento prévio e o conceito reconstruído tomando como referencial o conceito base de planejamento. Nessa análise, a supervisora expressou o que pensava ser planejamento antes dos estudos e como passou a vê-lo após os estudos desenvolvidos no espaço/tempo promovido por esta pesquisa. Assim, afirma que:

ROSILANE: Comparando os dois conceitos, o prévio com o reconstruído, observo que tenho hoje um conceito mais elaborado do que seja planejamento, haja vista, que, após os estudos me reportei a atributos que considero de grande valia, sendo que estes não foram mencionados no conceito prévio. Todavia, vejo que ainda estou limitando o planejamento a ações relacionadas ao ensino e à aprendizagem e não como uma ação numa dimensão pedagógica mais ampla.

Consideramos que a partícipe não conceituou planejamento de forma científica em nenhum dos dois momentos, pois no primeiro momento ela caracterizou planejamento enumerando um atributo substancial (reflexão), ressaltando-o como processo que se limita à

organização das ações pedagógicas, do ensino e da aprendizagem. Dessa maneira, restringe o significado de planejamento, reduzindo-o ao imediatismo, ao pragmático das ações cotidianas do processo ensino-aprendizagem. Cabral Neta (1997) considera que o planejamento tem uma importância fundamental na tarefa de pensar e organizar o fazer pedagógico, mas não se limita apenas a essa tarefa, é muito mais abrangente. Mesmo o professor assumindo a ação de planejar como algo essencial para a ação pedagógica, é necessário o reconhecimento de que planejamento vai além dessa ação, implica em uma reflexão contínua e sistemática, baseada em interações sociais que se voltam para organizações mais amplas que extrapolam o contexto pedagógico da ação docente.

Os atributos processo reflexivo e interativo são realçados por Rosilane, quando reelabora esse conceito, porém, apesar do significativo avanço no nível de desenvolvimento conceptual, consideramos que na reelaboração do conceito, ela também fez uma caracterização. Essa caracterização foi bem mais elaborada, pois essa colaboradora enumerou novos atributos, não citados no conhecimento prévio. Apesar do avanço, essa partícipe não chega a formular o conceito científico de planejamento, pois, conforme propõe Vigotski (2001), um conceito para ser considerado conceito de fato, necessita ter em sua composição atributos essenciais e suficientes que o caracterize como tal, e isso não foi o caso de Rosilane.

Para Vigotski (2001) os conceitos se formam no mundo objetivo, nas situações concretas sistematicamente organizadas nos contextos sociais, ou seja, experienciar as ações de formação possibilitou o desenvolvimento inicial dos processos mentais da partícipe Rosilane. Dessa forma, as experiências de formação vivenciadas por essa partícipe desencadearam o movimento inicial de formação conceptual. Assim, consideramos que a colaboradora precisa vivenciar mais situações de formação sistematizadas com o objetivo que se volte para o processo de formulação do conceito científico de planejamento.

Na opinião de Kopnin (1978), os conceitos generalizam os dados da experiência e sem a acumulação de dados empíricos fica difícil a formação de conceitos. Nessa perspectiva, Vigotski (2001) considera que os conceitos científicos superam os conceitos espontâneos, mas um não anula o outro. Nesse processo, o conceito científico se encontra em um nível mais elevado de pensamento do que o espontâneo. Diante dessas considerações, afirmamos que o nível de desenvolvimento conceptual dessa partícipe se encontra em processo de desenvolvimento.

A supervisora Roseana expressa o conhecimento prévio e o conceito reelaborado de planejamento da seguinte forma:

ROSEANA: Definição de metas, objetivos e organizações sistematizadas de ações que permitiam o alcance desses objetivos e metas.

ROSEANA: É um processo sistemático, cíclico e reflexivo de apreensão da realidade, com definição de metas, objetivos e ações no sentido de transformá-la.

Os atributos ressaltados por Roseana no conhecimento prévio foram a sistematização e alguns atributos da previsão, esses atributos são necessários, porém, insuficientes para expressar o significado de planejamento. Dessa maneira, consideramos que a partícipe caracterizou planejamento, pois os atributos enumerados (previsão/sistematização) como necessários e essenciais além de serem insuficientes, limitam planejamento à definição de metas e objetivo. Nessa perspectiva o planejamento não é visto como processo interativo de contínua intervenção, que envolve uma tomada de decisão sobre a/na realidade, implicando em retroalimentação e reflexão sobre a ação planejada. Se considerarmos o conceito de planejamento das três últimas décadas do século XX podemos afirmar que por muito tempo o planejamento foi considerado apenas como definição de metas e objetivos.

Vasconcellos (2006), por exemplo, considera que esse período foi de racionalidade muito forte, pois nessa época se buscava compreender o sentido dos fenômenos por meio de uma ordem lógica rígida e influenciada pelo pensamento que tinha como base a abordagem behaviorista. Segundo esse autor, a lógica tomada como referência era a de quem ensinava e não a quem aprendia. Nesse cenário, o planejamento era elaborado com o objetivo de prever comportamentos verificáveis, passíveis de serem medidos. Nessa perspectiva, o planejamento é ação técnica e burocratizante que dicotomiza o pensar e o executar, desconsiderando os imprevistos e as dificuldades contextuais que são percebidas em um processo de planejamento reflexivo e retroalimentado continuamente.

Atualmente, o conceito de planejamento requer outros atributos que ressignificados no mundo objetivo e no tempo presente, dão um novo sentido ao planejamento. Segundo Ibiapina (2006), os professores são possuidores de capacidades que lhes permitem descobrir e propor caminhos, projetar ações futuras e realizá-las com sucesso, nessa perspectiva, os professores passam de meros “tarefeiros” para planejadores de suas próprias ações. O professor ao exercer o papel de tarefeiro age a partir de rotinas previamente ensaiadas ou copiadas de outros. Por esta razão não são considerados planejadores, e sim, executores daquilo que lhes é indicado, isto é, desenvolvem um currículo oficial sem questioná-lo.

Recorremos à história desse conceito para compreender a lógica utilizada por Roseana ao expressar a enunciação do significado de planejamento. Nesse sentido, Koppin (1978, p. 203), considera que o pensamento lógico é reflexo dos principais períodos da história. Assim

afirma que: “A formação de conceitos é o resultado de um processo longo de conhecimento, o resumo de determinada etapa do conhecimento, a expressão concentrada de um conhecimento anteriormente adequado”. Desse modo, observamos a evolução histórica e social desse conceito na análise de reelaboração do significado de planejamento construído pela partícipe após os estudos. Essa supervisora analisa sua evolução conceptual, expressando uma compreensão acerca da importância da relação teórico-prática para o desencadeamento do exercício reflexivo no contexto da prática escolar. Sinteticamente, a colaboradora faz a seguinte afirmação:

ROSEANA: Percebo que os estudos sobre planejamento contribuíram para um avanço significativo em relação ao conceito que eu tinha sobre o mesmo. Em nenhum momento, havia refletido sobre os atributos específicos do ato de planejar. Agora, percebo que um planejamento significativo precisa, além da previsão sistemática de metas, objetivos, recursos e ações, ser um processo que tenha a finalidade de transformar uma realidade e para isso precisamos tomar decisões, refletir sobre essas decisões e retroalimentá-las continuamente, os estudos me deram essa consciência.

Concordamos com o enunciado da partícipe, no sentido de entender que o avanço foi realmente significativo, pois, se na elaboração do conhecimento prévio, ela apenas caracterizou planejamento de uma forma restrita, limitando-o à previsão de metas e objetivos e à sistematização de ações, associando planejamento à concepção tecnicista de educação, na reelaboração desse conceito ela evoluiu significativamente porque ampliou esse conceito incluindo-lhe outros atributos substanciais (processo, intervenção, interativo, reflexivo) e suficientes para expressar a universalidade e a particularidade que envolve esse significado, além disso, incluiu a retroalimentação ao considerar o movimento cíclico do planejamento e continua citando alguns atributos da previsão (metas/objetivos).

Podemos perceber essa evolução conceptual também na análise desenvolvida pela própria partícipe, quando faz a seguinte afirmação: “[...] agora, percebo que um planejamento significativo precisa, além da previsão sistemática de metas, objetivos, recursos e ações, ser um processo que tenha a finalidade de transformar uma realidade e para isso precisamos tomar decisões, refletir sobre essas decisões e retroalimentá-las continuamente [...]”. Consideramos que essa afirmação sintetiza tanto os atributos essenciais ao significado de planejamento quanto às relações de singularidade, generalidade, particularidade e vice versa que envolvem o conceito de planejamento, pois à medida que o distingue de outras formas de planejamento também o torna universal. Assim, a partícipe ao ser motivado pelos estudos e

pela colaboração das outras supervisoras transformou o pensamento acerca de planejamento passando a pensar conceptualmente.

A supervisora Marinalva expressou o conhecimento prévio e o conceito reelaborado de planejamento da seguinte forma:

MARINALVA: São ações pensadas e sistematicamente organizadas em um plano possível de realizações com vista a mudanças no processo de ensino e aprendizagem.

MARINALVA: É um processo interativo intencional e reflexivo de previsão de ações e intervenções sistemáticas numa dada realidade, objetivando transformá-la.

De acordo com o conhecimento prévio de planejamento expresso pela supervisora consideramos que ela fez uma descrição do que seja planejamento, pois enumerou apenas um atributo substancial (sistematização) do conceito de planejamento e limitou-o ao processo ensino aprendizagem, por outro lado relacionou planejamento à idéia reduzida de plano. Sacristán (1998) ilustra essa situação, afirmando que o ato de planejar foi e ainda é muitas vezes confundido com o ato de elaboração de planos. Nessa perspectiva, para esse autor, plano se diferencia de planejamento, pois, enquanto planejamento é o anúncio de previsões futuras que norteiam práticas manifestadas concretamente no decorrer de uma determinada intervenção, plano é a confecção de apontamento, é o registro, o rascunho, ou esquema de uma idéia, uma ação ou sucessão de ações, que servem de guias para ordenar a atividade e produzi-la efetivamente. Desse modo, em contraposição à idéia de planejamento associado a um plano, consideramos que o planejamento deve ser de autoregulagem, pois quando os desvios são detectados, já devem ter sido previstas maneiras de corrigi-los.

Dessa forma, ao analisar o conhecimento prévio e o conceito reelaborado de planejamento, consideramos que houve avanço no processo de desenvolvimento conceptual dessa partícipe, pois os atributos expressos no conceito reelaborado demonstram uma significação mais abrangente do que no prévio, no entanto, não podemos considerar que essa partícipe ao reelaborar esse significado tenha construído um conceito científico de planejamento, porque nesse momento ela não enumerou todos os atributos que distinguem planejamento de outros fenômenos de modo a torná-lo singular, único e distinto das demais formas de planejamento. Entretanto, consideramos o avanço, pois, nessa reelaboração observamos que a colaboradora fez referência aos atributos processo, interativo, reflexivo, intervenção e sistematização, que não foram citados no prévio, e são essenciais para expressar a universalidade desse significado. Observamos também que na reelaboração já aparece o atributo previsão, no entanto, apenas esse atributo não dá conta de expressar de forma singular

o significado de planejamento. Assim, a partícipe evoluiu porque passou de uma descrição para uma caracterização mais ampla de planejamento.

Ao expressar análise do seu próprio desenvolvimento conceptual, a partícipe reconhece suas limitações tanto no prévio quanto no reelaborado, e aponta de forma mais ampla o significado de planejamento, sinalizando assim, a reelaboração de um conceito científico de planejamento. Vejamos sua síntese abaixo:

MARINALVA: Ao comparar os dois conceitos (prévio e o reelaborado) tendo como base comparativa o conceito científico de planejamento, percebo que na reelaboração desse conhecimento, já demonstro um nível mais amplo de significação em relação ao conhecimento prévio. No entanto, na reelaboração, embora tenha evoluído na minha forma de pensar, ainda faltam alguns atributos que considero imprescindíveis ao planejamento, pois além dos atributos (processo, interativo, intencional, reflexivo) já citados no conceito reelaborado acredito que um planejamento significativo não pode deixar de ser sistematicamente uma previsão de atividades que implicam continuamente decisões e a retroalimentações dessas atividades para mudar ou até mesmo transformar uma determinada realidade.

Observando essa síntese e considerando a perspectiva de elaboração de conceitos proposta por Vigotski (2001), entendemos que os conceitos passam de um nível menos evoluído para outro mais evoluído de abstração e generalização. Assim, consideramos que Marinalva ao analisar seu processo de evolução conceptual atribuiu ao significado de planejamento outros atributos essenciais (decisão/retroalimentação) que não foram citados nem no prévio nem no reelaborado. Dessa forma, depreendemos que essa partícipe reelaborou o conceito de planejamento expressou-o de forma mais ampla e significativa na síntese expressa anteriormente, porque ao enunciar seu pensamento reorganizado, expressou tanto atributos substanciais (processo, intervenção, reflexão, interação e sistematização) quanto atributos distintivos (previsão, decisão e retroalimentação), nesse sentido, consideramos que esses atributos são suficientes e necessários para expressar tanto o significado de planejamento, quanto as relações de singularidade, generalidade, particularidade e vice-versa que envolvem o planejamento em sua essência..

A supervisora Lua expressa o conhecimento prévio e o conceito reelaborado de planejamento da seguinte forma:

LUA: [...] sistematização e registro do que se deseja desenvolver. Sendo que se estende em sua realização, reflexão do que foi realizado é retroalimentação da prática, em suma, planejar é: AGIR-REFLETIR-AGIR.

LUA: Ato ou ação de reflexão, sistematização e elaboração de meios adequados para se alcançar objetivos desejados através da interação, colaboração e participação de todos os envolvidos no processo.

Consideramos que o nível de abstração da supervisora Lua é bastante evoluído, percebemos essa evolução analisando o conhecimento prévio e o conceito reelaborado. No conhecimento prévio, a partícipe associou planejamento à idéia de movimento, ao mesmo tempo enumerou atributos substanciais (sistematização/reflexão) e distintivos (retroalimentação) que são essenciais a esse conceito, no entanto, são insuficientes para expressar amplamente esse significado. Assim consideramos que ela inicialmente caracterizou planejamento ao enumerar atributos internos e substanciais desse conceito. Na reelaboração desse significado Lua além de considerar que planejamento é sistemático e reflexivo, incluiu também o atributo da interação ampliando-o para uma forma de pensamento que se volta para a coletividade na ação de planejar.

Não podemos deixar de ressaltar também que na reelaboração desse significado a partícipe incluiu um atributo distintivo (previsão), no entanto, desconsiderou que planejamento requer tomadas de decisão e retroalimentação contínua das ações planejadas. Segundo Vigotski (2001), o processo conceptual necessita de uma base material para o seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, os conceitos não se formam no vazio, formam-se mediante um processo de evolução histórica e social. Assim, consideramos que a colaboradora embora tenha avançado na significação do conceito de planejamento, permanece no nível de caracterização, necessitando então, sistematizar essa base material que Vigotski coloca como necessária à evolução do conceito. Estamos considerando como base material no contexto desta pesquisa, as experiências de formação que se voltam ao dialogismo, à reflexão e a colaboração entre pares.

Ao enunciar a síntese do processo de desenvolvimento conceptual, essa colaboradora reconhece o avanço processual do prévio ao reelaborado, no entanto, não deixa claro quais os atributos que considera essenciais e necessários para expressar a universalidade e a singularidade desse conceito, porque apenas a interação não é suficiente para a implementação do processo dialético de planejamento que Lua expressou na síntese. Vejamos a síntese dessa partícipe:

LUA: Após estudos feitos sobre planejamento, creio que houve um significativo avanço na construção do meu conceito sobre a temática em estudo, mesmo tendo num primeiro momento elaborado um conceito já aproximado das reflexões estudadas, porém, num segundo momento, o de reelaboração, já acrescentei ao pensamento anterior atributos de colaboração, participação coletiva e ações interativas, o que se faz mais do que necessário, ao processo dialético do ato de planejar.

Para essa supervisora, o ato de planejar exige um processo dialético. Ressaltamos que essa visão de planejamento é recente no contexto da educação, surgindo aproximadamente no final do século XX. Na perspectiva dialética, o planejamento é atividade reflexiva que necessita da participação coletiva e da retroalimentação das ações executadas, das em execução e, inclusive, daquelas previstas. Esse processo visa à transformação da escola e da sociedade em espaços mais flexíveis e abertos à cultura e à mudança (IBIAPINA, 2006). Porém, analisando o pensamento expresso no enunciado da partícipe, percebemos que ela restringiu o movimento dialético do planejamento à colaboração e à participação coletiva, desconsiderado assim, a previsão, a retroalimentação e a decisão como atributos essenciais à dialética do planejamento.

Demonstramos o conhecimento prévio e o conceito reelaborado de planejamento enunciado pela supervisora Assunção.

ASSUNÇÃO: É preparo prévio e responsável para execução de determinada atividade

ASSUNÇÃO: É um processo interativo e sistemático, reflexivo que busca atingir objetivos e metas a partir de intervenções.

Essa supervisora analisa o processo de desenvolvimento conceptual acerca de planejamento, expressando no seu enunciado o reconhecimento da importância dos estudos desenvolvidos nos seminários de estudos e nas sessões reflexivas como ferramentas mediadoras e imprescindíveis ao avanço conceptual.

ASSUNÇÃO: Ao analisar os dois momentos, percebi que no meu conhecimento prévio eu não fiz referência aos atributos necessários ao conceito de planejamento, no entanto, observando minha reconstrução acerca desse conceito e comparando-o com o conceito base que estudamos a pouco, percebo que evolui um pouco do primeiro para o segundo momento, pois hoje percebo que planejamento envolve a interação, a sistematização, a reflexão, a previsão e a intervenção de ações. Assim, nossos estudos sobre o planejamento, além de terem sido bastante agradáveis, nos trouxeram enriquecimento profissional, pois nos possibilitou, à luz das teorias, desenvolver um repensar sobre a prática, no sentido de minimizar os problemas vividos na escola.

É perceptível o avanço conceptual da partícipe quando analisamos o conceito prévio de planejamento e o caminho trilhado no processo de reelaboração desse conhecimento, pois no primeiro momento ela limitou planejamento à previsão e execução de atividades. No entanto, essa limitação tem uma razão de ser, pois indica lacunas no processo formativo experienciado por essa partícipe na sua trajetória de vida e formação, justificando, de certa maneira, o porquê da escolha e negociação dessa temática como necessidade formativa. Esse

conhecimento elaborado pela partícipe refere-se a uma construção baseada na visão tecnicista de planejamento que teve o seu período áureo na educação mais precisamente nas décadas de setenta e oitenta.

Segundo Vasconcellos (2006) o planejamento numa perspectiva tecnicista consiste na estreita relação entre planejar e executar, ou seja, é como se pudéssemos desenvolver uma prática e atingir os resultados de forma precisamente prevista e segura. Entendemos que somente previsão de atividades não garante que o previsto se efetive. Assim, o significado construído pela partícipe tem uma razão de ser, pois, sua história de vida narrada no segundo capítulo desta dissertação, confirma que sua formação profissional teve como base os princípios da racionalidade tecnicista.

Consideramos que o conhecimento prévio de planejamento enunciado por Assunção não se constitui em um conceito científico, e sim, uma descrição, porque apresenta uma idéia vaga e limitada de planejamento, ou seja, preparo prévio e responsável de determinada atividade não expressa a essência do planejamento. Assim, vivenciar as experiências de formação propostas por esta pesquisa possibilitou um avanço significativo no desenvolvimento conceptual dessa colaboradora, que ao ler, discutir e analisar as teorias que fundamentam o presente e àquelas que fundamentaram o passado no que se refere à prática de planejamento, ela reelaborou esse conhecimento avançando no nível conceptual, ou seja, passou de uma descrição a uma caracterização do planejamento. Essa evolução conceptual é compreendida e explicada à luz do pensamento vigotskiano de que o indivíduo abstrai, organiza e sintetiza o pensamento no mundo concreto/objetivo, convivendo socialmente como os outros homens e interagindo com eles por meio da linguagem. Nesse contexto a linguagem e o instrumento de mediação desse processo.

Segundo Guetmanova (1989), o nível de caracterização se sobrepõe à descrição porque enumera algumas propriedades internas ao fenômeno, enquanto que a descrição enumera apenas os traços externos do fenômeno. Assim, essa evolução se deu porque Assunção após os estudos incluiu a esse significado atributos substanciais (processo, intervenção, interativo, sistemático e reflexivo) que expressam a universalidade desse conceito e alguns atributos da previsão (metas/objetivos). Porém, ressaltamos que além da previsão não se limitar apenas a metas e objetivos, a partícipe não fez referência também a outros atributos essenciais (decisão/retroalimentação) para distinguir planejamento de outras formas de planejamentos.

Os enunciados que a supervisora Tânia elaborou antes da sistematização dos estudos e a reelaboração desse conhecimento após os estudos foram os seguintes:

TÂNIA: Registro organizado e detalhado de ações ou intervenções pedagógicas e ser desenvolvidas na escola.

TÂNIA: É um processo que busca sistematizar ações a serem desenvolvidas, pautadas no propósito de intervir nas as necessidades de uma dada realidade.

Observando o conhecimento prévio dessa partícipe entendemos que ela além de ter reduzido planejamento à idéia de registro, de esboço das ações a serem desenvolvidas também o limitou ao cotidiano escolar. Embora a partícipe tenha citado um atributo substancial (intervenção), este sozinho não dá conta de expressar a generalidade e a particularidade desse significado. Assim consideramos que Tânia inicialmente descreveu planejamento, pois enumerou traços insubstanciais e externos ao conceito de planejamento. No entanto, ao enunciar a reelaboração desse conhecimento a colaboradora avança para novas formas de pensamento acerca do conceito de planejamento, visto que, nessa reelaboração inclui outros atributos substanciais (processo, reflexão, sistematização, interação) que expressam a universalidade e a particularidade, mas somente com eles o conceito torna-se insuficiente porque faltam os atributos que expressam a singularidade, essa característica singular é que diferencia planejamento de outros tipos de planejamento.

O avanço no nível conceptual foi no sentido de entendermos que a partícipe passou de uma descrição limitada ao registro de ações pedagógicas para uma caracterização mais elaborada de planejamento.

A supervisora Tânia reconhece seu avanço conceptual ao reafirmar a necessidade de planejamentos que se voltem para a sistematização e reflexão de ações significativas que envolvam o coletivo da escola. Vejamos no enunciado dessa partícipe a análise do processo evolutivo de formação do conceito de planejamento.

TÂNIA: Avancei no sentido de compreender a reflexividade como atributo indispensável para a sistematização do ato de planejar, partindo-se do processo avaliativo das ações de todos os sujeitos que integram mais diretamente a comunidade escolar.

Apesar de reconhecer a importância dos atributos referenciados pela partícipe ao reelaborar o significado de planejamento, reconhecemos também, que esses atributos são insuficientes, pois não contemplam a interação, a colaboração e a participação de todos os envolvidos nesse processo. Entendemos que o envolvimento de todos seja importante e não pode limitar-se somente ao contexto da escola, precisando também ultrapassar os muros dessa, para atingir cada vez mais um contingente maior de pessoas e de sociedade, somente

assim, poderão ocorrer mudanças e/ou transformações a nível de estruturas. Ressaltamos que a partícipe reconhece a necessidade de ações conjuntas e coletivas quando afirma “[...] partindo-se do processo avaliativo das ações de todos os sujeitos que integram mais diretamente a comunidade escolar”, no entanto, ainda limita essa colaboração ao contexto da prática escolar.

Segundo Ibiapina (2006), a atitude de planejar envolve o pensar sobre uma mudança, agir e observar esse processo e as conseqüências dessa mudança; refletir sobre esse processo e suas conseqüências, replanejar novas ações sucessivas de forma a retroalimentar o processo. Nessa perspectiva, consideramos que a atitude de planejar não pode ser conduzida por parceiros isolados, e sim, em colaboração.

Considerando o referencial teórico de análise subsidia esse estudo, afirmamos que a supervisora Marilde não conceituou cientificamente planejamento no momento que formulou o conhecimento prévio, tampouco quando reelaborou esse conceito. Assim, podemos observar nos enunciados dessa partícipe como considerava planejamento ao elaborar o conhecimento prévio e o que passou a considerar após os estudos possibilitados por esta pesquisa.

MARILDE: Previsão de atividades baseadas em diagnóstico de determinada situação tendo em vista o alcance de objetivos.

MARILDE: Processo de reflexão coletiva, buscando prever a melhor forma de atingir os objetivos educacionais, considerando o que deve ser trabalho e como devemos trabalhar.

No conhecimento prévio, essa supervisora enumerou apenas um atributo distintivo (previsão) do conceito de planejamento, esse atributo é essencial ao conteúdo do conceito, mas apenas ele não é suficiente para expressar o significado de planejamento. Segundo Guetmanova (1989), um conceito se caracteriza em conceito, pela presença de atributos que representem tanto o conteúdo quanto o volume. O conteúdo de um conceito refere-se a um conjunto de atributos que dão singularidade, especificidade ao fenômeno, enquanto que o volume diz respeito a atributos que incluem o fenômeno em uma categoria geral, universal de existência no mundo concreto. Portanto, consideramos que esta supervisora, inicialmente, formulou uma caracterização de planejamento, pois enumerou apenas um atributo essencial ao conceito de planejamento.

Entretanto, ao analisar a reelaboração do conceito de planejamento, percebemos uma significativa evolução no nível conceptual dessa partícipe, porque ela amplia o significado de planejamento incluindo atributos substanciais (processo, reflexão, interativo) e distintivos (previsão) a esse conceito. Apesar do avanço, Marilde não relacionou todos os atributos que

formam a universalidade e a singularidade desse significado, além disso, limitou-o ao contexto escolar, embora tenha dado destaque a aspectos importantes do planejamento, tais como, o que deve ser e como devem ser trabalhadas as ações que foram planejadas. Deprendemos então, que essa reformulação não se caracteriza em um conceito científico de planejamento, pela ausência de atributos substanciais (contínuo/sistemático/intervenção) e distintivos (decisão/retroalimentação), no entanto, a participante caracterizou planejamento de uma forma mais ampla se compararmos à caracterização feita no prévio.

A supervisora reconhece que avançou em determinados aspectos, mas em outros, tem consciência de que precisa melhorar. Nesse sentido, faz a seguinte análise:

MARILDE: Cito, como avanços, a percepção da reflexividade, da processualidade e da participação como atributos constitutivos do ato de planejar. Há necessidade de integrar o elemento diagnóstico no conceito reconstruído, para dar caráter de intervenção na realidade. Reconheço que preciso vivenciar mais oportunidades formativas acerca de planejamento para que possa melhorar meu nível conceptual nesse sentido.

Os enunciados de Lígia mostram como essa supervisora elaborou conhecimento prévio de planejamento e como reelaborou esse conhecimento após os estudos.

LÍGIA: É uma reflexão e organização do trabalho pedagógico, destacando as habilidades, conteúdos, metodologias, recursos utilizados e procedimentos avaliativos

LÍGIA: É ação coletiva e reflexiva que viabiliza a aprendizagem significativa dos alunos através da sistematização dos conteúdos, objetivos, competências, recursos e metodologias de ensino; é o processo de intervenção pedagógica na realidade escolar.

Lígia ao desenvolver análise do seu nível conceptual, reconhece os avanços, mas também os limites. Nesse sentido afirma que:

LÍGIA: O segundo momento apresenta alguns avanços na conceituação de planejamento, pois considero este, como uma ação coletiva, reflexiva, e significativa para o processo educativo, enquanto que quando elaborei, inicialmente, esse conceito não havia me dado conta da importância desses elementos para o planejamento. Também percebo que tanto no prévio quanto no reconstruído após os estudos, limitei-o ao trabalho pedagógico.

Apesar do avanço conceptual dessa supervisora, ela não expressou o significado amplo de planejamento em nenhum dos dois momentos (prévio/reelaborado), porque no primeiro, ela expressou o significado de planejamento considerando-o forma de organizar reflexivamente o trabalho pedagógico, limitando planejamento a esse fim; no segundo momento, aparecem atributos como processo, interação, intervenção e sistematização, que são

essenciais ao significado de planejamento, no entanto, apenas esses atributos são insuficientes para expressar a amplitude desse conceito.

Vigotski (2001) considera que o conceito envolve processo mental de abstração e generalização dos atributos essenciais do fenômeno. Assim, quando a partícipe associa os atributos (processo, coletividade, intervenção, reflexão e sistematização) a elementos concretos do cotidiano escolar, tais como: metodologias, recursos e conteúdos, demonstra que ainda não consegue abstrair mentalmente o que é essencial ao conceito de planejamento, prendendo-se ao cotidiano da escola.

Dessa forma, entendemos que a partícipe ao elaborar o conhecimento prévio de planejamento fez uma caracterização, porque enumerou dois atributos substanciais (reflexão/sistematização) do conceito científico de planejamento, enquanto que na reelaboração, percebemos que Lígia ampliou esse significado, pois incluiu outros atributos substanciais (processo/intervenção) e relacionou alguns atributos da previsão. Consideramos previsão um dos atributos distintivos desse conceito, mas ele sozinho não dá conta de expressar a singularidade do conceito de planejamento, porque esse significado requer também decisão e retroalimentação das ações planejadas. Nesse sentido, ao reelaborar o conceito de planejamento essa supervisora desenvolveu uma caracterização bem mais ampla do que a expressa no conhecimento prévio.

Segundo Gandin e Gandin (1999) o planejamento é essencial para a organização da atividade docente, dessa forma, torna-se ferramenta de transformação do fazer didático, auxilia na organização das situações necessárias ao desenvolvimento do trabalho docente. No entanto, planejamento não se limita apenas à organização do trabalho docente, e sim, implica numa mudança de postura pessoal e institucional.

Os enunciados da supervisora Jesus expressam o conhecimento prévio de planejamento e a reelaboração desse conhecimento após os estudos possibilitados à partícipe, por meio dessa pesquisa.

JESUS: É a organização prévia de toda uma ação didático-pedagógica.

JESUS: organização prévia de um conjunto de ações que pressupõe a seleção daquilo que queremos ensinar. As expectativas de aprendizagem, os meios que vão gerar condições no atendimento a essas expectativas e por fim a certificação na consolidação ou não da aprendizagem.

Tomando como referência o conceito base de planejamento, consideramos que a supervisora Jesus descreveu planejamento, tanto ao expressar esse significado no conhecimento prévio, quanto ao reelaborá-lo. No conhecimento prévio a partícipe fez uma descrição porque além de não ter citado atributos essenciais à especificidade e à universalidade desse conceito, limitou-o a situações didático-pedagógicas. Na reelaboração desse significado a partícipe, embora tenha permanecido no nível de descrição e ainda limitado planejamento a situações didático-pedagógicas, consideramos que houve avanço no seu processo conceptual, pois incluiu a esse conceito expectativas de aprendizagens, os meios de viabilização para a efetiva realização do que foi planejado, assim como, a certificação na consolidação ou não da aprendizagem. Esses aspectos são importantes para a realização de planejamentos eficientes e eficazes, no entanto, apenas eles não são suficientes para expressar o conceito de planejamento de forma ampla.

Guetmanova (1989) considera que um conceito científico necessita de atributos substanciais e distintivos, essenciais e suficientes. Assim, no caso analisado, embora o atributo organização prévia seja necessário, torna-se insuficiente, porque somente ele não dá conta de expressar o significado de planejamento. É necessário então, que a esse conceito sejam incluídos atributos distintivos (previsão, decisão, retroalimentação) e substanciais (processo, intervenção, interação e reflexão). Um planejamento com essa dimensão objetiva mudança pessoal, institucional e sistêmica de todos os envolvidos nesse processo, nessa perspectiva planejar ultrapassa o contexto da sala de aula e até mesmo dos muros da escola.

A partícipe ao expressar análise acerca do seu desenvolvimento conceptual reconhece que precisa estudar mais sobre o conceito de planejamento, mas também reconhece sua evolução.

JESUS: Comparando o meu conceito espontâneo (antes do estudo) com o conceito reconstruído hoje (após o estudo) percebo que avancei, aprendi mais. Embora não tenha expressado claramente isso no momento da (re)elaboração. Percebo que o meu conceito de planejamento ainda está incompleto, pois faltou destacar atributos importantes como reflexão, intervenção, interação e decisão. Agora está mais claro para mim que planejamento vai muito além de simples organização de ações didáticas, que envolve também sistematização, interação, mudança de atitude. Estou feliz com tudo que aprendi sobre planejamento.

Para Gandin e Gandin (1999) o planejamento enquanto tarefa natural do ser humano é um processo de previsão de ações futuras, exigindo a organização de um conjunto de idéias que antecipam o futuro desejado e a possibilidade de transformar as idéias em ação. Partindo dessa perspectiva, planejamento passa a ser visto como processo de intervenção na realidade

existente, retirando, incluindo, enfraquecendo ou reforçando idéias e transformando estruturas.

Vigotski (2001) considera que o indivíduo ao ser estimulado intencional e volitivamente a desenvolver conceitos científicos, formula generalizações cada vez mais amplas, mediante um processo de aprendizagem que envolve análise e síntese, abstração e generalização dos atributos essenciais ao conceito. Dessa maneira, o conceito científico forma-se de modo intencional e sistemático, exige do sujeito de operação mental e atenção voluntária centradas no conhecimento do fenômeno, nessa perspectiva o sujeito descarta características secundárias e abstrai atributos essenciais e necessários ao fenômeno.

Assim, no desenvolvimento das ações de formação que visam a formação do conceito científico de planejamento, necessitamos recorrer a exercícios sistematicamente organizados para promover reflexões e dialogismo que ultrapassassem as experiências formativas já vivenciadas pelas partícipes deste estudo, pois conceituar planejamento não é tarefa simples e fácil, apesar desse processo ser prática cotidiana e inerente à ação humana. Nesse sentido, as supervisoras envolvidas nesta pesquisa tiveram oportunidades de formação diferenciadas daquelas já vividas em outros processos formativos, esse aspecto facilitou o processo de formação conceptual das partícipes, pois possibilitou a cada uma delas um avanço significativo no desenvolvimento conceptual acerca do conceito de planejamento.

Ressaltamos que o atributo decisão foi pouco citado pelas partícipes, atribuímos esse fato, em parte, ao processo de profissionalização tanto dos professores quanto dos supervisores, pois se considerarmos a evolução histórico-social desse significado percebemos que ele não tem avançado significativamente rumo à construção da autonomia dos profissionais da educação. Não é novidade, mas vale apenas repensarmos uma questão que não é recente, e ainda é muito presente no contexto educacional, essa questão é a de que o processo de tomada de decisão na educação é geralmente caracterizado pela concentração e pelo exercício do poder autoritário e normativo, pela imposição de objetivos e regulamentos e, escasso empenho, por parte dos gestores, no incentivo à participação dos professores nos planejamentos educacionais.

Consideramos que a “herança” do tecnicismo no ensino tem dificultado o desenvolvimento da profissionalização dos professores e dos supervisores. Nesse sentido, Contreras (2002) considera que a educação tecnicista significou processo de separação das fases de concepção da de execução. Nessa perspectiva os docentes foram relegados de sua missão de intervenção e decisão no planejamento de ensino, ficando sua função reduzida à de aplicadores de programas e pacotes curriculares.

No contexto da educação municipal de Teresina a falta de autonomia é muito presente nas ações do supervisor, podemos comprovar no episódio a seguir:

Reflexões sobre a autonomia do supervisor escolar
ROSEANA: – Eu acho que nessa questão da autonomia nós precisamos avançar bastante, porque quase não tem iniciativas da própria escola, quase todas as ações da escola, principalmente aquelas que se referem ao próprio ensino ainda são muito impostas. Elas [ações] vêm muito de cima para baixo, não há ainda essa vantagem da base para cima não. A escola ainda não adquiriu essa competência, essa coragem, digamos assim.
JESUS: – Mesmo que se inicie um movimento de autonomia na escola, mas aí tem as barreiras por causa do sistema que divergem os interesses.
ROSEANA: – É bem aí que digo, precisamos ter coragem para está superando estas barreiras colocadas pelo sistema, porque às vezes a pessoa tem a competência, tem a criatividade, mas não tem a coragem de enfrentar o sistema.
JOSIANE: – [...] eu vejo muito é uma pseudo-liberdade na rede municipal, a gente pensa que tem autonomia para desenvolver determinadas iniciativas e não consegue [...]
ROSEANA: – Eu sei que nós que trabalhamos nas escolas públicas não podemos ser totalmente autônomos porque certas diretrizes você tem que seguir né? Por exemplo, a construção de habilidades e competências a serem desenvolvidas nos alunos, elas precisam ser universais. Então, muitas outras ações que a escola poderia ter autonomia e não tem. Eu entendo que a questão de ser autônoma exige muito compromisso.

Quadro 22 – A autonomia exercida pelo supervisor escolar.

Fonte: Sessão reflexiva sobre formação realizada no dia 19/12/07.

Embora a autonomia ainda esteja em nível de utopia, consideramos que o processo de formação do conceito de planejamento trabalhado nesta pesquisa proporcionou condições para que as colaboradoras ressignificassem esse conceito, avançando nas formulações emitidas previamente, antes das sistematizações dos estudos, chegando bem próximo do conceito científico de planejamento. Assim, considerando as dificuldades do grupo, apontamos para a necessidade de investimentos em estudos sucessivos e sistematizados sobre o conceito de planejamento, pois esse conceito representa importante ferramenta para o trabalho do supervisor escolar. Assim, reiteramos a necessidade de realização contínua de práticas formativas que privilegiem a elaboração de significados científicos, conforme recomenda Vigotski (2001).

5.2 O Conceito de Avaliação

Avaliação é um procedimento rotineiro, que faz parte do cotidiano de nossa vida pessoal e profissional, visto que, estamos avaliando e sendo avaliados constantemente em

diferentes situações de nossa vida. Ainda assim, a temática avaliação suscita polêmicas em torno do seu conceito, de sua função e dos seus instrumentos, especialmente, quando se refere ao contexto educação. Consideramos que essa realidade motivou as partícipes desta pesquisa a quererem desenvolver estudos sistemáticos que possibilitassem o exercício reflexivo acerca dessa necessidade que representa, também, demanda de formação no contexto da escola.

Assim, diante dessa necessidade, proporcionamos ao grupo de supervisoras, inclusive a partícipe-pesquisadora, oportunidade de sistematizar o conhecimento prévio de avaliação, para que no decorrer dos estudos, discussões e reflexões, fôssemos percebendo, analisando e abstraindo outros significados da avaliação desenvolvida sobre nossas ações pessoais e principalmente, as profissionais. Esse exercício possibilitou a cada uma de nós, ao término desse estudo, a reelaboração um conceito bem mais amplo de avaliação.

Para desenvolver estudos acerca do significado de avaliação, elaboramos o conceito científico que serviu de base comparativa entre o conhecimento prévio e o conceito reelaborado, visando, compreender o processo de desenvolvimento conceptual do grupo sobre a avaliação. Estamos considerando que o conceito base é científico porque foi construído tendo como referencial os estudos sistematicamente organizados sobre a arqueologia do conceito de avaliação, esses estudos foram mediados pelo texto “Reelaboração do conceito de avaliação em educação e as implicações para o processo de desenvolvimento profissional” (IBIAPINA E FERREIRA, 2006). Dessa maneira, consideramos que a avaliação é processo de reflexão, regulação e controle de determinada atividade.

Segundo a classificação de conceitos feita por Guetmanova (1989), um conceito científico compreende em sua formação lógica atributos substanciais e distintivos, enquanto que, para Vigotski (2001), esses atributos precisam ser suficientes e necessários para expressar o conceito em sua generalidade, particularidade e singularidade. Partindo dessas considerações, depreendemos que o conceito de avaliação tem como atributos substanciais o processo, a reflexão e a atividade e como atributos distintivos a regulação e o controle.

Ressaltamos que a regulação e o controle, embora sejam conceitos distintos, numa situação de avaliação, eles são necessariamente interdependentes e ao mesmo tempo se complementam mutuamente. Assim, toda atividade de avaliação se inscreve no âmbito geral de uma regulação. Entendemos por regulação a otimização de um funcionamento por meio da utilização adequada da informação reativa (HADJI, 2001). Nessa perspectiva, a regulação comporta dois aspectos, o primeiro diz respeito ao *feedback*, por meio do qual nos situamos em relação ao objeto; e o segundo é o encaminhamento dos ajustes da ação em relação ao objetivo. Segundo Hadji (2001), quando se trata de regulação de aprendizagem, o

encaminhamento (ajuste ou reorientação da ação) pode pertencer ao aluno (autocontrole, autorregulação) ou ao professor (regulador externo).

Para Ibiapina; Ferreira (2006), o elemento *feedback* é um sinal que permite o controle e a regulação automática de uma atividade em curso, de acordo com os objetivos e as normas dessa atividade. Quando o controle é visto por essa ótica, não é algo indesejável, mas sim indispensável, pois deixa de ser um simples meio de verificação externa da presença ou não de algo esperado. Nesse sentido, o avaliador abandona a forma arbitrária de julgar, sancionar ou usurpar limites, utilizando o controle de forma multidimensional, como processo de auto-superação constante das dificuldades encontradas numa dada realidade.

Assim, a avaliação utilizada nos contextos escolares necessita de uma ressignificação, deixando de ser essencialmente somativa e passando a ser necessariamente formativa. A avaliação formativa proporciona aos sujeitos nela envolvidos (professores/alunos) o acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido na rotina escolar. Entendemos que o caráter somativo e formativo da avaliação possibilita melhor compreensão da relação entre o planejamento e o processo ensino-aprendizagem, favorecendo ao supervisor ou ao professor, a realização de uma intervenção didática que associe o qualitativo e o quantitativo.

Para Perrenoud (1999), a idéia de avaliação formativa sistematiza o funcionamento e acompanhamento do fazer pedagógico, possibilitando ao professor e nós acrescentaríamos, ao supervisor, observar a aprendizagem do aluno, assim como compreender melhor os modos de intervenções pedagógicas e as situações didáticas propostas, na perspectiva de otimizar as aprendizagens. Para o autor em referência, essa concepção se situa abertamente na perspectiva de uma regulação intencional, cuja intenção seria ajustar, ao mesmo tempo, o caminho já percorrido àquele que resta percorrer tendo em vista intervir para aperfeiçoar os processos de aprendizagem em curso.

Analisar o nível conceitual de avaliação atingido pelo grupo, após a realização dos estudos teóricos proporcionados pelo espaço formativo dos seminários de estudos e das sessões reflexivas, constitui-se em um dos objetivos desta pesquisa. Assim, a exemplo da sistematização desenvolvida acerca da análise conceitual de planejamento, organizamos também os conhecimentos prévios de avaliação lado a lado ao conceito reelaborado, formando duas colunas. Dessa forma, a primeira análise desenvolvida foi a da supervisora Josiane. A seguir, apresentamos o que pensava ser avaliação antes dos estudos e como passou a concebê-la após os estudos.

JOSIANE: É um instrumento que serve para possibilitar tomada de decisões e intervenções (replanejamento).

JOSIANE: É um processo contínuo, reflexivo e regulador que fundamenta intervenções, tomada de decisões e um replanejamento mais significativo.

Josiane, no conhecimento prévio, limitou avaliação à idéia tecnicista de instrumento aplicado a uma realidade e somente a partir do resultado dessa aplicação é que aponta para uma tomada de decisão, uma intervenção. A idéia de que a avaliação implica em tomada de decisão não é recente, Luckesi (1997, p. 86) compreende o atributo julgamento como essencial à avaliação, nesse sentido, esse autor afirma que esse é um processo que se destina a servir de base para os professores “[...] tomarem decisões no sentido de construir com e nos educandos conhecimentos, habilidades e hábitos que possibilitem o seu efetivo desenvolvimento”. Ressaltamos que no conhecimento prévio a partícipe não citou atributos substanciais (processo/reflexão/atividade) suficientes para expressar a universalidade desse conceito. A tomada de decisão e a intervenção, atributos citados pela partícipe, são elementos do conceito de regulação, mas apenas esses dois atributos não expressam a singularidade significativa que o conceito de avaliação requer. Além disso, a partícipe não mencionou o atributo controle, que está necessariamente interligado ao atributo regulação. Controle e regulação expressam a singularidade do conceito de avaliação, distinguindo-o de outras categorias conceptuais. Partindo dessas considerações, depreendemos que a partícipe inicialmente descreveu avaliação.

Ao reelaborar esse conceito, Josiane amplia seu significado, associando avaliação à idéia de processo reflexivo. Esse atributo é substancial e essencial à universalidade do conceito de avaliação, porém, é insuficiente para expressá-lo de forma ampla. A partícipe ao reelaborar esse significado, incluiu também a regulação como atributo distintivo do conceito de avaliação, mas desconsiderou a idéia de controle, que também é considerado fundamental para definir a singularidade desse significado. Dessa forma, essa supervisora elaborou uma caracterização, visto que, realçou atributos internos e substancias a esse conceito.

Assim, a partícipe, ao desenvolver análise do seu processo de desenvolvimento conceptual, reconhece que avançou em sua forma de pensar a avaliação, pois considera que o seu conhecimento prévio era muito restrito. Ao passo que na reelaboração ela considera que incluiu outros atributos essenciais e necessários a esse conceito. Vejamos como expressou a análise:

JOSIANE: Considero que avancei quando menciono a avaliação como um processo contínuo, regulador e reflexivo, pois meu conceito prévio era muito limitado. Percebi um atributo

comum entre os dois conceitos, quando concebo avaliação como uma atividade que gera tomada de decisões para execução das intervenções necessárias, bem como, um replanejamento mais significativo.

De acordo com a análise dessa partícipe, ressaltamos que embora tenha reconhecido seu avanço, continua caracterizando avaliação, pois, não citou o atributo controle como necessário ao significado de avaliação.

A análise que desenvolvemos sobre do nível conceptual alcançado por Lucelena, levou-nos a compreender que em nenhum dos dois momentos essa partícipe expressou cientificamente o conceito de avaliação. Vejamos como ela elaborou inicialmente o conhecimento prévio e como reelaborou esse conhecimento após os estudos.

LUCELENA: É um processo que tem como objetivo diagnosticar a realidade para intervir nesta realidade solucionando os obstáculos.

LUCELENA: É um processo reflexivo, regulador e integrador que está voltado para tomada de decisão e visa contribuir para o processo ensino-aprendizagem no sentido de gerar mudanças.

No conhecimento prévio, Lucelena expressou idéia de processo, no entanto, restringiu essa significação à função diagnóstica da avaliação. Entendemos que avaliação tem uma função diagnóstica, mas não se limita apenas a esse aspecto, reconhecemos que diagnosticar é preciso, mas além dessa função é preciso que seja formativa. Sob o ponto de vista de uma avaliação formativa, esse processo se torna “[...] instrumento privilegiado de uma regulação contínua das diversas intervenções didáticas” (PERRENOUD, 1999, p.14). Nessa perspectiva a avaliação é democrática, constante, diversificada, sistemática e intencional (SILVA, 2003). Partindo dessas considerações, compreendemos que inicialmente a partícipe descreveu avaliação, pois citou apenas um atributo substancial (processo) do conceito científico de avaliação.

Ao reelaborar esse significado, a supervisora incluiu atributos substanciais (processo/reflexão) e distintivos (regulação), demarcando uma ampliação em seu nível conceptual quando comparado ao conceito prévio. Esses atributos são necessários, porém, insuficientes porque não expressam as relações de generalidade, particularidade e singularidade inerentes ao conceito de avaliação. Faltando, então, incluir a esse significado um atributo substancial (atividade) e outro distintivo (controle) que ao reunirem-se aos atributos anteriormente citados pela partícipe indicam a essência do conceito de avaliação. Outro aspecto que ressaltamos, é o fato de que a partícipe, ao reelaborar o conceito de

avaliação, limitou-se a caracterizar a avaliação de ensino e aprendizagem e não a avaliação numa dimensão mais ampla.

A partícipe enfatiza seu desenvolvimento conceptual ao expressar o que considera como avanço:

LUCELENA: Tenho convicção que avancei na reconstrução do conceito de avaliação após nossos estudos sobre o tema, pois no meu conceito prévio faltaram os atributos de reflexão e regulação, que são bastante relevantes para tornar a avaliação mais significativa. Entendo que para se avaliar é necessário sempre refletir sobre uma dada realidade e fazer regulação do processo para se obter as mudanças desejadas.

Comprendemos que Lucelena fez uma caracterização bastante ampliada, dando uma nova significação à avaliação, consideramos que essa caracterização se aproxima de um conceito propriamente dito.

Retratamos, a seguir, o conhecimento prévio e o conceito reelaborado de avaliação da supervisora Rosilane:

ROSILANE: Avaliação não mede conhecimento, antes de mais nada nos dá uma visão das dificuldades ou não, objetivando o refazer pedagógico.

ROSILANE: É um instrumento que busca refletir a ação pedagógica objetivando a regulação e o controle do ensino-aprendizagem.

Essa supervisora, ao organizar no conhecimento prévio um significado para avaliação, prendeu-se à ação prática de avaliar, assim, descreveu avaliação de forma vaga e difusa, não conseguindo relacionar os atributos necessários e suficientes desse significado. Porém, na reelaboração, consideramos que a partícipe avançou em sua forma de organização e sistematização do conceito de avaliação. Assim, consideramos que no processo de elaboração conceptual essa partícipe caracterizou avaliação, visto que já incluiu nesse significado um atributo substancial (refletir) que é necessário, porém insuficiente para expressar a universalidade desse conceito, assim como incluiu também dois atributos distintivos (controle/regulação), que expressam a especificidade do conceito de avaliação.

Rosilane reconheceu que os estudos desenvolvidos no espaço/tempo desta pesquisa possibilitaram-lhe um avanço significativo no seu desenvolvimento conceptual. Vejamos como desenvolve sua análise.

ROSILANE: Observo que, no meu conhecimento prévio não apresentei um conceito, haja vista, que os atributos (reflexão, regulação e controle) que considero relevantes para a

avaliação não foram mencionados nesta ocasião. No entanto, após os estudos, percebo com mais clareza a importância deles para o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, assim, ao reconstruir meu conceito de avaliação os relaciono como necessários e essenciais ao significado de avaliação.

Rosilane, tanto na reelaboração do conceito quanto na análise, reconhece a importância dos atributos reflexão, controle e regulação como elementos essenciais ao processo avaliativo, no que concordamos com a partícipe, porém, ressaltamos que ao considerar avaliação um instrumento, essa partícipe limitou-a a uma concepção tecnicista vinculada à pedagogia tradicional, desconsiderando que avaliação é necessariamente processual e contínua. Ferreira (2002) considera que em função do contexto histórico e político, ainda está muito presente na educação a prática de avaliar por meio do exame e da prova. Esses instrumentos, aliados a um sistema de testes, visam apenas medir habilidades e aptidões dos alunos, desconsiderando outras capacidades. Partindo dessa consideração e dos possíveis déficits de formação dessa supervisora, justificamos as dificuldades encontradas para sistematizar o conceito de avaliação e, em especial, de dissociar esse significado da concepção tradicional de avaliação como instrumento de medida.

Vejamos, a seguir, o conhecimento prévio e o conceito reelaborado de avaliação que foram sistematizados pela supervisora Marilde antes e depois dos estudos propostos por esta pesquisa:

MARILDE: Processo que visa perceber se determinado objetivo foi atingido, diagnosticando entraves e propondo intervenções.

MARILDE: Processo que possibilita refletir se os objetivos propostos foram atingidos fazendo as regulações e as intervenções necessárias.

No conhecimento prévio, a partícipe fez referência a um atributo substancial (processo). Entendemos que esse atributo é importante, mas sozinho não dá conta de expressar a essência e a universalidade que esse conceito abrange. Assim, consideramos que Marilde descreveu avaliação, expressando uma significação restrita e limitada à idéia tecnicista de avaliar. No entanto, ao reelaborar esse significado, a supervisora avançou para um nível conceptual bem mais elaborado, incluindo nessa significação atributos substanciais (processo/reflexão) e distintivos (regulação) que não foram percebidos anteriormente no processo de elaboração desse conceito.

Na análise do nível de elaboração conceptual, Marilde reconhece os avanços, mas também os limites desse processo. Essa análise possibilitou-lhe a compreensão de que é preciso vivenciar outras experiências de formação no que se refere ao conceito de avaliação,

para que possa elaborá-lo de forma mais ampla. Segundo Vigotski (2001), o processo de formação conceitual passa necessariamente por um investimento educativo que privilegie a aprendizagem de novos significados e sentidos e de novas formas de pensar. É nesse sentido que Marilde vislumbra a importância do investimento em educação.

MARILDE: Considero que avancei na reconstrução do conceito de avaliação, quando percebi a importância da reflexividade e da regulação. Mas reconheço que ainda existem entraves para uma construção mais sistematizada, mais científica, visto que, continuei atrelando a avaliação aos objetivos, sendo estes componentes, mais específicos do planejamento e não diretamente da avaliação. Sinto necessidade de rever um atributo que não contemplei nem no conceito prévio nem na reconstrução, pois não inclui controle, porque para mim, ele está mais associado às questões técnicas.

O avanço do desenvolvimento conceitual dessa supervisora foi bastante significativo, porque na reelaboração ela fez uma caracterização da avaliação, ao incluir os atributos substanciais e distintivos que são necessários, porém insuficientes para expressar a relação de universalidade, particularidade e singularidade desse conceito.

Retratamos, a seguir, o conhecimento prévio e o conceito reelaborado pela supervisora Lígia.

LÍGIA: Processo de emissão de juízo de valor sobre determinado objeto de estudo.

LÍGIA: Instrumento de trabalho que possibilita ao professor problematizar e refletir sobre sua prática, detectando os avanços e as dificuldades do processo ensino-aprendizagem.

No conhecimento prévio, a partícipe cita um atributo substancial (processo), limitado à emissão de juízo de valor. Consideramos que essa significação é insuficiente para expressar a essência do conceito de avaliação. Avaliar não é apenas julgar, emitir uma opinião, ou um juízo. Avaliar envolve um processo bem mais amplo que só se efetivará por meio da ação-reflexão-ação. Diante dessa análise, consideramos que inicialmente Lígia descreveu avaliação, pois citou apenas um atributo substancial, esse atributo é necessário, mas não é suficiente para expressar de forma ampla o conceito de avaliação.

Ao reelaborar esse conhecimento, a partícipe ampliou por um lado esse significado porque incluiu um atributo distintivo (reflexão), mas, por outro o limitou porque desconsiderou que avaliação é processual, além do mais, restringiu esse significado à avaliação da aprendizagem, associando-a a idéia de instrumento de trabalho do professor. Hoffmann (2002, 2001), ao desenvolver estudos sobre a avaliação da aprendizagem, também

considera que a avaliação é um dos instrumentos de trabalhos que o professor usa para problematizar, questionar e refletir, no entanto, essa autora amplia a função instrumental da avaliação ao considerar que por ser um processo vivencial e contínuo não apenas constata dificuldades e erros, mas também, contribui para o crescimento, aprimoramento e emancipação dos indivíduos.

Lígia, ao expressar análise comparativa entre o conhecimento prévio e o conceito reelaborado, entende que ao reelaborar o conceito de avaliação evoluiu no seu processo de desenvolvimento conceptual porque incluiu atributos antes não percebidos. Assim, vejamos seu enunciado.

LÍGIA: Considero que o conceito construído após os estudos é mais completo e consistente, pois os atributos substanciais (processo e reflexão) e os atributos distintivos (controle e regulação) estão presentes nesse conceito. Os atributos distintivos estão implícitos no conceito quando falo nos avanços e das dificuldades do processo ensino-aprendizagem.

Concordamos com a partícipe quando ela afirma que o conceito reelaborado foi mais completo, pois, nesse momento, incluiu a idéia de reflexão, problematização da prática, no entanto, apenas esses aspectos não caracterizam a essências da avaliação.

Assim, a partícipe não conceituou cientificamente avaliação porque os atributos citados não incluem avaliação em uma categoria universal. Faltou também enumerar atributos que indiquem a singularidade, a especificidade da avaliação. Dessa forma, entendemos que a partícipe precisa vivenciar mais experiências de formação que lhe possibilitem avançar no nível de desenvolvimento conceptual.

Os enunciados que a supervisora Assunção elaborou, antes da sistematização dos estudos e na reelaboração desse conhecimento após os estudos, foram os seguintes:

ASSUNÇÃO: Verificação de determinada atividade quanto aos pontos positivos e negativos a fim de serem replanejados e executados para consecução de objetivos pré-determinados.

ASSUNÇÃO: É processual, reguladora, reflexiva, visa uma tomada de decisão para a emancipação tanto do professor quanto do aluno.

No conhecimento prévio, Assunção associou avaliação à tradicional idéia de verificar. A verificação em avaliação tem origem nas idéias dos americanos Tyler e Bloom³⁶ e foi

³⁶ Tanto Tyler quanto Bloom concebem a avaliação como coleta sistemática de dados, por meio dos quais se verifica com testes, exames e provas as mudanças de comportamento do aluno e em que medida essas mudanças ocorrem (FERREIRA, 2002).

incorporada à educação no auge do tecnicismo. Luckesi (1995) considera que avaliar vai além de verificar. Segundo esse autor, o ato de verificar encerra-se com a obtenção do dado ou da informação, enquanto que avaliar implica em tomada de posição. A premissa inicial, quando transposta aos contextos escolares, é utilizada quase sempre para classificar os alunos em aprovados ou reprovados, expressando, assim, uma concepção restrita e limitada que reduz o ato de avaliar ao produto final. O autor em referência considera a avaliação um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão. Nessa perspectiva, além de envolver aspectos qualitativos, quando se refere ao juízo de valor, envolve também o objeto por meio da tomada de decisão para uma nova ação.

Partindo dessas considerações, compreendemos que Assunção inicialmente descreveu avaliação realçando, ainda que inconscientemente, aspectos da visão tecnicista de educação, tais como a verificação, pontos positivos e negativos, objetivos pré-definidos. No entanto, percebemos que, ao reelaborar o conceito de avaliação, essa partícipe evoluiu significativamente no seu nível conceptual. Visto que, nesse momento, a partícipe compreende avaliação de forma bem mais ampla, pois deixa de concebê-la apenas como verificação de aspectos positivos ou negativos de uma dada atividade, para ser compreendida como processo regulador e reflexivo. Essa supervisora compreende ainda que uma avaliação concebida, dessa forma, aponta para a emancipação tanto do professor quanto do aluno.

Nesse processo de análise, observamos que Assunção ao ampliar o seu conceito realçando tanto atributos substanciais (processo/reflexão) quanto distintivos (controle/regulação), fez uma caracterização bastante significativa de avaliação da aprendizagem. Vejamos sua análise:

ASSUNÇÃO: Percebi que, no meu conceito prévio, eu tinha a idéia de que a avaliação era processual, emancipatória, reguladora, embora não tenha conseguido expressar com clareza meu pensamento, pois, não tinha ainda o conhecimento da importância de como os atributos caracterizavam a avaliação. Agora percebo minha evolução em torno do conceito ora estudado. Observo, também, que quando coloquei verificação como atributo da avaliação, de certa forma, eu queria falar do controle, da regulação, que são muito importantes, mas não tinha muita clareza disso, então usei verificação, hoje, reconheço que este atributo é insuficiente para definir o conceito de avaliação.

A seguir, citamos o conhecimento prévio de avaliação que foi enunciado pela supervisora Roseana antes dos estudos, e o conceito que reelaborou após os estudos.

ROSEANA: Conjunto de ações que permitem a identificação de avanços ou entraves numa caminhada, objetivando

ROSEANA: É um processo interativo e contínuo de análise e reflexão sobre o ensino e a aprendizagem, que consiste em apreender

tomadas de decisões que favoreçam o alcance dos objetivos dessa caminhada.

criticamente a realidade, identificando avanços e entraves no processo e fazer a regulação necessária das variáveis educativas, no sentido de promover gradativamente a emancipação dos educandos.

No conhecimento prévio, a partícipe não fez referência aos atributos do conceito científico de avaliação, no entanto, citou um atributo do conceito de regulação (tomada de decisão), mas apenas esse atributo não é suficiente para expressar um significado amplo de avaliação. Para tanto, um conceito de avaliação que expresse relações de generalidade, particularidade e singularidade depende de atributos substanciais tais como: processo, reflexão, atividade, assim como dos distintivos (regulação/controle). Dessa forma, consideramos que ao expressar o conhecimento prévio de avaliação, essa colaboradora descreveu avaliação de uma forma limitada e difusa, pois em seu enunciado predominam atributos insubstanciais.

Ao observar o conceito reelaborado, dessa partícipe, identificamos que ela ampliou significativamente esse conceito, porque se no conhecimento prévio ela compreendia avaliação como conjunto de ações que permitem apenas a identificação de avanços e entraves, visando tomada de decisão; na reelaboração, ela já concebe esse significado como processo interativo e contínuo de análise e reflexão do processo de ensino-aprendizagem, apreendendo de forma crítica essa realidade. Entretanto, ressaltamos que, ao reelaborar esse conceito, a partícipe limitou seu significado ao de avaliação do ensino e da aprendizagem.

Para Roseana, a formação destinada ao estudo do conceito de avaliação desenvolvida no espaço/tempo desta pesquisa proporcionou, além da oportunidade de repensar a avaliação em termos teóricos e conceituais, repensar também a prática avaliativa que desenvolve na escola com seu grupo de professoras. Percebemos que esse repensar da supervisora não se deu de forma solitária, já que teve uma implicação direta junto ao coletivo de professores da escola que trabalha. Assim, realçamos que o nível de desenvolvimento conceptual dessa partícipe evoluiu para uma forma mais ampla de pensamento, especialmente quando ela expõe sua análise acerca do que considerou importante neste estudo:

ROSEANA: Os estudos desenvolvidos contribuíram bastante para o desenvolvimento de uma reflexão mais consistente, mais fundamentada sobre a temática avaliação e conseqüentemente levou-me a decidir juntamente com as colegas professoras e gestoras que fazem parte do meu grupo de trabalho, promover encontros para estudos e reflexão sobre a avaliação escolar, no sentido de que essa atividade possa servir-nos de instrumento de busca da qualidade do ensino e da aprendizagem. Considero que construí um conceito específico de avaliação escolar, no entanto, acrescentei atributos que se adequam a avaliação de qualquer atividade. Portanto,

reafirmo que avaliação é um processo contínuo de reflexão, regulação e controle de qualquer atividade humana.

Consideramos, então, que ao desenvolver essa análise, Rosaena reelabora de forma mais ampla o conceito de avaliação, pois, nessa oportunidade, citou atributos distintivos (regulação/controle) e substanciais (processo/reflexão/atividade) que juntos são suficientes para expressar, além da essência, as relações de generalidade, particularidade e singularidade que o conceito de avaliação exige. Ressaltamos que a idéia de emancipação mencionada pela partícipe é recente no cenário educacional, em Saul (1996, p.61) encontramos a afirmação de que a avaliação é emancipatória quando se caracteriza “[...] por representar um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade visando transformá-la”. Desse modo, é muito mais do que a verificação do que foi aprendido, é um instrumento de reflexão sobre o que foi apreendido e sobre a qualidade e a relevância dessa apreensão.

Vejamos como procedeu a análise conceptual desta partícipe-pesquisadora:

MARINALVA: É um processo contínuo que envolve juízo de valor sobre algo ou alguém.

MARINALVA: é processo reflexivo de regulação e controle de uma dada atividade.

O conhecimento prévio explícito pela partícipe não indica conceito científico de avaliação, porque faltam tanto atributos substanciais quanto distintivos. Embora a partícipe tenha associado esse significado à idéia de processo e continuidade, entendemos que apenas esses atributos não expressam a essência da avaliação, além disso, inicialmente ela limitou avaliação à idéia de julgamento. Para Hoffmann (1994), a avaliação historicamente foi usada e nós consideramos que não com a mesma freqüência de antes, mas, ainda hoje, ela expressa a arbitrariedade e o autoritarismo inerente à concepção de avaliação usada como julgamento, como sentença, como medida de capacidade. Ao longo do tempo, a avaliação foi tomando outras dimensões, nesse sentido, Ibiapina; Ferreira (2006) afirmam que avaliação não deve ser vista como instrumento utilizado para julgar sucessos ou fracassos, mas como meio de auxiliar, organizar, desorganizar e reorganizar novas ações, retroalimentando o processo de ensino e aprendizagem. Consideramos, portanto, que essa partícipe inicialmente fez uma descrição de avaliação, pois citou apenas um atributo substancial (processo) do conceito científico de avaliação.

A partícipe, ao ter oportunidade de reelaborar o conhecimento prévio de avaliação, ressignifica esse conceito, reelaborando-o de forma mais ampla, pois envolveu nessa significação atributos substanciais como processo, reflexão e atividade, assim como atributos

distintivos (regulação e controle). Dessa forma, consideramos que a partícipe elaborou o conceito científico de avaliação, porque incluiu nessa significação atributos suficientes e necessários que expressam a essência do conceito de avaliação, assim como indicam sua generalidade, particularidade e singularidade. Essa supervisora reconhece o avanço significativo no seu nível conceptual, fazendo a seguinte afirmação:

MARINALVA: Considerar que avaliação é emissão de juízo de valor é ver esse conceito de forma estreita e limitada, embora no decurso da história da educação esse atributo em algumas épocas tenha assumido posição de relevo, hoje já não dá conta do sentido amplo que a avaliação abarca. Esse estreitamento e essa limitação foram percebidos com mais consistência após estudos desenvolvidos sobre a temática. Dessa forma, hoje considero que avaliação envolve necessariamente uma reflexão sistematizada, do pensar e do fazer de certa atividade. Assim sendo, essa atividade é reflexo da regulação e do controle, que apontam para o planejamento ou replanejamento de nossas ações.

O avanço conceptual da supervisora Lua também foi bastante significativo, embora os atributos relacionados tanto no conhecimento prévio quanto na reelaboração desse conhecimento não sejam suficientes para expressar uma conceptualização de fato. Desse modo, vejamos quais foram os significados enunciados:

LUA: É a continuidade do planejamento, pois a mesma é processual e se dá durante todo o percurso que fazemos ao desenvolver nossas ações [...].

LUA: É uma ação reguladora e processual pautada na reflexão crítica, permitindo replanear nossas ações.

Ao elaborar o conhecimento prévio de avaliação, Lua cita dois atributos (processo/reflexão) necessários, porém insuficientes para expressar o conceito de avaliação em sua essência. Processo e reflexão são elementos que indicam uma relação de generalidade e particularidade desse significado com outros significados, mas para que essa significação seja mais ampliada falta incluir os atributos distintivos (regulação/controle) que singularizam o conceito de avaliação dando-lhe especificidade. A partir dessa análise, concluímos que, inicialmente, a partícipe fez uma descrição de avaliação.

O avanço conceptual dessa partícipe se deu pelo fato de que no processo de reelaboração ela incluiu esse conceito em uma categoria mais abrangente e ao mesmo tempo indicou a especificidade do conceito. Essa afirmação foi feita com base na citação de que avaliação é processual, reflexiva e também reguladora. Entendemos que a avaliação perpassa pelo controle a regulação, e essas funções expressam a singularidade do conceito e sua relação de generalidade e particularidade, incluindo-o em outras categorias de avaliação. Dessa

forma, a partícipe reconhece que avançou na reelaboração desse significado, expressando seu pensamento na análise a seguir:

LUA: Fico feliz em saber que mesmo antes dessas reflexões e estudos já conseguia perceber a avaliação como processo intrinsecamente ligado ao planejamento, tendo também uma visão ampla deste conceito. Porém, mais animada fico, ao observar meu conceito reconstruído, pois consegui de maneira objetiva apontar os atributos substanciais e distintivos, sentindo falta apenas do atributo controle, pois o mesmo me remete sempre a uma visão tradicional de avaliação, mas é importante perceber, porém que (re)significando esta palavra a mesma torna-se indispensável para o referido conceito, até mesmo porque é a base para direcionarmos nossas atividades continuamente.

Os estudos e a formação implementados por esta pesquisa possibilitaram à supervisora Lua vivenciar outras situações sistematizadas de formação que contribuíram para o seu desenvolvimento conceptual acerca da avaliação. Assim, ao expressar o conhecimento prévio de avaliação, essa partícipe faz uma descrição, como já explicitamos anteriormente, na reelaboração ela caracteriza esse significado ao incluir o atributo regulação, enquanto que, na análise, reconhece a importância dos atributos atividade e controle como necessários a essa significação e justifica o porquê de não ter incluído o atributo controle nas significações anteriores. Assim, entendemos que na análise Lua expressou uma significação ampla de avaliação ao ponto de podermos considerar seu enunciado como um conceito propriamente dito, pois ela relacionou atributos substanciais (processo/reflexão/atividade) e atributos distintivos (regulação/controle) como essenciais ao conceito de avaliação.

Demonstramos, a seguir, a análise do desenvolvimento conceptual da supervisora Jesus. Vejamos como ela sistematizou seu pensamento acerca do conceito de avaliação antes e depois dos estudos.

JESUS: É o processo de acompanhamento do desempenho acadêmico dos alunos. É processual e global, envolve dimensões cognitivas, procedimentais e atitudinais.

JESUS: É um processo reflexivo que envolve regulação e controle das nossas ações para direcionar uma tomada de decisões sobre uma dada atividade.

Ao analisar esses dois conceitos, compreendemos que a partícipe evoluiu passando de um nível menos abrangente para outro mais abrangente de conceptualização, pois, no conhecimento prévio, essa partícipe expressou uma significação que se volta para a avaliação da aprendizagem, não indicando a universalidade do conceito de avaliação. Ressaltamos que mesmo se limitando a conceituar avaliação da aprendizagem, essa partícipe demonstrou uma

concepção bastante evoluída de avaliação da aprendizagem, pois no contexto da educação, a avaliação precisa de fato ser processual e globalizante, envolvendo, dessa forma, as dimensões cognitivas, procedimentais e atitudinais, especialmente dos alunos.

Para Sacristán (1998), a avaliação globalizadora exige uma mudança na ideologia seletiva do sistema educativo e dos próprios docentes. Assim, recomenda uma revisão das necessidades de formação dos professores, para que esses professores disponham de uma mentalidade mais diferenciada sobre o que é importante no ensino e no desenvolvimento do currículo. Avaliação nessa perspectiva exige novas necessidades na organização escolar. Segundo esse autor, a não existência de condições objetivas para avaliar, é que explica a permanência do controle defendido pela avaliação tradicional, constituindo-se em procedimentos rígidos de constatação de rendimento educativo, ainda que se tenha difundido diretrizes novas sobre como avaliar.

Nessa perspectiva, consideramos que a partícipe inicialmente descreveu aspectos imprescindíveis à avaliação escolar, mas não expressou atributos necessários e essenciais à amplitude do conceito de avaliação. Ao reelaborar esse conceito, a partícipe ampliou sua significação, incluindo tanto atributos distintivos (regulação/controle) quanto substancias (processo/reflexivo/atividade). Entendemos que esses atributos, quando reunidos, formam o significado de avaliação e indicam reciprocidade de relação entre a generalidade, a particularidade e a singularidade desse conceito.

Jesus, ao expressar análise do seu desenvolvimento conceptual, reconhece a necessidade de estudos sistematizados que se voltem para esse fim. Assim, afirma que:

JESUS: Inicialmente limitei o conceito de avaliação ao de avaliação da aprendizagem e inclui apenas um atributo: processo. Após muitas leituras, hoje percebo que avaliação tem outros atributos essenciais, que antes não eu não percebia como importantes. Assim posso reconstruir meu conceito ao relacionar processo, reflexão, controle, regulação e tomada de decisão com atributos essenciais da avaliação de uma atividade.

O exercício de reflexão crítica desenvolvido pelas partícipes, envolvidas neste processo de pesquisa, possibilitou-lhes avanços no processo de elaboração conceptual. Fizemos essa constatação com base na análise desenvolvida anteriormente, pois esse processo mostra que as supervisoras, ao se envolverem em estudos sistematicamente organizados sobre o conceito de avaliação, ampliaram esse significado, visto que passaram de um conceito centrado em atributos nem sempre essenciais, para uma significação com graus mais abrangentes de generalização. Nesse sentido, as supervisoras deixam de conceituar a avaliação como “juízo de valor” (MARINALVA, LIGIA), ou “verificação de entraves,

dificuldades, pontos positivos e negativos” (ASSUNÇÃO, ROSEANA), ou ainda “diagnosticar para tomar decisões” (MARILDE, LUCELENA, ROSEANA), passando a ressignificar esse processo e, ao mesmo tempo, abstraindo os atributos que possibilitam expressar o conceito de avaliação em sua essencialidade.

Assim, com base na classificação de Guetmanova (1989) e no pensamento de Vigotski (2001) que considera a formação de conceitos como resultado do desenvolvimento do nosso conhecimento, em que cada novo conceito que se forma tem como base um conceito anteriormente formulado, consideramos que as supervisoras Josiane, Marilde, Assunção, Lígia, Rosilane e Lucelena inicialmente descreveram avaliação, incluindo nessa significação atributos do cotidiano de suas práticas. Assim, embora não tenham conceituado cientificamente avaliação, evoluíram em sua forma de pensar, passando a caracterizar avaliação de forma mais ampla.

A exemplo desse primeiro grupo, as supervisoras Roseana, Marinalva, Lua e Jesus, inicialmente também descreveram avaliação, no entanto, as significações reelaboradas, no decurso da pesquisa, ganharam um nível de generalidade bem mais amplo do que as significações do primeiro grupo, pois essas supervisoras ampliaram seu nível de desenvolvimento conceptual, passando a elaborar conceptualmente avaliação, visto que, incluíram atributos essenciais a esse conceito. Dessa forma, expressaram essa significação considerando as relações de generalidade, particularidade e singularidade que perpassam a essência de avaliar. Entretanto, consideramos importante manter, tanto para esse grupo, quanto e em especial, para o primeiro grupo, a continuidade de estudos e reflexões sistemáticas para que possam usar a avaliação como um fator imprescindível para o processo de desenvolvimento profissional tanto dos professores quanto dos supervisores.

5.3 Conceito de Formação

A análise do conceito de formação foi desenvolvida, a exemplo das análises do conceito de planejamento e avaliação, seguindo os mesmos critérios, ou seja, sistematizamos situações de análises e sínteses que proporcionaram às supervisoras perceber, inferir e desenvolver conclusões acerca do conceito de formação, até então não percebidas no cotidiano escolar. Nesse sentido, essa análise foi tecida com base nos aspectos lógicos,

históricos e psicológicos que orientam a formação de conceitos e que foram explicitados no plano de análise.

Segundo Kopnin (1978, p. 186), o estudo da história de um objeto cria premissas indispensáveis para compreensões mais profundas de sua essência. Dessa maneira, afirma que “[...] ao sermos enriquecidos com o conhecimento da história do objeto, devemos retomar mais uma vez à definição de sua essência, corrigir, completar e desenvolver os conceitos que o expressam”. Para esse autor, a lógica reflete a história do objeto. Ele considera, ainda, que há uma inter-relação entre o lógico e o histórico e que o nosso conhecimento acerca do objeto/fenômeno se aprofunda a partir dessa inter-relação entre o lógico e o histórico. Nessa perspectiva, estudar o conceito de formação, enquanto objeto de estudo desta pesquisa, representa também a possibilidade de analisar o resultado de um longo processo de conhecimento, que não é estático, nem a-histórico, é movido pela lógica dialética, reflexo da história da formação, enquanto processo formativo do indivíduo.

Para Vigotski (2001) o desenvolvimento psicológico de formação de conceitos é um processo que depende da trajetória vivida pelos indivíduos e tem estreita relação com o meio social. Esse autor considera que, no adulto, não diferentemente do que acontece com a criança, os conceitos científicos são internalizados pelo processo de sistematização e transmissão intencional, tornando-se, dessa forma, resultado de generalizações que levam o sujeito à tomada de consciência das propriedades e relações do objeto estudado. Para Guetmanova (1989, p. 31), o conceito é uma forma de pensamento abstrato. Dessa forma, afirma que: “[...] os objetos concretos e suas propriedades refletem-se as formas de conhecimento sensitivo: sensações, percepções, noções. [...] no conceito só se refletem os indícios substanciais do objeto.”

Partindo dessas considerações, sistematizamos a análise do conceito de formação, tendo como propósito perceber, no processo de evolução conceptual do grupo de supervisora e também da partícipe-pesquisadora, em qual nível os conceitos se encontravam antes e depois dos estudos desenvolvidos no espaço/tempo dos seminários de estudos e das sessões reflexivas implementados por esta pesquisa. Assim, consideramos nessa análise, tanto os conhecimentos prévios sobre formação que foram elaborados pelas partícipes antes da sistematização desses estudos, quanto os conceitos reelaborados após os estudos.

O texto “Formação do professor-supervisor”, elaborado por esta partícipe-pesquisadora, deu suporte teórico para as construções e reconstruções das análises desenvolvidas sobre as práticas de formação que as supervisoras se envolveram e/ou foram envolvidas tanto no contexto da escola quanto fora dele. Assim, tendo como referência esses

estudos, elaboramos o conceito científico de formação que nos serviu de base comparativa entre o conhecimento prévio de formação e o conceito reelaborado. Nesse sentido, entendemos que formação é um processo intencional, sistemático e volitivo de desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, elegemos os seguintes atributos substanciais desse conceito: processo, intencional e sistemático, e os seguintes atributos distintivos: volitivo e desenvolvimento pessoal e profissional.

Segundo García (1999), o conceito de formação tem como atributos essenciais o desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo, assim como a capacidade e a vontade desse indivíduo em ser formado. Esse autor considera ainda que essa formação deva ocorrer preferencialmente em contextos coletivos e colaborativos, haja vista que é por meio da interação social que os indivíduos encontram espaços reflexivos de aprendizagens que favorecem a procura de motivos e metas para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Para analisar o processo de desenvolvimento conceptual que as partícipes alcançaram no final dos estudos sobre o conceito de formação, categorizamos quatro grupos que representam como e porque consideramos que as partícipes evoluíram ou não em seu processo de desenvolvimento conceptual. Assim, a exemplo das análises sobre planejamento e avaliação expressas anteriormente, nessa parte da pesquisa também sistematizamos os conhecimentos prévios lado a lado aos conceitos reelaborados, no entanto, optamos por trabalhar essas significações em grupos, como esclarecemos anteriormente, relembramos que na primeira coluna estão os conhecimentos prévios e na segunda coluna estão os conceitos reelaborados.

Assim, o primeiro grupo que retratamos é formado pelas supervisoras Jesus e Josiane. Vejamos como essas colaboradoras expressaram o significado de formação quando emitiram o conhecimento prévio e como sistematizaram esse conhecimento após os estudos.

JESUS: – É o processo de aquisição de conhecimentos e competências necessárias a um profissional. A formação profissional deve ser contínua visando um grau de competência cada vez maior.

JOSIANE: – É etapa(s) que permite o aprendizado do profissional, visando uma melhor atualização. Seja ela inicial ou continuada, deve ser permanente alvo de leituras e reflexões.

JESUS: – É um processo que envolve voluntariamente a reflexão sobre a prática individual e coletiva, ressignificando o desenvolvimento pessoal e profissional.

JOSIANE: – É um processo sistematizado, voluntário, intencional e que é de cunho pessoal e profissional, devendo causar impacto positivo na aprendizagem.

Consideramos que esse grupo, ao expressar o conhecimento prévio sobre formação, emitiu uma caracterização, haja vista que as supervisoras incluíram nesse significado alguns atributos substanciais (processo), e outros distintivos (desenvolvimento profissional). Esses atributos vão além de uma mera descrição de formação, mas também não chegam a expressar um conceito científico de fato, visto que, esses atributos são insuficientes para expressar o conceito de formação de maneira ampla. Segundo Vigotski (2001), o conceito reflete os atributos essenciais e suficientes que expressam amplamente determinada palavra. De acordo com os conhecimentos prévios de formação expressos por Jesus e Josiane, entendemos que essas supervisoras tinham uma compreensão de que formação está diretamente ligada ao desenvolvimento profissional. Chegamos a essa conclusão observando que as supervisoras afirmam que formação é desenvolver competências e habilidades que permitem desenvolver o aprendizado profissional. Percebemos que, dentre outros atributos (sistemático, processo e volitivo), o desenvolvimento pessoal também não foi realçado pelas supervisoras como atributo essencial ao conceito de formação. O ponto de vista das partícipes se coaduna com outros pontos de vistas expressos na literatura, por exemplo, Zabalza (2005) também considera que formação é pontual, funcional e está diretamente vinculada à formação de habilidades específicas da formação profissional. Nesse sentido, a formação direciona ao mercado de trabalho aquele que se forma.

Segundo Kopnin (1978), a fonte objetiva da formação de conceitos é o mundo real, sendo a base material constituída pela prática histórico-social dos homens, pois é justamente no mundo objetivo que todos os conceitos extraem o seu conteúdo. Partindo dessa consideração, entendemos que os conceitos de formação internalizados pelas partícipes e expressos inicialmente neste estudo, estão diretamente associados à própria história da educação e da sociedade. Essa história fragmenta a compreensão de formação e educação quando significa esses processos como se eles fossem distintos.

No entanto, ao observar a reelaboração do conceito de formação emitido por essas supervisoras, após os estudos, percebemos que elas evoluíram conceptualmente, pois já incluíram a esse significado outros atributos essenciais, antes não percebidos. Assim, as supervisoras citaram atributos substanciais (processo, sistematização, intencional) e distintivos (volitivo e desenvolvimento profissional e pessoal). Mas, apesar de terem citado esses atributos, suas significações ainda não indicam um conceito de formação propriamente dito. Nesse sentido, consideramos que os enunciados das supervisoras aproximam-se de um conceito científico, mas não chegam a expressá-lo em sua essência.

Assim, classificamos esses conceitos como uma caracterização bem mais ampla do que aquela enunciada no conhecimento prévio. Nessa perspectiva, as colaboradoras ampliaram o conteúdo e o volume do conceito de formação, entretanto, ainda não formularam seus significados com um nível de generalização suficiente para que possam ser incluídos na categoria de conceitos científicos. Josiane, por exemplo, relacionou atributos que expressam a universalidade desse conceito, mas ao mesmo tempo em que o amplia, também o limita à idéia simplista de aprendizagem, distanciando esse processo de uma dimensão mais ampla da forma humana. Nesse momento, essa supervisora não define os atributos distintivos de desenvolvimento pessoal e profissional, apenas faz uma relação difusa da formação com se ela se confundisse com o próprio processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

Essa supervisora, ao reelaborar o seu desenvolvimento conceptual, esclarece melhor seu pensamento sobre a evolução conceptual que considera ter conseguido.

JOSIANE: – Quando analiso os dois momentos [prévio e reelaborado], percebo que considerei desde o conceito prévio o atributo processo, no entanto, enfatizei apenas o desenvolvimento profissional e não mencionei o desenvolvimento pessoal, apesar de considerá-lo imprescindível. Outro aspecto novo que aprendi foi que formação deve ser algo voluntário, tanto por parte de quem forma quanto de quem está em processo de formação.

Nessa análise, Josiane ressalta os três atributos que considera imprescindíveis ao conceito de formação. Para essa supervisora, a percepção da importância desses atributos para o conceito de formação só foi possível após a sistematização dos estudos sobre esse conceito.

A supervisora Jesus evoluiu na sua reelaboração conceptual porque incluiu um atributo distintivo (volição) a essa significação, entendemos que somente esse atributo não expressa a essência do conceito de formação. Por outro lado, essa partícipe reelaborou esse conceito de forma limitada, pois formar não quer dizer ressignificar o desempenho pessoal e profissional de alguém, como expressou a supervisora, mas, sim, desenvolver o profissional e o pessoal do indivíduo. Dessa forma, tem que ser processo, sistemático intencional e volitivo. Vejamos como essa partícipe expressou sua análise.

JESUS: – No conceito prévio usei apenas um atributo do conceito científico, processo. Percebi uma considerável distância entre o conceito prévio e o (re)elaborado após os estudos. Pois, ao reelaborar o conceito de formação, além do atributo processo, eu usei também outros atributos como: voluntário, desempenho pessoal e profissional. No entanto, esqueci alguns atributos substanciais que foram bastante discutidos por nós nesse espaço de formação, será que não aprendi? Agora que confrontei os dois conceitos e considerando também o conceito base, percebo que não fiz referência aos atributos intencional e sistemático. O mais interessante é que falei deles nas discussões, e os considero importante, mas, na hora de sistematizar por

escrito esse conceito, eu não coloquei esses atributos. A comparação entre os conceitos me ajudou muito a compreender melhor meu nível conceptual acerca do conceito de formação.

O segundo grupo foi representado pelos enunciados de Lígia e Rosilane. Nesse sentido, expressamos, a seguir, como essas supervisoras emitiram os conhecimentos prévios e os conceitos reelaborados sobre formação.

LÍGIA: – É capacitação para a melhoria qualitativa do trabalho diário do professor.

LÍGIA: – É um processo intencional, contínuo, reflexivo que objetiva a formação pessoal e profissional para que o professor melhore e dinamize a sua prática pedagógica.

ROSILANE: – É inicial, (acontece nas Universidades) e contínua (acontecendo no decorrer da atividade profissional). Acontece de preferência no local do trabalho.

ROSILANE: – É um processo intencional, permanente coletivo ou individual, relacionado tanto ao pessoal como o profissional que possibilita ao indivíduo aperfeiçoar seus conhecimentos e atitudes, objetivando a transformação da sua prática.

Os enunciados expressos por esse grupo indicam que as supervisoras Lígia e Rosilane, ao elaborarem o conhecimento prévio de formação, formularam uma descrição, pois as significações expressas por elas se caracterizam por apresentar uma descrição que se resume à enumeração de atributos que não são significativos a esse conceito, ou seja, não refletem a sua essência. Consideramos que esses conhecimentos prévios captam traços distintivos e particulares que diferenciam o conceito de formação de outras formas conceituais, limitando-se, entretanto, a descrevê-la a partir de um ponto de vista pessoal, apresentando impressões subjetivas a esse significado. Dessa maneira, Lígia descreveu a formação continuada e não a formação propriamente dita. O sentido que essa colaboradora deu a esse conceito nos permitiu fazer essa inferência, pois ela não contemplou em sua significação atributos necessários e suficientes para incluí-lo na categoria do conceito científico de formação.

Rosilane também descreveu formação limitando essa significação ao simples entendimento de que esse processo é inicial e contínuo. Embora esses atributos sejam intrínsecos à formação, são insuficientes para expressar os nexos e relações que incluem essa significação em uma categoria conceptual. Essa supervisora considera importante que a formação ocorra de preferência no local de trabalho. Concordamos, em parte, com a colaboradora, pois consideramos que a formação deverá ocorrer tanto no contexto da escola quanto fora dela.

Assim, nesses enunciados, as partícipes não citaram atributos substanciais (processo, intencional, sistemático) suficientes e necessários para expressar a universalidade desse

conceito, tampouco atributos distintivos (volição e desenvolvimento pessoal e profissional) que expressem de forma singular e particular a sua essência.

Ao observar, no entanto os conceitos reelaborados pelas supervisoras e que foram expressos na segunda coluna, percebemos que as partícipes evoluíram significativamente o seu nível conceptual, pois ampliaram o conceito de formação incluindo tanto atributos substanciais (processo, intencional, sistemático) quanto distintivos (desenvolvimento pessoal e profissional). Desse modo, entendemos que as colaboradoras que compõem esse grupo caracterizaram formação porque incluíram nessa significação atributos internos e substanciais que ainda não são suficientes para expressar o conceito científico de formação em sua essência.

Lígia e Rosilane, ao reelaborarem o conceito de formação, avançaram em suas formulações, passando de uma elaboração elementar, classificada como uma descrição, à outra bem mais significativa, que classificamos como uma caracterização. Porém, apesar dos avanços, consideramos que ainda houve limitações no momento de reelaboração do conceito de formação. Essas limitações impediram as supervisoras de reelaborarem um conceito amplo de formação que destacasse os nexos e relações que se fazem presente nesse processo. Lígia, por exemplo, além de ter limitado o significado de formação, a formação do professor, não citou na reelaboração atributos como a volição e a sistematização. Esses atributos são essenciais para que, em conjunto com os outros atributos citados pela supervisora, expressem o conceito de formação de forma ampla e significativa. Nesse sentido, Lígia analisa seu desenvolvimento conceptual da seguinte forma:

LÍGIA: – percebi que o meu segundo conceito sobre formação apresentou uma melhoria significativa com relação ao primeiro, pois, vários atributos antes não percebidos, foram acrescentados, tais como, processo, intencional, contínuo, reflexivo e pessoal. O meu conceito reconstruído ratifica a relevância da educação continuada para os profissionais, ou seja, através dos estudos conseguimos avançar nos aspectos conceituais e, conseqüentemente, na prática pedagógica.

Rosilane, ao reelaborar o conceito de formação, caracteriza esse significado associando-o à formação contínua. Assim, ao desenvolver análise de seu próprio processo de desenvolvimento conceptual reafirma as idéias do conceito reelaborado e reconhece a importância dos estudos possibilitados pelo espaço/tempo desta pesquisa para a melhoria de novas formas de pensamento sobre o conceito de formação.

ROSILANE: – Observo após os estudos, que formação não está relacionada apenas com o desenvolvimento profissional, como coloco no conhecimento prévio, mas também envolve o desenvolvimento pessoal isso ficou muito claro para mim após os estudos. No meu conhecimento prévio, deixei de colocar atributos que vejo, hoje, como fundamentais para a constituição do conceito de formação, tais como, a intencionalidade do indivíduo em formar-se, a necessidade de sistematização na formação, assim como, o atributo voluntário por parte tanto do formando quanto do formador.

O terceiro grupo é representado pelas partícipes que, ao elaborarem o conhecimento prévio de formação, fizeram uma caracterização, no entanto, ao se envolverem em estudos dialógicos e reflexivos com outras partícipes desta pesquisa, conseguiram reelaborar o significado de formação, sintetizando-o e expressando-o conceptualmente. A seguir, retratamos os enunciados das partícipes que formam esse grupo.

MARINALVA: – É um processo sistematizado de formação pessoal e profissional que acontece antes, durante e depois da escolarização.

MARINALVA: – É um processo voluntário de desenvolvimento pessoal e profissional, que envolve a sistematização e a intenção do sujeito em formar-se.

MARILDE: – É processo contínuo de aperfeiçoamento profissional que procura análise teórica na busca de soluções para as necessidades da prática cotidiana.

MARILDE: – Hoje, entendo formação como processo intencional, voluntário e sistemático que se desenvolve de forma coletiva de modo a colaborar com o crescimento pessoal e profissional de um indivíduo.

Consideramos que esse grupo caracterizou inicialmente formação porque ao sistematizar o pensamento sobre esse significado citou atributos substanciais e internos que são necessários ao conceito, mas insuficientes para expressar sua essência. Marilde, por exemplo, citou o atributo processo, esse atributo dá idéia de universalidade. Enquanto Marinalva incluiu atributos como processo, sistematização e formação pessoal e profissional ao conceito de formação, entretanto esses atributos ainda não são suficientes para expressar a essência desse conceito. Depreendemos que essas significações se encontram em processo de ruptura, porque, se por um lado, apresentam atributos considerados essenciais para conceituar formação, por outro lado, nesse conceito não refletem todos os seus atributos distintivos, isto é, não fazem referência ao seu conteúdo mais específico. Da mesma forma, o volume das enunciações não reflete a expressão de unidade entre o singular e o geral, entre o genérico e o específico. Por essa razão, consideramos que inicialmente as significações desse grupo podem ser classificadas como caracterização de formação (GUETMANOVA, 1989).

No entanto, ao reelaborar esse conceito, as partícipes incluíram tanto atributos substanciais tais como: processo, intencionalidade e sistemático, quanto os atributos

distintivos que refletem o conceito científico de formação, ou seja, volição, desenvolvimento profissional e pessoal. Consideramos que esses atributos quando reunidos ao conceito de formação ampliam seu sentido e significado, expressando tanto as relações de particularidade, singularidade e universalidade, quanto os nexos que perfazem essa conceptualização, caracterizando-a, dessa forma, em um conceito científico de formação.

Vejamos como as supervisoras desse grupo analisam seu próprio processo de desenvolvimento conceptual acerca do conceito de formação.

MARILDE: – Quando comparo meu conhecimento prévio com o meu conceito re-elaborado percebo avanços, pois considere a intencionalidade, a volição e a sistematização como atributos importantes para a formação, antes eu não havia percebido. São importantes porque têm implicações na prática. Considero também que o atributo que dá idéia de coletividade é muito importante, pois as práticas sociais ganham maior importância e significados nesse contexto.

MARINALVA: – Comparando os dois conceitos (prévio e reelaborado), percebo que ao reelaborar o significado de formação o expresse de forma bem mais ampla, porque incluo a esse conceito atributos antes não percebidos. Após os estudos e discussões desse grupo de estudo, entendo que formação é processo, sistemático, intencional e volitivo de desenvolvimento pessoal e profissional do homem.

O último grupo foi representado pelos enunciados das supervisoras que descreveram formação, ao expressar essa significação no conhecimento prévio, mas que, ao ter oportunidade de estudar sistematicamente esse conceito, reelaboraram-o de forma mais genérica, pois abstraíram mentalmente indícios essenciais e suficientes que se refletem no conceito científico de formação. Retratamos, a seguir, como essas supervisoras sistematizaram seus pensamentos antes e depois desses estudos.

LUCELENA: – É um processo contínuo de capacitação profissional com objetivo de transformar a realidade em algo melhor

ASSUNÇÃO: – Trajetória cognitiva adquirida através de toda sua vida escolar (fundamental, médio, graduação, pós-graduação, formação continuada) e interesses pessoais a fim de fazer bem tudo o que se propõe.

ROSEANA: – É percurso de busca, ampliação e construção de conhecimentos necessários ao exercício de uma profissão.

LUA: – É todo percurso em que o

LUCELENA: – é um processo sistemático, voluntário e intencional que tem como objetivo provocar mudanças de forma que haja desenvolvimento tanto no pessoal quanto no profissional do indivíduo.

ASSUNÇÃO: – É um processo sistemático, intencional, volitivo, coletivo que envolve desenvolvimento pessoal e profissional.

ROSEANA: – É um processo sistemático, intencional, reflexivo e voluntário de busca, ampliação e construção de saberes e competências que provoquem o desenvolvimento pessoal e profissional, visando uma prática transformadora.

LUA: – É um processo intencional,

profissional palmilha em busca de sua autonomia intelectual, na tentativa de desenvolver um trabalho mais significativo. Lembrando que esta formação se dá também em nível pessoal e não só profissional.

sistemático e voluntário que contribui para a formação do desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo.

Consideramos que esse grupo foi o que mais evoluiu em seu desenvolvimento conceptual, pois as supervisoras passaram de formulações que apresentavam um significado limitado à descrição de atributos nem sempre relevantes para o conceito de formação, para outras formulações mais amplas em que retratam tanto atributos substanciais quanto atributos distintivos desse conceito. Segundo Guetmanova (1989), o conceito de um objeto ou fenômeno é uma forma de pensamento abstrato que reflete indícios que tornam o objeto semelhante a outros objetos, colocando-o em uma categoria mais geral, mais ampla e universal de conceitos, mas também reflete indícios que o distingue de outros, singularizando-o de forma particular e única.

Assim, entendemos que Lua e Roseana inicialmente descreveram uma significação que se aproxima do conceito de formação propriamente dito, porém, realçaram em suas formulações atributos insubstanciais ao conceito de formação e que são importantes, porém pertencem ao conceito de formação continuada. Ou seja, quando essas colaboradoras afirmam que formação é um percurso de busca da autonomia intelectual que possibilita o exercício de um trabalho significativo estão limitando o conceito de formação ao desenvolvimento do seu trabalho, além disso, essa formulação não reflete atributos substanciais e nem distintivos que definam formação como conceito de fato.

Observamos também que em seus enunciados iniciais, Assunção e Lucelena, a exemplo de Lua e Roseana, não citaram os atributos essenciais do conceito de formação. Embora Lucelena tenha realçado um atributo substancial (processo), esse atributo sozinho não dá conta de expressar as relações e propriedades desse conceito, haja vista que, em sua formulação, essa supervisora também não incluiu atributos distintivos do conceito científico de formação. Em síntese, consideramos que as partícipes desse grupo inicialmente fizeram uma descrição de formação.

Tendo como referência o conceito que foi utilizado como base de comparação que ressalta a formação como um processo intencional, sistemático e volitivo de desenvolvimento pessoal e profissional, compreendemos que esse grupo, ao reelaborar o conceito de formação, ampliou esse significado porque incluiu tanto atributos distintivos quanto substanciais. Assim, classificamos essas enunciações como conceito científico de formação. Dessa maneira, as

supervisoras Lucelena, Assunção, Lua e Roseana ampliaram significativamente esse conceito ao incluir atributos distintivos (volitivo, desenvolvimento pessoal e profissional) que expressam relações de singularidade e particularidade, assim como atributos substanciais (processo, sistematização e intencionalidade) que indicam a universalidade desse conceito, ou seja, incluíram esse significado em uma categoria bem mais ampla, fazendo relações com outros conceitos.

Lucelena, ao desenvolver a análise de seu processo de evolução conceptual, reconhece que antes da sistematização dos estudos tinha um conhecimento muito elementar sobre formação. Assim, consideramos que os estudos, discussões e reflexões proporcionadas pelo espaço/tempo dos seminários de estudos reflexivos e das sessões reflexivas possibilitaram não apenas para Lucelena, mas para todas as partícipes desta pesquisa oportunidade de rever, refletir e reelaborar outros sentidos e significados para formação.

Assim, vejamos como esse grupo analisou seu movimento de mudança no que se refere ao conceito de formação.

ASSUNÇÃO: – Observei que o conceito (re)elaborado evoluiu bastante, pois previamente eu havia me reportado apenas para a formação pessoal e agora após leituras e discussões, verifiquei que minha evolução foi bastante significativa, porque hoje entendo que formação é processo intencional, sistemático e voluntário que envolve desenvolvimento pessoal e profissional.

LUCELENA: – Ao analisar os dois conceitos tanto o prévio quanto o reelaborado observei que nesse conceito aparecem os atributos fundamentais para que formação seja significativa, bem como: intencional, voluntário, sistemático e desenvolvimento pessoal e profissional. O conceito prévio antes dos estudos era bastante elementar e faltaram tanto os atributos substanciais como os distintivos.

LUA: – Ao desenvolver essa análise, percebi que após os estudos sobre formação fica perceptível que houve um grande avanço entre o conceito elaborado após os estudos e o conceito previamente formulado. Sinto-me gratificada em perceber que o meu conhecimento prévio já abrange alguns dos atributos substanciais, assim como, atributos distintivos: desenvolvimento pessoal e profissional. Porém, após a sistematização dos estudos é que pude perceber a importância de outros atributos para que o conceito de formação torne-se mais bem elaborado, eficiente e eficaz, tais como: intencional, sistemático, voluntário, atributos esses, que eu diria ser a chave para a consolidação de uma formação significativa e transformadora.

ROSEANA: – Ao analisar os dois momentos, o prévio e o reconstruído, percebo que os estudos desenvolvidos sobre a temática formação proporcionaram-me a reflexão que antes não havia feito, levando-me a perceber principalmente no que se refere aos atributos desses conceitos que ele precisa ser sistemático, intencional e voluntário, visando também a formação pessoal.

A análise dos enunciados dessas partícipes e as análises anteriormente expostas dos enunciados das outras partícipes mostraram o quanto foi importante para as colaboradoras envolvidas nesta pesquisa participarem dos estudos sobre o conceito de formação, pois essas supervisoras reconhecem que melhoraram significativamente suas abstrações e a prática sobre

formação a partir desses estudos. Assim, consideramos que o que pensam as supervisoras sobre o processo desenvolvido de formação de conceitos vai ao encontro do que afirma Vigotski (2001), pois, segundo esse autor, um conceito se forma mediante uma operação mental, sendo essa operação dirigida pelo uso da palavra expressa, determinando traços essenciais, sintetizando-os abstraindo-os e reunindo-os a um único significado.

Estudar os conceitos de formação, planejamento e avaliação, tendo como perspectiva a reelaboração desses conceitos, teve uma importante significação para o desenvolvimento profissional das supervisoras envolvidas nesta pesquisa, haja vista que esses estudos foram planejados e sistematizados a partir do diagnóstico das necessidades formativas pessoais e coletivas do grupo. Assim, a seguir, retratamos aspectos que consideramos relevantes no desenvolvimento profissional das colaboradoras, esses aspectos foram tecidos ou reafirmados no contexto de formação continuada implementado por esta pesquisa.

6 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

No processo de desenvolvimento profissional do indivíduo se entrelaçam aspectos pessoais, percursos partilhados com os pares, as situações experienciais e reflexivas e as situações contextuais, dentre outros. Consideramos que todos esses aspectos são envolvidos por condições objetivas e subjetivas que facilitam ou dificultam a tessitura do desenvolvimento profissional. Segundo Lima e Reali (2002), o desenvolvimento profissional não é um estado de maestria adquirido por meio de ações formativas pontuais, é um estado nunca acabado, supondo uma construção contínua, vinculada, sobretudo, tanto às histórias de vida, às experiências pessoais e profissionais, aos percursos formativos, quanto às relações compartilhadas nos contextos de trabalho.

García (1999), ao desenvolver estudos sobre o desenvolvimento profissional de professores, considera o desenvolvimento profissional como o processo em que o professor busca constantemente obter conhecimentos capazes de proporcionar-lhe a compreensão de si mesmo, das relações pedagógicas, cognitivas, teóricas e profissionais que envolvem a profissão docente. Seguindo essa linha de pensamento, Ibiapina (2004) considera que o desenvolvimento profissional requer um conjunto de processos essencialmente formativos que possibilita aos professores a compreensão das relações e dos aspectos estruturais existentes em sua prática social, docente e pedagógica, permitindo, dessa forma, a produção de um novo

conhecimento profissional, baseado na reflexão das ações empreendidas nos contextos de sua atuação. Acrescentamos à construção dessa autora que essa definição pode ser estendida também para os supervisores escolares porque consideramos que o supervisor é também um professor.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional supera a idéia simplista de justaposição da formação inicial à formação continuada. Ou seja, as duas formações necessariamente se interligam e se interconectam com diferentes nexos e relações (sociais, políticas, pessoais, familiares, dentre outras) que constituem o desenvolvimento profissional de professores e supervisores em diferentes fases da sua história de vida, expressando, dessa forma, a idéia de que o desenvolvimento profissional é percurso pessoal e profissional não é trajetória linear, é processo, evolutivo e contínuo de formação e experiências. Para Nóvoa (1995), é importante valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas da implementação das políticas educativas.

Assim, no contexto desta pesquisa, criamos situações de análises e sínteses, de elaborações e reelaborações de conceitos inerentes às necessidades formativas das supervisoras que se implicaram neste trabalho. Os estudos implementados, especialmente pelas sessões reflexivas e os seminários de estudos reflexivos possibilitaram ao grupo refletir sobre seu próprio processo de desenvolvimento profissional, assim como sobre o desenvolvimento profissional do grupo de professores com os quais trabalham na escola.

Segundo os depoimentos expressos pelas supervisoras, inferimos que elas entendem que poderão desenvolver conjuntamente com os professores, projetos de interesse pessoal e coletivo que contribuam para com o desenvolvimento profissional delas próprias e também do professor, conseqüentemente, professores e supervisores desenvolverão uma prática pedagógica mais profissional. No contexto de uma prática profissional temos o professor e o supervisor como profissionais autônomos, dotados de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimento racionais, reconhecidos, advindos da ciência, legitimados pela Universidade e/ou de conhecimentos oriundos da prática (ALTET, 2001). Consideramos que esse cenário de autonomia vivenciado pelo supervisor possibilita seu próprio desenvolvimento profissional.

Com a finalidade de verificar como o processo de formação conceitual e as estratégias reflexivas de formação continuada, implementadas por esta pesquisa, promoveram ou não condições para que as supervisoras auxiliassem o professor a se desenvolver profissionalmente, lançamos mão da entrevista coletiva. Esse instrumental, ao ser aplicado

com o grupo no momento final desta pesquisa, possibilitou analisar o que pensam as supervisoras a respeito do seu processo de desenvolvimento profissional, e como elas pretendem desenvolver na escola projetos de formação que contribuam para o desenvolvimento profissional dos professores com os quais trabalham.

Organizamos, as discussões reflexivas acerca desse dispositivo de análise em quatro episódios, conforme os questionamentos da entrevista coletiva. No primeiro episódio, selecionamos pontos de vistas do grupo sobre a contribuição desses estudos para o seu desenvolvimento profissional. O segundo episódio retrata enunciados das supervisoras que mostram quais aspectos favoreceram o desenvolvimento profissional do grupo. O terceiro episódio demonstra quais os conhecimentos construídos pelo grupo no contexto da pesquisa. No quarto episódio, escolhemos enunciados que demarcam a intencionalidade das supervisoras em trabalhar no conjunto da escola, na perspectiva de melhorar o desenvolvimento profissional do grupo de professores. A seguir sistematizamos o primeiro episódio:

Primeiro episódio: Contribuições dos estudos para o desenvolvimento profissional das supervisoras

MARINALVA: – Qual foi a contribuição desse contexto de formação para seu desenvolvimento pessoal e profissional?

MARILDE: – Primeiro foi a capacidade de reflexão que desenvolvi mais, a capacidade de dialogar também cresceu muito com o grupo e de me aprofundar na questão dos conceitos porque eu tinha uma noção ainda muito espontânea. Na dimensão pessoal foi a questão do entrosamento, aqui no grupo nos desprendemos mais, de olhar para si mesmas sem ter vergonha do outro e achar que o outro está lhe avaliando [...].

JESUS: – Na verdade, Marilde, nos sentimos numa relação muito horizontal, mesmo da parte da formadora, ela dialogava interagindo conosco inclusive se colocando também, às vezes, em situação de aprendiz. [...] todos os partícipes se desnudavam mesmo aqui, falando sobre suas práticas, e isso foi muito importante para o nosso processo de formação, para o nosso crescimento em todos os sentidos. Porque não houve aquela máscara ou aquela coisa superficial.

LÍGIA: – Agora a gente já pertence a um grupo né? O grupo de estudos da Marinalva, ou seja, a gente se sente em nosso grupo. Eu acho assim que enquanto categoria fazer parte de um grupo é importante, porque é nele que partilhamos experiências, estudamos teorias, revemos nossa prática. Nesse partilhar, ouvimos pessoas que têm um trabalho maravilhoso nas escolas, ouvimos problemas semelhantes aos nossos, partilhamos de soluções que às vezes desconhecemos. Nessa troca dialógica e reflexiva não nos sentimos únicos, sozinhos ou isolados, é nesse sentido que acho que as reflexões desenvolvidas no grupo refletem na melhoria de minha prática supervisiva [...]

ROSILANE: – Bom, primeiro quero destacar a questão que ela [Lígia] falou sobre o trabalho coletivo, que permite uma reflexão consistente né? a forma como foram feitas as leituras interpretativas, discutidas, a forma como foi feito o levantamento dos conhecimentos prévios, depois o conhecimento posterior, e você [Marinalva] sempre fazendo essa mediação teórico/prática com o grupo. Com essa dinâmica, a gente se sente crescer nas leituras, que o nosso pensamento anterior acerca de planejamento, avaliação, formação e afetividade enriqueceram-se muito mais após os estudos, com isso a gente vai assumindo novas posturas em nossas práticas na escola, passamos a ver outras possibilidades para desenvolver ações relacionais, supervisivas, de formação e de avaliação junto aos professores com os quais trabalhamos. Hoje minha visão sobre formação é bem

diferente de anteriormente, então, eu atribuo esse meu novo olhar às leituras, a essa interação dialogada que estamos tendo aqui. A forma como você [Marinalva] administra tudo isso está sendo também um referencial importante para mim.

MARINALVA: – Aqui vivenciamos um processo colaborativo porque uma está sempre colaborando com a outra ao tempo em que está puxando a discussão, provocando ou retomando algo que ainda não foi falado.

LUCELENA: – Essa formação levou a gente a refletir sobre nossa prática, contribuiu muito para que melhorássemos cada vez mais nossas ações na escola.

ROSEANA: – Para mim primeiramente foi a confirmação da importância de ações que eu já considerava muito importante e buscava sempre fazer da melhor forma possível como o planejamento e a avaliação, trabalho coletivo e prática reflexiva [...]. Outro aspecto que contribuiu muito para meu desenvolvimento profissional foi a socialização de experiências e os próprios estudos teóricos, porque com a dinâmica da escola, a gente termina se envolvendo tanto com o dia-a-dia e acabamos por não refletir nossas ações [...]. Marinalva, o que eu achei interessante foi a própria metodologia dos estudos, achei muito importante as sessões reflexivas, outro aspecto importante também foi a questão da formação dos conceitos, eu nunca havia pensado sobre essa construção dos conceitos científicos, a gente acha que sabe, até mesmo temas que fazem parte do nosso dia-a-dia que a gente pensa que sabe conceituar, mas na verdade não sabe, e os estudos me proporcionaram essa consciência.

LUA: – [...] esses estudos só tiveram a acrescentar o meu desenvolvimento profissional, e, até mesmo repensar como formar o professor na escola, que ao refletir sobre o conceito reconstruído de formação, de que tem que ser voluntário, sistemático, intencional, e a gente pensa “será que eu não estava de certa forma impondo, forçando, não estava acertando?”, então tudo isso me ajudou a ver que esse grupo funcionou e se a gente tentar convencer o nosso grupo lá na escola quem garante que não vai dar certo também?

JOSIANE: – [...] acho que você foi muito feliz na escolha das partícipes, aqui tivemos oportunidade de compartilhar nossas práticas, estudar teorias e ouvir experiências às vezes exitosas outras não, mas que todos os depoimentos só vieram a engrandecer nossa participação na pesquisa, com isso, interferir positivamente no nosso profissionalismo.

Quadro 23 – Demonstra as contribuições dos estudos para o desenvolvimento profissional das supervisoras.

Fonte: Entrevista Coletiva realizada no dia 27/12/06.

Ao analisar esse episódio, destacamos, nos enunciados das partícipes, marcas singulares e coletivas que expressam a relevância dos estudos desenvolvidos no contexto desta pesquisa para o processo de desenvolvimento profissional das supervisoras e também da partícipe pesquisadora. Em seus enunciados, as supervisoras ressaltam que a contribuição dos estudos para o seu desenvolvimento profissional se deu em grande parte por traços característicos de um estudo dialogado, reflexivo e colaborativo, desenvolvido em parceria entre pares. Dessa forma, cada partícipe teve vez e voz para expressar, analisar e refletir, nesse contexto de formação, tanto sua prática quanto as práticas dos outros, possibilitando, por meio dessa análise, perceber que teorias orientam essas práticas e quais aspectos precisam ser melhorados.

Marilde considera que fazer parte deste grupo a fez crescer tanto profissional quanto como pessoa, pois, segundo ela, no grupo ninguém teve vergonha de se expressar, todos contribuíram para o crescimento coletivo a partir dos depoimentos e análises da realidade

vivida na escola. Lígia também considera que fazer parte desse grupo foi muito importante para ela. Nesse sentido, vê o grupo como uma referência, e afirma que nele houve partilhas de experiências, estudos teóricos, revisão e análise da prática, possibilitando-lhe pensar em uma nova prática.

Jesus, Rosilane e Lígia ressaltam a marca da horizontalidade que permeou todo o percurso dos estudos. Essa característica fez com que as partícipes se desnudassem sem medo de falar sobre suas práticas, afirmam Marilde e Jesus. Consideramos esse aspecto importante para a constituição de uma formação continuada regida pelos princípios da confiabilidade mútua e da colaboração entre os participantes do grupo, porque embora sejamos mediadores do processo de aprendizagem, também somos, ao mesmo tempo aprendizes e construtores de conhecimentos.

Lucelena considera que essa formação a fez refletir sobre sua prática e Roseana reafirma que a oportunidade de socialização de experiências e os estudos teóricos foram muito importantes para o seu desenvolvimento profissional, porque além de ter aprendido coisas novas, tais como a importância das sessões reflexivas para sistematização de estudos em grupo, possibilitou refletir sobre sua prática, fazendo-a perceber-se como sujeito ativo desse processo.

Considerando não somente os enunciados desse episódio, mas também as discussões dialogadas tecidas nos seminários de estudos reflexivos e nas sessões reflexivas percebemos que todas as partícipes, em diferentes níveis, avançaram significativamente em seu desenvolvimento profissional, pois demonstraram que estudar suas próprias necessidades formativas no contexto de formação continuada, possibilitou o desencadeamento do processo reflexivo de teorias e práticas que permeiam o fazer pedagógico do supervisor. Entendemos, então, que o desenvolvimento profissional requer situações de aprendizagens e de vontades por parte da pessoa que se forma em implicar-se em um projeto de formação, que reflète o seu desenvolvimento profissional. Ninguém nasce sabendo, são as construções tecidas em contextos sócio-culturais que elevam o desenvolvimento profissional, tornando-nos melhor no que somos e fazemos, ou ainda, na construção da identidade profissional (GARCÍA, 1999; NÓVOA, 1992, 1995).

No episódio seguinte, selecionamos aspectos vivenciados no contexto desta pesquisa que foram considerados relevantes pelas supervisoras, para o incremento do processo de desenvolvimento profissional do grupo.

Segundo episódio: Aspectos que favoreceram o desenvolvimento profissional das supervisoras

MARINALVA: – Na sua opinião, o que favoreceu seu processo de desenvolvimento profissional?

LUCELENA: – Foram as leituras, a troca de conhecimentos por meio das discussões, o exercício reflexivo que desenvolvemos no grupo [...].

LÍGIA: – E também o desejo de aprender, o desejo de fazer parte desses momentos, eu acho que esse foi o primeiro motivo que favoreceu meu desenvolvimento, foi o meu querer.

ROSILANE: – Concordo com você Lígia, primeiro foi a minha vontade e depois disso as leituras, as discussões, as reflexões, a metodologia do trabalho, tudo isso favoreceu meu crescimento no grupo.

ASSUNÇÃO: – O que favoreceu mesmo foram as discussões, favoreceram bastante, porque às vezes quando a gente lê individualmente não se dá conta da importância de algum ponto, mas quando alguém no grupo discute, puxa a discussão no coletivo, parece que a gente desperta sobre aquele aspecto não percebido, então isso foi muito positivo no grupo.

JOSIANE: – Eu acho que o que favoreceu foi a escolha das participantes, a escolha dos temas, o nível dos textos utilizados, a opção pela abordagem sócio-histórica também foi muito favorável e acho que toda sistemática que envolveu a organização dos estudos.

LUA: – Na verdade, concordo com tudo que você [Josiane] disse, mas eu tenho mais uma coisa a acrescentar entendeu? Eu acho que a forma como você [Marinalva] escolheu fazer seu trabalho, que é essa pesquisa colaborativa, assim, além de você fazer a gente conhecer essa modalidade de pesquisa, fez também com que realmente todos os envolvidos interagissem, ninguém pode ficar de fora das discussões. Às vezes quando se está fazendo formação sempre tem aquele que fica mais quietinho, caladinho, mais tímido, e nessa formação não, todos têm que participar, tem que colaborar, então isso foi muito importante para o nosso desenvolvimento profissional. E acima de tudo, eu acho que o que mais favoreceu foi a sua grandiosa paciência, sua persistência, sua força de vontade, essa coisa animadora de estar também incentivando a gente a participar de outros cursos além da formação que já estávamos participando, nos mostrando que podemos, de certa forma trazendo para a gente o gostinho e o desejo de estar fazendo um Mestrado. Então, eu achei tudo isso fantástico.

ROSEANA: – Primeiro, minha vontade em aprender mais, acredito que também o compromisso de cada uma de nós com a nossa profissão, os estudos, e claro a qualidade dos textos que estudamos e as discussões coletivas, todas voltadas para a reflexão sobre a prática.

JESUS: – É, para mim, foi mesmo essa naturalidade do grupo, da confiança no ambiente, da recíproca confiança entre as partícipes.

MARILDE: – Eu sentia essa coletividade muito forte quando a Marinalva dizia: “nós estamos construindo” esse “nós” marcou muito os nossos encontros, porque sentíamos cada vez mais inclusos ao grupo. Não era ela sozinha ou eu sozinha éramos um grupo.

ROSILANE: – Eu acho que foi também a necessidade que sentimos em estudar os temas que visavam a melhoria na nossa prática pedagógica.

LUCELENA: – O fato de termos escolhido os temas partindo de nossas necessidades facilitou muito o nosso envolvimento, o nosso querer.

ROSEANA: – Eu acho que a Lígia enfatizou bem essa questão da capacidade que a Marinalva tem de conquistar o grupo, de estar sempre alegre, ser tolerante.

JOSIANE: – Ela conseguiu nos mimar e nos cobrar também responsabilidades, não é todo mundo que tem essa capacidade, esse jogo de cintura de lidar com um grupo que é ocupado, mas que conseguiu cativar a ponto de que todas se envolveram, com uma desistência mínima de apenas uma partícipe, né?

ROSILANE: – Engraçado é que na afetividade a gente trabalhou exatamente isso, que o formador precisa ser simpático, vocês lembram na afetividade? Simpatia e que saiba lidar com o grupo é característica importante para que o formando se sinta entusiasmado, motivado a participar da formação, isso está na afetividade. [...] parece mesmo que rejuvenesci, [risos] eu acho que entre todas nós, não quero dizer muito, mas acho que eu fui uma das que mais mudei. Eu me sinto muito melhor hoje, não sei o que foi, eu digo assim, será que foi só esses momentos aqui no grupo que me ajudaram tanto? E principalmente porque em relação à minha prática na escola, eu passei o ano muito [expressão negativa] achando o fim de tudo, não estava nada satisfeita com a forma como foi

me imposto o trabalho.

Quadro 24 – Aspectos que as supervisoras consideraram relevantes para seu desenvolvimento profissional.

Fonte: Entrevista coletiva realizada no dia 27/12/06.

Nesse episódio, as supervisoras demonstram, em seus enunciados, certa maturidade ao relacionar aspectos que foram significativos no processo de desenvolvimento profissional vividos por elas no contexto desta pesquisa.

Em síntese, enumeramos os aspectos que foram mais enfatizados ou que foram citados mais de uma vez pelas supervisoras. Esses aspectos foram: a troca de conhecimentos por meio das discussões, o desejo e a vontade de aprender mais, o exercício reflexivo sobre teorias e práticas, a colaboração entre pares, as necessidades formativas terem partido do grupo, a metodologia empregada, a disponibilidade e a acessibilidade da mediadora nos estudos. Esses aspectos foram considerados importantes para a melhoria do desenvolvimento profissional do grupo.

Concordamos com as supervisoras, pois esses fatores realmente despertaram e motivaram cada participante a se lançar nessa análise, possibilitando-lhe partilhar experiências pessoais ou coletivas, ouvir e ser ouvido, em uma dinâmica dialógica e reflexiva capaz de despertar desejos, vontades, compromissos e responsabilidades com o seu próprio desenvolvimento, mas também como o desenvolvimento do grupo.

Identificamos os conhecimentos que foram construídos pelo grupo, a partir dos estudos implementados pela pesquisa. Assim, organizamos no episódio seguinte, os enunciados que expressam conhecimentos considerados relevantes para o desenvolvimento profissional do grupo.

Terceiro episódio: Conhecimentos construídos pelas supervisoras no contexto da pesquisa

MARINALVA: – Que conhecimentos você considera que foram construídos durante a realização desse projeto de formação?

JOSIANE: – Olha, nós reconstruímos muitos conhecimentos, os conceitos mesmo de planejamento, avaliação, formação e afetividade foram todos reconstruídos, até porque a proposta era essa mesmo, mas além desses conhecimentos nós tivemos outros novos, aprendemos o que é uma pesquisa colaborativa, revisitamos os teóricos que estudamos tanto na graduação quanto agora na formação continuada, como Vigotski. Passamos a conhecer idéias de teóricos novos [...], fomos tendo acesso a eles e reafirmando muita coisa que já pensávamos e passando a conhecer coisas novas também.

LUA: – O que achei mais interessante é que aprendemos a sistematizar os conceitos partindo do conhecimento prévio, o que sabíamos daquilo, para depois trilhar todo um percurso teórico para se chegar a fazer uma reconstrução. Analisar a construção conceitual da formadora para depois a gente reconstruir o nosso conceito, foi tudo um percurso muito amplo e sem contar desde, o resgate histórico da educação, desde as teorias positivistas até a abordagem sócio-histórica. Eu acho que o mais significativo da aprendizagem, além dos conhecimentos da pesquisa colaborativa, foi a questão de você está repensando a forma de como se realiza uma sessão reflexiva, que tínhamos essa dúvida,

não sabíamos como fazer isso, a questão também do dialogismo, então todos esses conceitos foram sendo reformulados no decorrer dos estudos.

JOSIANE: – Eu acho que de conhecimento totalmente novo pra gente foi mesmo a pesquisa colaborativa e as sessões reflexivas, foram duas coisas assim bem diferentes do nosso cotidiano, até porque elas estão muito atreladas a essa pesquisa, e a gente dentro da escola esquece que pode ser um pesquisador dentro da própria escola, e isso deu uma sacudida na gente, percebemos que podemos ser um pesquisador, um mediador, um colaborador, um formador co-responsável pela aprendizagem dos alunos.

MARILDE: – O conhecimento primeiro foi saber o que é um conceito, eu não tinha clareza sobre o que era um conceito ou o que era uma definição, pra eu perceber que aquilo que internalizo como conceito é o que vou por na minha prática foi muito importante, porque a gente fala, mas muitas vezes não nos damos conta do que está por trás das palavras, precisamos refletir sobre elas. Uma outra coisa que aprofundi bastante foi a questão de que eu consegui organiza melhor as idéias sobre a teoria sócio-histórica, hoje compreendo melhor porque ela é tão importante para a construção de conhecimentos, em que ela se baseia, quais seus fundamentos, quais suas implicações para a prática, tudo isso foi muito importante. Embora estes estudos tenham me dado uma boa fundamentação acerca dessa teoria, tenho consciência de que ainda não foram suficientes, tenho que buscar muito mais, com uma diferença, agora já sei o caminho.

JESUS – [...] Os conhecimentos foram fáceis de serem apreendidos por causa da estratégia metodológica da pesquisa, sinceramente, eu vou levar como modelo para minhas práticas, porque foi fácil para mim. A ação de descrever, de informar, de confrontar, de reconstruir o conceito, isso foi superbacana, me fez aprender. É uma sistematização que facilita a aprendizagem. Outra coisa bacana que me ajudou demais, agora ao ler um texto procuro logo os atributos [risos] a questão dos atributos que são, assim, as palavras chaves, os substanciais e os distintivos aquilo que é característica própria daquele conceito [...].

LÍGIA: – Uma das temáticas que de certa forma foi novidade pra gente foi a afetividade, a relevância nós já sabíamos, mas em termos conceituais não sabíamos nada, né? Eu acho que no geral houve um despertar em cada uma de nós, porque na verdade confirmou alguns conhecimentos que já sabíamos, fez surgir outros que desconhecíamos. Mas acho que o mais importante é que criamos um caminho para irmos em busca de outras fontes, outras construções para ratificar ou até mesmo contestar aquilo que pensamos ou achamos que sabemos.

Quadro 25 – Demonstra os conhecimentos construídos pelas supervisoras no decorrer da pesquisa.

Fonte: Entrevista coletiva realizada no dia 27/12/06.

No terceiro episódio, observamos que o grupo, ao se envolver voluntariamente no projeto de formação desta pesquisa, construiu conhecimentos de importância tanto para o incremento do seu processo de desenvolvimento profissional, quanto para desenvolver estratégias que motivem a formação e o desenvolvimento profissional dos professores com os quais trabalham na escola. Assim, Josiane relata que os conhecimentos novos adquiridos estão relacionados à pesquisa colaborativa e a operacionalização das sessões reflexivas, ressalta também que conhecer as sessões possibilitou-lhe refletir sobre sua própria função fazendo-a perceber-se como pesquisadora de sua prática e mediadora do processo ensino-aprendizagem.

O processo de elaboração e reelaboração de conceitos foi considerado pelo grupo como o conhecimento mais significativo, pois as supervisoras afirmam que nunca haviam pensado antes na possibilidade de reconstruir conceito, já que, apenas reproduziam conceitos

de outros. A construção de conceitos possibilitou o grupo refletir sobre uma nova perspectiva da realidade que se apresenta muitas vezes como única, fechada. Dessa forma, Marilde afirma que aprendeu o que é um conceito. Segundo essa supervisora, o conhecimento que tinha sobre conceito era muito confuso. Ela não tinha clareza sobre a diferença entre um conceito e uma definição. Com os estudos, essa supervisora compreende, hoje, que o conceito é uma abstração, generalização, e que é internalizado a partir da vivência social, que se reflete na prática cotidiana.

A supervisora Lua também afirma que o mais interessante nesses estudos foi aprender a sistematizar e reelaborar conceitos considerando o que já se sabe *a-posteriores*. Lígia expressa uma síntese do pensamento do grupo a respeito dos conhecimentos construídos no decorrer da pesquisa, afirmando que:

LÍGIA: – [...] eu acho que no geral houve um despertar em cada uma de nós, porque na verdade, confirmou alguns conhecimentos que já sabemos, fez surgir outros que desconhecíamos. Mas acho que o mais importante é que criamos um caminho para irmos em busca de outras fontes, outras construções para ratificar ou até mesmo contestar aquilo que pensamos ou achamos que sabemos.

Lígia nos faz entender que, para o grupo, a pesquisa fez surgir novos anseios, novas reflexões e que a vontade de prosseguir estudando não parou com o fim desta pesquisa, já que, essa é apenas uma etapa do seu percurso de desenvolvimento profissional. Segundo García (1999, p. 137), o desenvolvimento profissional não afeta apenas uma pessoa, seja ela professor(a), diretor(a) ou supervisor(a), mas todos aqueles com responsabilidade ou implicação no aperfeiçoamento da escola, quer sejam administradores, supervisores, professores ou qualquer pessoal de apoio. Nesse sentido, afirma que “[...] o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ocorre no contexto do desenvolvimento da organização em que trabalham”. Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional concretiza-se como uma atitude permanente de pesquisa, de questionamento e busca de soluções para os problemas vivenciados no contexto da prática. Dessa forma, necessita de projetos de formação construídos no coletivo da escola que priorizem reflexividade e colaboração. Compreendemos que o desenvolvimento profissional constitui-se em uma extensão que não envolve apenas uma única pessoa, mas também um coletivo, uma categoria de profissionais.

Considerando esses aspectos importantes para o desenvolvimento profissional do supervisor, procuramos saber em qual nível se encontrava o desenvolvimento profissional das supervisoras, ou seja, o que e como pretendiam trabalhar o processo de desenvolvimento profissional dos professores, com os quais trabalham na escola. Assim, retratamos, no

episódio seguinte, os enunciados das supervisoras que expressam projetos de formação continuada a serem desenvolvidas com os professores no contexto da escola.

Quarto episódio: Contribuição das supervisoras para com desenvolvimento profissional dos professores

MARINALVA: – Os estudos e as reflexões realizadas nesse espaço formativo contribuíram para implementar ações de formação continuada com os professores? De que forma tem auxiliado na sua prática profissional?

JOSIANE: – O primeiro passo é termos a consciência de que isso é possível de ser feito na escola com os professores, e que é positivo, vai beneficiar o nosso fazer pedagógico dentro da escola.

MARILDE: – É isso mesmo Josiane, eu também acho que a primeira coisa é porque nos levou a refletir sobre o que estamos fazendo na escola, a desnudar nossas práticas, foi um passo importante perceber se será que estou fazendo isso na escola? Como é que estou fazendo lá? E o segundo foi o que Jesus já colocou, a possibilidade de trabalharmos como os professores da mesma forma como trabalhamos aqui [...].

JESUS: – E uma das coisas que contribuiu mesmo foi perceber essa questão da reflexão como ponto de partida para a formação continuada [...]. É por meio da reflexão que eu descubro o que me falta, quais minhas necessidades formativas e as busco para estudar, analisar, refletir e mudar. Então, eu acho que isso contribuiu muito, essa consciência que nós adquirimos de que trabalhar com o professor no contexto da escola está contribuindo para com seu desenvolvimento profissional, é assim que penso.

ROSILANE: – Estamos formando um grupo de estudos na escola, com os professores, a gente vai planejar, vamos estudar e ver aquilo que vai ser possível fazer. Vamos organizar através de reuniões. [...] eu quero mudar minha prática, quero ser uma supervisora-formadora mesmo, já estou frustrada com esse negócio de ficar só preenchendo fichas e fazendo outras coisas que não tem nada a ver com nossa função. Eu acho que o supervisor tem que ser acima de tudo um supervisor-formador e isso eu quero mudar. Por isso é que digo, esses estudos foram muito importantes para mim porque estão ressignificando a minha prática.

LÍGIA: – Não sei se vou conseguir ressignificar minha prática, mas quando a gente ouve pessoas iguais falando o que fazem de diferente em suas escolas e que, sobretudo dá certo, a gente pensa que de alguma forma é possível mudar alguma coisa na nossa escola, se a colega conseguiu porque eu não conseguiria? [...] Eu acho que essa socialização de alguma forma me contagiou para que eu pudesse rever algumas ações que faço na escola, se posso melhorá-las ou não.

ROSEANA: – Esses estudos além de contribuírem para que a gente melhore a prática, desperta também para a necessidade que se tem de cada vez está estudando mais, de analisar melhor a prática e tentar mudar. Eu pelo menos pretendo no próximo ano tentar sistematizar algumas ações de formação com os professores, porque na escola a gente não trabalha a formação de forma intencional e sistematizada, fica quase sempre só no acaso. Os estudos contribuíram para que eu percebesse que apenas aqueles momentos de alguns encontros e reuniões que de certa forma se faz uma reflexão ainda bastante superficial sobre a prática, eles não são suficientes [...].

LUCELENA: – Com certeza esses estudos contribuíram muito para a melhoria de minha prática, nesse ano eu já comecei, fiz assim, sistematizei com o grupo alguns estudos sobre avaliação e planejamento, mas sei que foi insuficiente, por conta do tempo. Agora, para o próximo ano, eu estou com um projeto de trabalhar com eles a temática formação.

ASSUNÇÃO: – [...] Eu quero mudar, inclusive já comecei a refletir com meu grupo de professores sobre novas estratégias de estudos para o próximo ano e eles gostaram da idéia, consideram ser necessário aprofundarmos temas referentes à nossa própria formação. Eu apresentei para eles a proposta e todos concordaram, então agora vou especificar e planejar para que no início do ano estejamos retomando e sistematizando ações de formação com o grupo.

JOSIANE: – Eu lamento que os pedagogos da rede municipal não tenham todos partilhado desses momentos, que na rede não tenhamos formação do nível como esta que nós tivemos agora, mas que todos os pedagogos da rede deveriam ter acesso a essa modalidade de formação, essas leituras, debates e reflexões que nós tivemos.

LUA: – Eu acho que esse trabalho pode ser a sementinha que pode já está desencadeando algo bem maior em termos de formação continuada para a rede, formar grupos para acontecer isso.

Quadro 26 – A intencionalidade de implementação de ações de formação que contribuam com o desenvolvimento profissional dos professores.

Fonte: Entrevista coletiva realizada no dia 27/12/06.

Nesse episódio, percebemos que as supervisoras refletem sobre a possibilidade de utilizar a própria escola como espaço formativo de professores e supervisores. Em síntese, compreendemos que as partícipes consideram que os estudos possibilitaram-lhes perceber-se como profissionais que poderão estar sistematizando e implementando a formação continuada no contexto escolar, oportunizando, dessa forma, o desenvolvimento profissional dos professores e delas próprias, uma vez que esse desenvolvimento precisa ser ressignificado continuamente.

Roseana, Rosilane, Lucelena e Assunção expressaram objetivamente como podem criar condições para que a cultura colaborativa possa auxiliar no desenvolvimento profissional dos professores que atuam na escola em que trabalham. Essas supervisoras entendem que as ações de formação desenvolvidas no coletivo da escola possibilitam ao professor o exercício reflexivo sobre o que fazem e como desenvolvem a atividade docente. Consideramos que com essa dinâmica de formação, professores e supervisores ressignificam o processo ensino-aprendizagem, elevando o nível qualitativo desse processo que se estende como direito subjetivo³⁷ ao aluno.

Rosilane pretende formar um grupo de estudos com professores da própria escola que trabalha, ela tem consciência de que precisa mudar/melhorar sua prática, ressignificá-la, tornando-se desse modo, uma supervisora-formadora e não apenas uma preenchedora de fichas, assim diz ela. Nesse sentido, ressaltamos do seu enunciado uma passagem que expressa o nível de consciência adquirido, a partir desses estudos sobre as necessidades formativas vividas no contexto da escola. Essa colaboradora afirma que o supervisor tem que ser um supervisor-formador, e destaca também que os estudos realizados nesta investigação foram importantes para a ressignificação da sua prática.

Para Roseana, a contribuição dos estudos foi no sentido de fazê-la perceber que apenas os momentos de alguns encontros pedagógicos e reuniões não se constituem em formação, ressalta ainda que nesses momentos as reflexões sobre a prática são bastante superficiais, não há uma intenção em formar, para essa supervisora essas reuniões são insuficientes. Ela

³⁷ Entendemos por direito subjetivo aquele que garante ao aluno acesso e permanência a uma educação de qualidade, garantindo assim, o seu desenvolvimento e preparo para o exercício da cidadania.

complementa seu pensamento, considerando que é necessária uma sistematização das ações de formação, para ressignificar a prática pedagógica na escola. Lucelena e Assunção afirmam que já iniciaram no ano de 2006, com o grupo de professores, ao qual supervisionam ações de formação que contribuem com o desenvolvimento profissional dos professores. Ressaltamos que analisar as necessidades formativas escolhidas e negociadas pelo grupo foi de fundamental importância para o desencadeamento de novas práticas e até mesmo de novas necessidades. Lucelena, por exemplo, sentiu necessidade de sistematizar estudos sobre planejamento e avaliação com o grupo de professores que trabalha. Essa colaboradora considera que os estudos iniciados com os professores que fazem parte da escola na qual exerce a função de supervisora foram insuficientes, por essa razão ela pretende continuar os estudos com esse grupo no ano de 2007, acrescentando a esse projeto, a temática formação.

Josiane, Marilde, Jesus, Lígia e Lua, embora não tenham expressado claramente, em seus enunciados, projetos objetivos de formação continuada, a ser desenvolvido com os professores em suas escolas, entendem a importância e as possibilidades de desenvolver na escola, projetos com essa dimensão. Esse grupo ressalta a questão da consciência como algo positivo que motiva e impulsiona a sistematização desses estudos com os professores. Assim, Josiane diz que, o primeiro passo é ter consciência de que é possível fazer formação no contexto da escola e Jesus complementa reafirmando que ter essa consciência, de trabalhar a formação com os professores, no contexto da escola, contribui para o desenvolvimento profissional do grupo. Para Lígia, a socialização das experiências discutidas e analisadas, neste espaço de formação, possibilitou-lhe repensar sobre sua prática. O que faz, como ela faz e quais são os aspectos da sua prática que precisam melhorar.

Diante da oportunidade de desenvolver-se profissionalmente, esse grupo de estudo, incluindo a partícipe-pesquisadora, considera que a experiência com esta pesquisa foi singular e importante para o seu processo formativo e que o reflexo será muito significativo nas práticas supervisadas e de formação que desenvolverão na escola com os professores. Nesse sentido, Josiane lamenta que em nível de sistema municipal, os gestores ainda não tenham despertado para a necessidade dessa modalidade de formação para pedagogos e professores da rede. Para essa colaboradora todos os pedagogos deveriam experienciar ações de formação com essa dimensão. Lua é mais otimista, e considera que esses estudos poderão ser uma semente que germinará e dará bons frutos, ou seja, desencadeará um processo de formação continuada bem mais significativo para a rede.

SENTIDOS E SIGNIFICADOS...

A TESSITURA CONTINUA...

O inacabamento é característico do eterno devir humano que se interrompe incontestavelmente com a morte.

BAKHTIN

Na abertura desta página destacamos particularmente os sentimentos de pesquisadora que, ao ter experimentado consideráveis conflitos e ao mesmo tempo instaurado outros, em especial com a tarefa de ser a mediadora dos estudos teóricos e práticos realizados no tempo/espço dos seminários de estudos reflexivos e nas sessões reflexivas, implementados com as supervisoras que participaram desta pesquisa, aprendeu, ensinou, construiu, desconstruiu e reconstruiu conhecimentos importantes para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Acreditamos na escolha que fizemos de, ao construir a tessitura dos sentidos e significados da prática pedagógica do supervisor, escolher a abordagem colaborativa, já que ela nos possibilitou colher elementos que viabilizaram a continuação da investigação, apesar de as dificuldades vividas durante o percurso da pesquisa. Dificuldades que, perpassaram pelos conflitos internos pessoais, de uma pesquisadora aprendiz, até conflitos externos, como reunir o grupo sempre que precisávamos para sistematizar os estudos previamente planejados. Fazer pesquisa utilizando essa abordagem teórico-metodológica pareceu-nos uma tarefa de sofrimentos mútuos, apesar de também trazer ganhos mútuos. Afinal, o conflito é parte inerente a este trabalho, já que representa fator primordial para a compreensão das práticas docentes e das possibilidades de transformações dos conceitos, ou seja, o conceito representa a essência do processo reflexivo.

Consideramos que esta investigação possibilitou um exercício reflexivo que nos fez ver aspectos da prática docente e supervisiva, os quais foram além das aparências, desnudando o que estava por trás do discurso dito e do não dito, expresso pelo grupo durante as conversações. Este estudo permitiu, ainda, orientar e ajustar os sentidos e os significados

construídos pelas colaboradoras sobre sua prática pedagógica e supervisiva a partir da análise das necessidades formativas implementadas pela pesquisa e negociadas com o grupo.

Os sentidos e significados que foram construídos e narrados neste trabalho sobre a prática pedagógica do supervisor escolar constituem-se no resultado de uma experiência compartilhada entre pesquisadora e colaboradoras, em uma dinâmica dialogada e reflexiva que possibilitou a todas incluírem-se, tornando-se parte desse bordado e tecendo coletivamente, ora com seus próprios fio, ora com os fios de outros, a ressignificação da prática pedagógica e supervisiva.

Assim, cada partícipe, com suas características peculiares, suas histórias de vida e de profissão, seus jeitos próprios de ser e de fazer e até mesmo de sentir, tomaram em suas mãos, fio a fio, a feitura desse bordado, para também elaborar sua própria obra, por meio de um processo reflexivo inter e intrapsicológico que nos levou a adquirir mais autonomia no aprendizado de sentidos e significados mais sistematizados, mais elaborados no devir da prática supervisiva.

No processo reflexivo, o foco da análise voltou-se para o estudo das necessidades formativas abstraídas do contexto de práticas do supervisor escolar. Em um primeiro momento destacamos, analisamos e refletimos sobre as necessidades formativas relativas aos conceitos de planejamento, avaliação, afetividade e formação, sendo essas necessidades consideradas pelas supervisoras, imprescindíveis para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais significativa e implementadora de ações de formação continuada com os professores, no contexto escolar. Em um segundo momento, os resultados deixaram à mostra o movimento categorial ascendente e não linear, permitindo a visualização de permeabilidades entre as categorias de análises e as necessidades formativas das supervisoras. Esse movimento favoreceu o imbricamento das características da prática supervisiva observadas na tessitura das vozes, ao longo dos seminários de estudos reflexivos e das sessões reflexivas e na tessitura da rede colaborativa de interações entre os pares.

Consideramos que essa rede de interação foi constituída mediante a concretização das dimensões que envolveram o conhecimento teórico e conceitual, a reflexão e a transformação da prática. Essas dimensões foram evidenciadas ao longo do processo de pesquisa. As discussões dialogadas e reflexivas, utilizadas como instrumentos mediadores da análise, indicaram como essas dimensões permearam as necessidades formativas, a formação de conceitos e o desenvolvimento profissional do grupo.

Observamos que o processo de apropriação de conhecimentos constituiu-se na tessitura da rede de interações, a partir da análise do discurso das colaboradoras envolvidas na

elaboração e reelaboração de conceitos. Assim como a relação assimétrica entre supervisoras e pesquisadora representou uma relação formativa e colaborativa, na qual as partícipes, mesmo partindo de pontos de vista distintos ou até mesmo divergentes, estabeleceram, durante as discussões, posições intersubjetivas que se transformaram em intrasubjetivas em um contexto de negociação, que resultou na co-construção de novos sentidos e significados para a prática pedagógica do supervisor.

Essa forma de trabalho permitiu o desenvolvimento de uma formação reflexiva, em que as supervisoras realizaram a análise de sua própria prática supervisiva e de seu próprio processo de formação continuada. Dessa forma, vislumbraram mudanças para a formação continuada a ser desenvolvida com o professor no contexto da escola. Assim, foram capazes de refletir e transformar o seu fazer, tornando-o mais significativo, mediante a troca coletiva de informações e a tomada de consciência de pensamentos substancialmente teóricos.

No processo de elaboração dos conceitos de planejamento, avaliação e formação, identificamos elementos de mudança do pensamento teórico e, conseqüentemente, da prática supervisiva. Identificamos a relação entre os conceitos internalizados, que representam as necessidades formativas das supervisoras e as práticas pedagógicas exercidas por elas no contexto da escola. As generalizações e sínteses produzidas nos fizeram identificar também o nível de elaboração conceitual atingido pelo grupo e as implicações para a realização de uma prática pedagógica e supervisiva que priorize a formação continuada de professores e supervisoras tanto no contexto da escola quanto fora dela.

No espaço/tempo desta pesquisa, o grupo observou e emitiu opiniões sobre sua prática e também as de seus pares. Nessa interação dialogada, constituímos novas significações e possibilidades de ação, desenvolvemos práticas pedagógicas mais próximas daquelas consideradas profissionais. Ressaltamos que nesse espaço formativo de colaboração mútua, formaram-se enlaces construídos por meio da troca, de intermediações entre os significados emitidos socialmente e os sentidos construídos particularmente pelas partícipes. Entrecruzando-se o tempo todo, cognição, imaginação, afetos, desejos, memórias e emoções responsáveis pela mediação do processo de construção da consciência profissional.

Poderíamos fazer várias considerações, em forma de síntese, de um trabalho que foi desenvolvido com base no dialogismo, na reflexão e na colaboração, no entanto, selecionamos aquelas que consideramos mais expressivas para ressaltar os avanços no processo de elaboração conceitual e as conseqüentes implicações para a prática supervisiva. Dessa forma, ressaltamos que um conceito é um ato de generalização e a essência da formação conceitual é expressa pela passagem de um nível menos evoluído a outro mais evoluído de generalizações.

A emissão de significados representa uma generalização. Assim, consideramos que no início desta pesquisa, as supervisoras, ao emitirem seus conhecimentos prévios, expressaram essa significação em uma forma de generalização bastante elementar, entretanto, os conceitos evoluem, e na medida em que as supervisoras passaram a refletir, acrescentaram novos atributos a essas formulações. Consideramos que esse processo reflexivo possibilitou mudança e porque não dizer transformações na estrutura do pensamento individual e coletivo das partícipes, culminando com a formação de conceitos com níveis de generalização mais evoluídos.

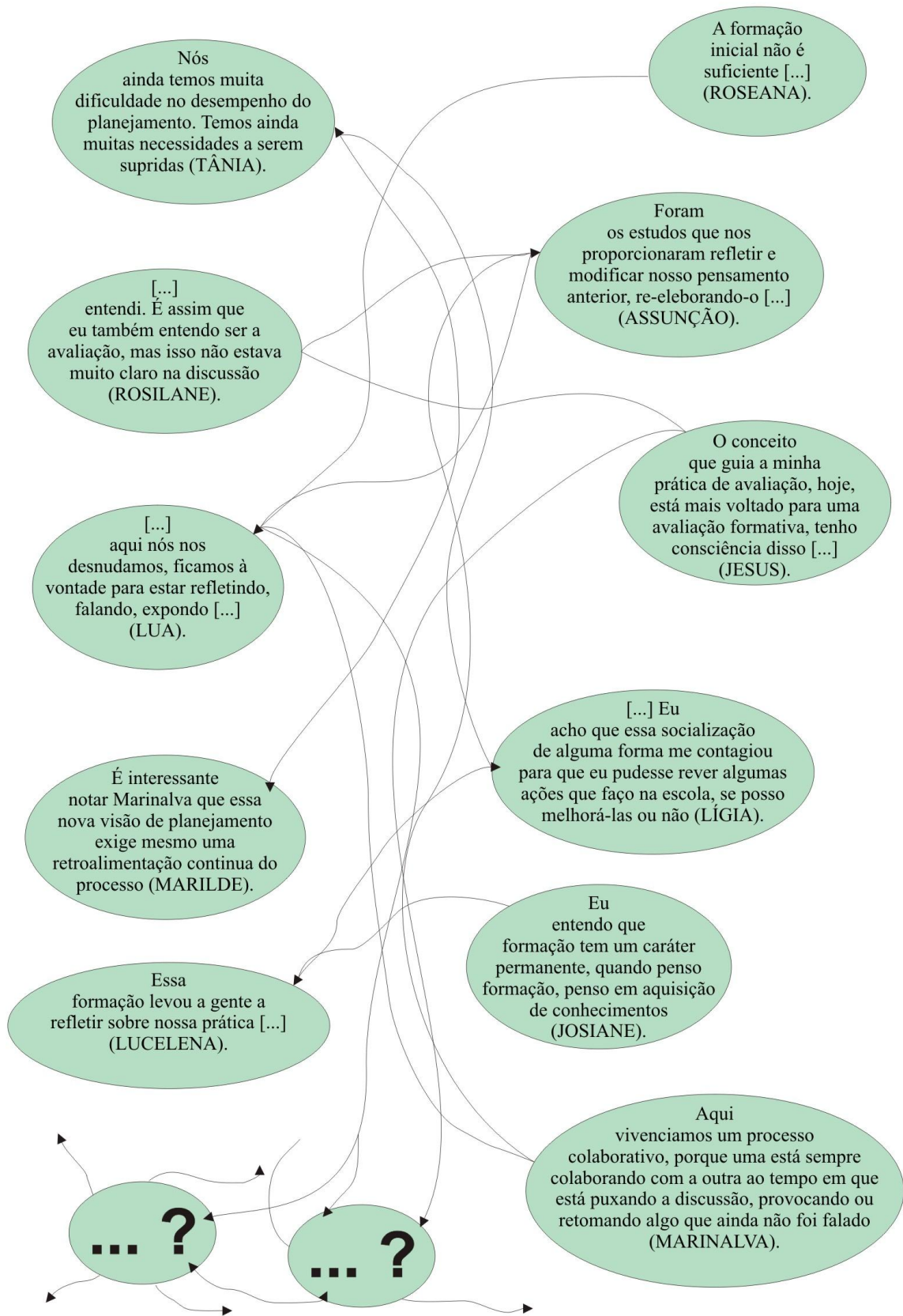
O que consideramos mais importante neste estudo foi poder despertar no grupo vontades por novas práticas, tanto as pedagógicas, quanto as de formação continuada. Foi poder criar a consciência de que é possível desenvolver no interior da escola práticas de formação diferenciadas. Foi, ainda, fazer cada partícipe perceber-se agente e paciente do próprio processo de desenvolvimento profissional, e também mediador do desenvolvimento profissional de outros professores. Tecendo, assim, no interior da escola, uma rede de conhecimentos específicos e especializados, advindos do confronto, da análise e da síntese entre as teorias e as práticas que sustentam o fazer pedagógico de professores e supervisores.

A realização deste estudo mostrou que o surgimento de novas e diferenciadas perspectivas de análises de situações da prática supervisiva provoca a ampliação do foco de estudo e conseqüentemente, possibilita a reorganização de estratégias mais significativas tanto do ponto de vista pedagógico quanto da efetiva realização da formação continuada. Da mesma forma foi possível verificar que a linguagem torna possível organizar, interpretar e explicar simbolicamente experiências, de maneira que sentidos e significados sejam construídos e reconstruídos, a partir de um diálogo interativo, ao mesmo tempo em que a reflexão sobre as idéias, opiniões, contradições e conflitos produzem um novo conhecimento pedagógico.

Com base nessa constatação, recomendamos que as instituições de ensino, especialmente aquelas que formam o profissional professor/supervisor, desenvolvam um currículo que priorize projetos organizadores de propostas de intervenção como esta que desenvolvemos com o grupo de supervisoras, ou seja, que priorize processos formativos, tanto iniciais quanto contínuos que se voltem para a colaboração e a reflexão crítica. Consideramos que essas estratégias proporcionam o desenvolvimento profissional, auxiliam a superação do ensino mecanizado. Nesse sentido, as instituições de ensino precisam criar condições para que os professores e supervisores sintam-se motivados a participar de um projeto diferenciado de formação.

Entendemos que o caminho trilhado nesta pesquisa é um dentre vários outros, mas que apresenta múltiplas possibilidades de realização do que idealizamos enquanto pessoa e enquanto profissional. Assim, consideramos que esse caminho é o mais viável para a construção da emancipação profissional, haja vista que ele oferece oportunidade de escolha entre a servidão ou a autonomia, entre a acomodação ou a mudança, possibilitando romper com a concepção de que somos meros reprodutores de conhecimento e apontando possibilidades para que se possa construir uma identidade de profissionais mais autônomos.

Na tessitura dos sentidos e significados sobre a prática pedagógica do supervisor escolar foram construídos muitos conhecimentos, mas também desconstruídos outros, para serem reelaborados com um nível de significado muito maior para cada partícipe que se implicou no exercício dialógico e reflexivo de análise das suas próprias necessidades formativas. Assim, essa construção não foi tão somente desta partícipe-pesquisadora, mas também de todas as supervisoras que se envolveram tanto no processo da pesquisa quanto da formação continuada. Nesse sentido, convidamos Assunção, Lua, Josiane, Marilde, Roseana, Tânia, Lígia, Rosilane, Jesus, e Lucelena para juntas fazermos o fechamento deste texto, expressando, dessa forma, a construção e/ou desconstrução, continuidade e/ou descontinuidade de uma teia de conhecimentos que contribuiu para o desenvolvimento pessoal e profissional tanto individual quanto do grupo.



Poderíamos concluir esse texto de outra forma? Sim, com certeza. Mas preferimos deixar registrado nesse espaço, os fios indicativos de uma tessitura que apenas começou, portanto, está inacabada e nunca será fechada, concluída, pois muitos outros fios serão acrescentados, fios que enriquecerão cada vez mais os sentidos e os significados da prática escolar, tanto para professores quanto para supervisores. Assim convidamos os educadores, sejam eles professores, supervisores, diretores e gestores para como recomenda João Cabral de Melo Neto na epígrafe de abertura desta Dissertação, pegarmos o canto do outro e fazê-lo chegar até o outro e daí a muitos outros, para que a tessitura colaborativa de sentidos e significados sobre a prática pedagógica e supervisiva seja ressignificada dinâmica e contínua.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. de F. B. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. O senso prático de ser e estar na profissão: das necessidades da prática. In: MARIN, A. J.; SILVA, A. M. M. S. e SOUZA; M. I. M. (Org.). **Situações Didáticas**. Araraquara: JM Editora, 2003. p. 71-91.

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. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 167-181.

ALTET, M. As Competências do Professor Profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAI, L. et al. (Org.). **Formando Professores Profissionais**: quais estratégias? quais competências? 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 22-35.

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) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 1999.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96**. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Comissão de Especialistas do Curso de Pedagogia. **Proposta de diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia**. Brasília, DF: MEC/SESU, 1999. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sesu/diretriz.htm>>. Acesso em 20 fevereiro de 2006.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

CABRAL N., O. **Planejamento de ensino – conceitos e trajetórias**: estudo do estágio conceitual de professores da escola pública da cidade do Natal. 1997. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1997.

CHAGAS, P. C. de M.; RIBEIRO, M. M. G. Histórias de si na profissão docente e histórias da profissão em si: identidades docentes traduzidas. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE NORDESTE, 17., 2005, Belém. **Anais...** Belém: UFPA, 2005. (1 CD-ROM).

CHENÉ, A. Narrativa de formação e formação de formadores. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/ Ministério da Saúde. Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional. Cadernos de Formação, 1988. p. 89-97.

CHRISTOV, L. H. da S. et. al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 6. ed. São Paulo: Loiola, 2003.

CONTRERAS, D. J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. I. da. **O Professor Universitário na Transição de Paradigmas**. Araraquara: JM, 1998.

DESGAGNÉ, S. **Le Concept de recherche collaborative**. L'idée d'un rapprochement entre Chercheurs Universitaires et praticiens enseignants. *Revue des Sciences de L'éducation*, n. 23, v.2, 1997. p. 371-393.

DEPRESBITERIS, L. **Educação Profissional: seis faces de um mesmo tema**. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v.26, n.2, maio/ago., 2000.

DOMINICÉ, P. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/ Ministério da Saúde. Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional. Cadernos de Formação, 1988. p. 133-153.

FERRÁNDEZ, J. T. Profissionalismo docente. In: LA TORRE, S. de; BARRIOS, Oscar. **Curso de formação para educadores**. São Paulo: Madras, 2002, p. 56-66.

FERREIRA, M. S. O conceito na abordagem vygotskiana e suas implicações para a prática pedagógica. In: COLÓQUIO FRANCO-BRASILEIRO EDUCAÇÃO E LINGUAGEM, 2., 2002, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2002.

FERREIRA, N. S. C. Supervisão Educacional no Brasil: trajetória de compromisso no domínio das políticas e da administração da educação. In: _____. (Org.). **Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade: da formação a ação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 235 – 254.

FERREIRA, L. M. S. **Retratos da avaliação: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 1, p. 21-39, jul. 1971.

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. da S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 4. ed. 2003. p. 17-24.

GANDIN, D.; GANDIN, L. A. **Temas para um projeto político pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GARCÍA, C. M. **Formação de Professor: para uma mudança educativa**. Porto: Porto. 1999.

GARRIDO, E. et. al. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 4. ed. São Paulo: Loiola, 2003.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2000.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

GUETMANOVA, A. **Lógica**. Moscou: Edições Progresso, 1989.

HADJI, C. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e metas, uma perspectiva construtivista**. 13. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade. 1994.

_____. **Avaliação para promover: As setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção do pré – escolar à universidade**. Porto Alegre: Mediação. 2000.

IBIAPINA, I. M^a. L. de M. **Docência Universitária: um romance construído na reflexão dialógica**. 2004. 393f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

_____. Docência universitária: o exercício de reflexividade como formador da prática. In: **JORNADA LATINO-AMERICANA, COLÓQUIO BRASILEIRO**, 1., 2., 2003, Brasília. **Anais...** Brasília: AFIRSE, 2003, (1 CD-ROM).

_____. O processo de formação de conceitos na abordagem sócio-histórica e as implicações para a prática pedagógica. In: CARVALHO, M. V. C. de. (Org.). **Temas em Psicologia e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 127-143.

_____; FERREIRA, M. S. Reflexão Crítica: Uma ferramenta para formação docente. In: **Revista Linguagem Educação e Sociedade**, Teresina, n. 09, p.71-80, Jan.-dez. 2003.

_____; FERREIRA, M. S. Reelaboração do conceito de avaliação em educação e as implicações para o processo de desenvolvimento profissional. In: **COLLOQUE ADMEE – EUROPA**, 17., 2006, Lisboa. **Anais...** Lisboa: Universidade de Lisboa, 2006. p. 791-799.

LIMA, S. M. de; REALI, A. M. de M. R. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (aprende-se a ensinar no curso de formação básica?). In: MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. (Org). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 217-233.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

LÚRIA, A.R. **Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: Ícone, 1990.

KOPNIN, P. V. **A didática como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KRAMER, S. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidades hierárquica e poder na pesquisa em ciências humanas. In: SYMPOSIUM “ETHICS AND HUMANITIES: DEALING WITH DIVERSITY IN CONTEMPORARY RESEARCH, 2002, Amsterdam. **Anais...** Amsterdam. 2002. (1 CD-ROM).

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: _____. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão.** Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 59-85.

MEDEIROS, M. V.; IBIAPINA, I. M. L. de M.. O papel do supervisor na formação continuada de professores. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CCSA, 11., 2005, Natal. **Anais...** Natal: UFRG, 2005. (1 CD-ROM).

MEDINA, A. da S. **Supervisão Escolar: da ação exercida à ação repensada.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

MEKSENAS, P. **Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas.** São Paulo: Loyola, 2002.

MIRANDA, J. G. **Planejamento Estratégico, Participativo e Balance Scorecard.** João Pessoa: Autores Associados, 2002.

MIZUKAMI, M^a. das G.; REALI, A. M^a. de M. R. **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas.** São Carlos: EDUFSCar, 2002.

MONTEIRO, S. B. Epistemologia da Prática: O professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.), **Professor Reflexivo no Brasil.** 3. ed, São Paulo: Cortez. 2005, p. 111-126.

MOURA, M. O. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: UNESP, 2004, p. 258-259.

NOGUEIRA, M. G. **Supervisão Educacional: a questão política.** São Paulo: Loyola, 1989.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M^a das G. Formando Professoras no ensino médio por meio de casos de ensino. In: MIZUKAMI, M^a das G.; REALI, A. M^a de M. R. **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas.** São Carlos: EDUFSCar, 2002, p. 139-160.

NOSELLA, P. A formação do educador e do professor: esboço histórico. In: JARDILINO, J. R. L.; NOSELLA, P. **Os professores não erram: ensaios de história e teoria sobre a profissão de mestre.** São Paulo: Pulsar, 2005, p. 23-36.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote. 1992. p. 15-33.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). **Vidas de Professores.** 2^a ed. Porto: Porto, 1995, p. 11-30.

NUÑES, I. B. **Estudo das necessidades formativas de professores(as) do ensino médio no contexto das reformas curriculares**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27,gt08/to89.pdf>>. Acesso em: 22 de dezembro de 2006.

PAAZ, A. Seminários reflexivos como estratégias de formação continuada de professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: EDUFU 2000. (1 CD-ROM).

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

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, 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 17-52.

PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se Aprende**: interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RIBEIRO, M. G. A formação do pedagogo no contexto das reformas educacionais brasileiras. In: COLÓQUIO SECÇÃO PORTUGUESA DA AFIRSE, 12., 2002, Lisboa. **Anais...** Lisboa: Universidade de Lisboa, 2002, p. 201-207.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Â.; ESTEVES M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto, 1993.

ROZA, J. P. da. Supervisão Escolar: quem é esse agente? In: MARIA, C. Z.; SILVA, L. D. da; POLENZ, T. (Org.). **Pedagogia em Conexão**. Canoas: Ulbra, 2004, p. 232-245.

SACRISTÁN, J. G. A avaliação do ensino. In: SACRISTÁN, J. G. & GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 295 a 351.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SAVIANE, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13 – 38.

SCHMITZ, E. **Fundamentos da Didática**. 7. ed. São Leopoldo: UNISINOS, 1993.

SILVA, T. G. da. A dialética da subjetividade versus objetividade desvelando o movimento de se tornar professor. In: CARVALHO, M. V. C. de. (Org.). **Temas em Psicologia e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 31-45.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Líber Livro, 2004.

TAVARES, J.; ALARCÃO, I. Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milênio. In: ALARCÃO, I. (Org.) **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 97-107.

TERESINA. Estatuto e Plano de Cargos e Salários do Magistério Público da Rede de Ensino do Município de Teresina. Lei nº. 2972 de 17 de janeiro de 2001. In: **Legislação do Município de Teresina** - Educação em destaque, set. 2004, p.71 a 84.

TERESINA. Concurso público para provimento de vaga nos cargos de professores e de pedagogos. **Edital nº. 3/2006**, de 20 de novembro de 2006.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VIEIRA, M. M. da S. O Coordenador Pedagógico e os Sentimentos no Cotidiano. In: PLACO, V. M. N.; ALMEIDA, L. R. de. **O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola**. 2. ed. São Paulo: Loiolas, 2004, p. 83-92.

VILLELA, H. de O. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T. ; FARIAS FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 95-134.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed. 2004.

ZEICHNER, K. M. O professor como prático reflexivo. In: **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE – I



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED/UFPI
COORDENAÇÃO DO NÚCLEO FORMAR – FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PARADIGMA
HISTÓRICO-CULTURAL

COMUNICADO

Caro(a) diretor(a) queremos comunicar-lhe que em decorrência da necessidade dos partícipes reunirem-se periodicamente com esta pesquisadora em contexto de formação continuada, em decorrência da pesquisa colaborativa que estamos desenvolvendo em nível de mestrado, na Universidade Federal do Piauí, firmamos acordo com a pedagoga _____ desta instituição de ensino para estarmos reunidos em estudos a cada 15 dias, no Centro de Estudos “Eurípedes de Aguiar”.

Os supervisores colaboradores aderiram voluntariamente a essa pesquisa por acreditarem que desta forma, além de contribuírem para o desenvolvimento da pesquisa, também estão investindo em seu o seu próprio desenvolvimento profissional e, conseqüentemente melhorando seu trabalho realizado na escola.

Informamos ainda que a SEMEC, Secretaria a qual estamos vinculados profissionalmente (partícipes e pesquisadora), está ciente da importância e relevância do nosso trabalho, neste sentido, apoia-o.

Portanto, pedimos a colaboração de diretores e professores desta instituição, no sentido de liberar esta pedagoga, sem prejuízo de carga horária, para que possamos desenvolver estudos inerentes à pesquisa citada.

Assim, para uma melhor organização e planejamento tanto em nível institucional quanto pessoal enviamos-lhe o cronograma das sessões de encontros coletivos.

fevereiro: 09 e 23

março: 09 e 23

abril: 07 e 28

maio: 12 e 26

junho: 09 e 23

julho: 14

agosto: 11 e 25

setembro: 15 e 29

outubro: 10 e 24

novembro: 07 e 21

OBS: Este cronograma poderá ser alterado no decurso da pesquisa dependendo da necessidade.

Atenciosamente

Pesquisadora

APÊNDICE – II

ROTEIRO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL

Realizada de novembro a dezembro de 2005.

Qual seu tempo de atuação na supervisão?

O que motivou você na escolha da profissão?

Qual o conceito que você tem sobre formação?

Com base em que você construiu esse conceito?

Em sua opinião qual o papel do supervisor escolar?

Você acredita estar desempenhando bem o seu papel de supervisora?

Atualmente quais são suas necessidades formativas?

Que fatores têm contribuído para o seu desenvolvimento profissional?

E quais ainda são necessários?

Que ações foram implementadas pela SEMEC/ESCOLA, que contribuíram ou ainda contribuem para o seu processo de formação?

APÊNDICE – III

ROTEIRO DA ENTREVISTA COLETIVA

Realizada em 19/12/06.

A entrevista coletiva teve como objetivo analisar o nível em que se encontram os conceitos reconstruídos após a realização dos seminários de estudos reflexivos e das sessões reflexivas, e de que forma essa reconstrução contribuiu para motivar o desenvolvimento profissional do grupo. Com esta ação, pretendemos, ainda, identificar de que forma as colaboradoras pretendem contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores, no contexto de formação contínua nas instituições que trabalham.

- Qual foi a contribuição desse contexto de formação para seu desenvolvimento pessoal e profissional?
- Na sua opinião, o que favoreceu esse processo de desenvolvimento pessoal e profissional?
- Que conhecimentos você avalia que foram construídos durante a realização desse projeto de formação?
- Os estudos e as reflexões realizadas nesse espaço formativo contribuíram para a ressignificação de sua prática?
- De que forma tem auxiliado na prática de formação continuada junto ao professor?

APÊNDICE – IV

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

GRUPO DE ESTUDOS: Dialogismo e Reflexividade: uma trajetória na construção do Conhecimento.

Francisca da Costa Brito (Org.)

Marinalva Veras Medeiros (Org.)

REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA COLABORATIVA.

1. A INVESTIGAÇÃO AÇÃO E A PESQUISA COLABORATIVA

A pesquisa colaborativa, segundo Ibiapina e Ferreira (2003), é uma modalidade da investigação-ação caracterizada por tentar resolver problemas de ordem prática, proporcionando informações que permitam a tomada de decisões, possibilitando a implantação de uma determinada cultura ou mesmo verificando os efeitos de uma política que vem sendo desenvolvida. Esse tipo de investigação visa, sobretudo, a melhoria da capacidade de auto-reflexão e o desenvolvimento profissional dos professores.

A investigação colaborativa, segundo essas autoras, significa implicação de investigadores, professores, pais, administradores e estudantes em projetos comuns que beneficiem a escola e o desenvolvimento profissional do docente. Nesse processo, não significa que cada um dos partícipes tenha a mesma função na tomada de decisões durante as etapas ou fases do estudo. A negociação das funções ocorre dependendo das necessidades da situação. O desenvolvimento da pesquisa acontece mediante a comunicação de uma rede de colaboração estabelecida entre os envolvidos no estudo (WALLACE, 1980).

A colaboração utilizada como estratégia de investigação descreve uma forma peculiar de implicação participativa dos partícipes nos projetos de pesquisa e em programas de

aprendizagem profissional, pois os pesquisadores adotam o princípio de trabalhar com os professores, em vez de falarem sobre o trabalho dos professores e da escola (LIEBERMAN, 1986).

Embora a utilização da expressão investigação colaborativa seja recente, as idéias que caracterizam essa modalidade de pesquisa têm suas origens no trabalho de Corey (1953), quando ele enfatiza o estudo cooperativo entre professores e investigadores, e na obra de Lewin (1946) que, inspirado nas obras de Corey, criou uma série de conceitos e definições relativas ao estudo cooperativo no desenvolvimento de uma investigação-ação (JACULLO-NOTO, 1984). Nesse sentido, pode-se dizer que a investigação colaborativa surge como uma alternativa teórica e metodológica para o desenvolvimento da investigação-ação. Os trabalhos de Ward e Tikunoff (1982), Smulyan (1984), Lieberman (1986), Jacullo-Noto (1984), Oja e Pine (1983) e Kemmis (1986), são exemplos mais representativos dessa modalidade de estudo.

Segundo Desgagné (1997) A investigação colaborativa se apresenta como um modelo alternativo de indagar a realidade educativa. Sua definição enfatiza a ação que os investigadores e educadores co-investigam, trabalhando conjuntamente na planificação, implementação e análise do processo de investigação de forma a resolver os problemas imediatos e práticos dos educadores, compartilham de responsabilidades na tomada de decisões e na realização das tarefas de investigação. Essa modalidade de pesquisa é conceituada como um processo de indagação e teorização das práticas profissionais dos educadores e das teorias que guiam suas práticas. É uma forma de investigação que capacita a comunidade escolar a melhorar o que faz, a partir de uma melhor compreensão de suas práticas. É uma forma de investigação que gera informações e teorias não como produtos para serem sintetizados e expostos, isolados da fonte prática, mas como processos contextualizados e personalizados no próprio desenvolvimento pessoal de um educador, um estudante, um trabalhador social, um político.

Um dos requisitos, prévios do processo de investigação colaborativa é que os membros da equipe aprendam a colaborar. Nesse sentido, é essencial responder as seguintes questões: o que é colaborar? O que implica? Qual é o seu custo? Quais são seus riscos? Quais são seus benéficos?

Essas questões devem ser respondidas, para que os partícipes percebam que a colaboração não é algo natural; é um processo sofisticado que deve ser ensinado e aprendido deliberadamente.

De acordo com Ibiapina (2004, p. 55), colaboração não significa cooperação, nem tão pouco participação, significa oportunidade igual de negociação de responsabilidades, em que os partícipes tenham voz e vez, em todos os momentos da pesquisa, geradas por meio da mútua concordância e das relações mais igualitárias e democráticas, voltadas para o desenvolvimento de novos conhecimentos, novas compreensões e possibilidades de ação e melhoria da prática.

A investigação colaborativa é, portanto, um estudo sistemático orientado para melhorar a prática educativa de professores. Tornar o professor um investigador de suas próprias práticas é um dos desafios que a pesquisa colaborativa propõe.

2 ALGUNS PRESSUPOSTOS BÁSICOS DA PESQUISA COLABORATIVA

2.1 Supõe a co-construção de um objeto de conhecimento entre um pesquisador e docentes

A pesquisa colaborativa supõe a contribuição dos educadores no processo de investigação de um objeto de pesquisa. Esses educadores tornam-se co-construtores do conhecimento a ser produzido, ligado ao objeto de investigação.

No contexto de práticas da pesquisa colaborativa a construção de conhecimentos ligados a uma dada prática profissional não se faz sem considerarmos o contexto real onde esta prática é realizada. Nesse sentido, ela se articula em volta de projetos em que o interesse de investigação baseia-se na compreensão que os colaboradores, em interação com o pesquisador, constroem a partir da exploração, em contexto real, de um aspecto que se refere às suas práticas profissionais.

Os postulados sobre os quais se baseia a pesquisa colaborativa levam em consideração o ponto de vista dos professores que são: Refletir sobre o que eles fazem, sobre o que desenvolvem em seus contextos de ação, analisar suas maneiras de enfrentarem as situações, privilegiando, acima de tudo, suas competências de ator em um contexto real. Nessa modalidade de pesquisa o olhar do pesquisador, não será um olhar normativo e exterior sobre “o que fazem os professores, mas procurará “com” eles, e no interior do contexto no qual eles atuam, compreender o que apoia o seu fazer.

Portanto, para trabalharmos com a pesquisa colaborativa precisamos de um objeto próprio, que parta de uma situação real, que nos possibilite refletir com os professores sobre seu processo de conhecimento e suas práticas, tendo o pesquisador o papel de auxiliar e intermediar este processo.

2.2 A pesquisa colaborativa compreende, ao mesmo tempo, atividades produtora de conhecimento e de desenvolvimento profissional.

A pesquisa colaborativa envolve um projeto de colaboração, em que o pesquisador em situação de co-construção com pares desenvolve ao mesmo tempo atividades de pesquisa e formação.

Desta forma, o pesquisador procura criar as condições necessárias para que os docentes se engajem com ele em um processo de reflexão sobre aspectos de suas práticas, atuando assim em dois campos, de um lado, no campo da pesquisa, e do outro, no campo da formação. No campo da pesquisa, o pesquisador solicita a colaboração, dos docentes para investigar um objeto de pesquisa, utiliza dispositivos de coleta e análise de dados, com finalidade de produzir conhecimentos. Já no campo da formação, o pesquisador propõe aos docentes um exercício de reflexão sobre aspectos de suas práticas, favorecendo o desenvolvimento profissional desses.

Dentro desta perspectiva, a relação pesquisador/colaborador no processo de co-construção do conhecimento, possibilita através do exercício da reflexividade, o aperfeiçoamento de aspectos da prática profissional.

3 ATRIBUIÇÕES DOS PARTICÍPES NO CONTEXTO DA PESQUISA COLABORATIVA.

A Pesquisa colaborativa possui uma metodologia própria, em que os partícipes envolvidos assumem responsabilidades nas ações a serem desenvolvidas no decorrer do processo investigativo.

Nessa perspectiva, Ibiapina (2004, p. 54) apresenta um quadro síntese de atribuições do mediador e dos parceiros da pesquisa. Vejamos:

ATIVIDADES DO MEDIADOR E DOS PARCEIROS

Atribuições do mediador	Atribuições dos parceiros
<ul style="list-style-type: none"> • Levantar conceitos nas necessidades formativas; • Levar para a discussão, no grupo, o resultado do levantamento, para definição dos conceitos a serem trabalhados; • Fazer o diagnóstico dos conhecimentos prévios sobre os conceitos definidos; • Aplicar os instrumentos de coleta de informação e transcrevê-las; • Contratar o filmador; • Organizar os textos para o estudo dos conceitos; • Mediar as sessões reflexivas; • Organizar e selecionar os eixos temáticos e as unidades discursivas e submetê-las à aprovação do grupo; • Construir e discutir com o grupo o modelo de análise das enunciações • Redigir os relatórios provisórios contendo as enunciações, submetendo-os à aprovação dos parceiros neles envolvidos; • Divulgar os resultados de estudos individualmente ou em parcerias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprovar conceitos selecionados no levantamento das necessidades formativas; • Definir os conceitos a serem trabalhados; • Responder ao diagnóstico dos conhecimentos prévios; • Participar ativamente de todas as atividades propostas pela pesquisa; • Apresentar-se como voluntário para a montagem do video-tape; • O voluntário deve ficar responsável por obter o consentimento da turma que vai ser fotografada e filmada; • O voluntário deve apresentar-se disponível para encontros extra com o mediador; • Ler com antecedência os textos; • Ler os relatórios parciais e, quando necessário, fazer as possíveis ressalvas; • Colaborar com os pares nas ações reflexivas; • Divulgar os resultados do estudo em parceria com o mediador.

Fonte: Tese de doutorado (IBIAPINA, p. 54)

Para esta autora, o pesquisador no papel de mediador, ficará responsável por organizar e intercambiar idéias, fortalecendo o apoio mútuo entre os pares e encorajando os professores a participarem do processo dialógico. Os partícipes deverão compartilhar significados, questionar idéias, concordar ou discordar das opiniões de seus companheiros, apresentando suas razões e opções e aceitando responsabilidades durante todo o percurso do trabalho.

Embora muitos educadores desacreditem no processo de transformação, por observarem a própria estrutura da escola que oferece poucas possibilidades de mudanças não podemos esquecer que muitas coisas dependem do nosso conhecimento, da nossa imaginação, de nossas emoções e, sobretudo, de nossa vontade, e que, pode até ser difícil,

mas não é impossível, constituindo-se em um desafio a ser vencido por todos que encaram o trabalho educativo com seriedade e profissionalismo.

4 REFERÊNCIAS BIOGRÁFICAS

DESGAGNÉ, S. **Le Concept de recherche collaborative**. L'idée d'un rapprochement entre Chercheurs Universitaires et praticiens enseignants. *Revue des Sciences de L'éducation*, n. 23, v.2, 1997. p. 371-393.

IBIAPINA, I. M^a. L. de M. **Docência Universitária**: um romance construído na reflexão dialógica. 2004. 393 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. 2004.

_____; FERREIRA, Maria Salomilde. Teoria e Método na Pesquisa Sócio-Histórica. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE NORDESTE, 16., 2003, Sergipe. **Anais...** Sergipe: UFSE, 2003. (1 CD-ROM).

APÊNDICE – V

Formação do Professor-supervisor: perspectivas e mudanças³⁸

Marinalva Veras Medeiros³⁹

Falar de formação nos remete, pela amplitude do termo, a pensar em formação inicial, formação continuada, formação de algo ou de alguém “inacabado”. O termo formação, dependendo do sentido em que estiver empregado, expressa os diferentes contextos da profissionalização do homem na sociedade. Parece-nos necessário, então, tecer alguns comentários sobre o conceito de formação, para que possamos refletir, especificamente, sobre o conceito de formação do professor-supervisor, tendo como base a abordagem sócio-histórica. Pois, segundo esta abordagem, os conceitos evoluem histórica e socialmente de estágios inferiores para estágios superiores de abstração e generalização, materializando-se no agir. Nesse processo, os indivíduos passam por mudanças e transformações que elevam a consciência ingênua para nível mais apurado, mais elaborado de formulação conceitual.

O núcleo essencial da palavra formar apresenta sentido que remonta à reflexão filosófica realizada na Grécia Clássica. O classicismo grego tinha horror ao informe, cultuava as formas “perfeitas”, conforme constatamos nas observações das esculturas, das pinturas, das arquiteturas e, em geral, de toda a produção artístico-cultural desta época. Neste período, o protótipo da forma perfeita era o homem adulto e másculo. Tudo que excedia ou não alcançava a forma perfeita do protótipo representado, por exemplo, pelas estátuas de Fídias, era considerado imperfeito, defeituoso e deforme (NOSELLA, 2005).

Segundo Nosella (2005), em torno da palavra formação circunda, desde os sábios da Grécia Antiga – Protágoras, Platão, Pitágoras, dentre outros – núcleo essencial que fixa a idéia de que ao homem não é dado um espírito de forma precisa e perfeita, necessitando, então, que seu espírito seja (re) formado.

Recorremos ao pensamento grego para compreender o significado de formação com a finalidade de mostrar a evolução deste conceito no decurso da história da humanidade, pois apesar de antigo, ele continua atual. Foi partindo desse pensamento que extraímos o núcleo essencial deste termo, isto é, a compreensão de que o homem não nasce perfeito e acabado.

³⁸ Texto produzido para ser trabalhado no grupo Dialogismo e Reflexividade: uma trajetória na construção do conhecimento.

³⁹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação e Educação da UFPI.

Ou seja, forma-se a partir da inter-relação que mantém com os outros. Segundo Vygotsky (2001) e seus seguidores, o homem torna-se ser humano nas e pelas práticas socialmente vividas e construídas por ele e pelos outros na arena do dialogismo e da interação verbal (BAKHTIN, 1997). A partir desta compreensão e dos diferentes significados existente para a palavra formação, (re)visitamos os atributos necessários e suficientes que pertencem ao seu conceito científico, reformulando-a. Em uma dimensão mais específica, elaboramos, também, o significado da formação do supervisor escolar.

Segundo Nosella (2005), o termo formação apresenta profunda ambigüidade em seu núcleo semântico original. No entanto, é essa ambigüidade que torna o ato formativo, ato humano, ético, de liberdade e opção, haja vista que o fundamento da ética representa a possibilidade, ao mesmo tempo, do fracasso ou do sucesso na realização de determinada atividade. Assim, formar alguém pode se tornar processo autoritário, quando se força o indivíduo a imitar modelo preconceituoso, sufocando ou anulando a sua própria liberdade, ou ainda, levando em consideração outro ponto de vista, pode tornar-se processo que liberta, quando a formação do indivíduo se volta para a construção da sua autonomia, da sua emancipação.

Para Zabalza (2005), a palavra “formação” não costuma ser, habitualmente, estudada e discutida, no âmbito da pedagogia, como processo vinculado à aprendizagem. Outros conceitos mais tradicionais, e que, na maioria das vezes, são utilizados como sinônimos despontam no *ranking* dos estudos e processos ligados à aprendizagem, dentre os quais, destacam-se os de:

- Educação – para abordar a visão mais ampla e compreensiva do progresso para a maturidade;
- Ensino – para aludir aos processos institucionalizados de formação;
- Instrução – para indicar as aprendizagens intelectuais ou acadêmicas;
- Treinamento – para aludir a aquisição de habilidades e práticas.

O autor em referência destaca, também, que a palavra “formação” é mais frequentemente usada nos processos vinculados à formação profissional. Todavia, nem mesmo nesses casos se faz grande esforço para elucidar o seu significado. Poderia se dizer que, em sua acepção mais habitual, ela remete ao processo de preparação, às vezes, genérica, às vezes, especializada, com a intenção de capacitar os indivíduos para a realização de certas atividades (ZABALZA, 2005).

García (1999, p. 19), ao desenvolver estudos acerca do conceito de formação de professores faz as seguintes considerações: “a formação não é nem um conceito geral que englobe a educação e o ensino, nem tampouco está subordinada a este”. Para esse autor, enquanto a educação é ação realizada a partir do exterior para contribuir com o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, geralmente não adultos, a formação destina-se, aos adultos, pois, desenvolve a aquisição de saberes dentre os quais, o “saber-fazer”.

Educação e formação, embora sejam conceitos que se complementam, dependendo do contexto assumem sentidos diferentes. Segundo Zabalza (2005), enquanto a educação está mais vinculada ao desenvolvimento pessoal; formação é algo mais pontual e funcional, direcionada à aquisição de habilidades específicas vinculadas, normalmente, ao mercado de trabalho.

García (1999, p. 19) busca compreender o conceito de formação utilizando definições de outros autores. Assim, afirma que a maioria das tentativas de conceituar formação associa esse processo ao de desenvolvimento pessoal. Conforme expressam os exemplos por ele citados, como: “Processo que o indivíduo percorre na procura da sua identidade plena de acordo com alguns princípios ou realidade sócio-cultural” (GONZÁLEZ SOTO, 1989). “Formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura”. (FERRI, 1991).

García (1999) indica a ação formativa como elemento importante a ser considerado pelas teorias da formação. Para este autor, esse tipo de ação corresponde ao conjunto de condutas e de interações entre formadores e formandos. As ações formativas possuem múltiplas finalidades explicitadas ou não ao longo desse processo, no que diz respeito à existência de intenção de mudança das pessoas que dela participam.

Para García (1999), o atributo da mudança é fundamental para a composição do conceito de formação. O homem nunca está completamente formado, por esta razão, os processos formativos dos quais os indivíduos participam devem ser intencionais e sistematizados, envolvendo, desta forma, vontades e juízos tanto por parte do formador quanto do formando, precisando ocorrer em contexto formalmente organizado com a finalidade de proporcionar desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, para que uma ação de formação ocorra é preciso que se produzam mudanças por meio de uma intervenção na qual haja participação consciente do formador e vontade clara do formando em atingir os objetivos explicitados. Não podemos desconsiderar que a inter-relação entre as pessoas

promove contextos de aprendizagens que facilitam o complexo desenvolvimento tanto dos indivíduos que formam quanto daqueles que se formam.

O conceito de formação pode ser sistematizado a partir da compreensão de que este processo é fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem escassas concepções, pois, segundo García (1999), as produções acerca deste conceito não expressão seus atributos necessários, sendo que, para uns, formação refere-se ao desenvolvimento pessoal, (GONZÁLEZ SOTO, 1989; FEERY, 1991) outros ao desenvolvimento profissional (ZABALZA, 2005). Portanto, concordamos com esse autor quando afirma que o conceito de formação envolve como atributos essenciais tanto dimensão pessoal quanto profissional do desenvolvimento humano, assim como, a capacidade e a vontade do indivíduo em ser formado, ou seja, o indivíduo é o responsável pela ativação e desenvolvimento de seu próprio processo formativo. Com base nesses atributos, conceituamos formação como processo intencional, sistemático e voluntário, que envolve tanto o desenvolvimento pessoal quanto o profissional.

Destacamos, ainda, que o processo de formação deve ser desencadeado, preferencialmente, de forma não solitária, pois, é por meio da interação que os indivíduos podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas para o aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Por considerarmos que o supervisor é antes de qualquer coisa um docente, a formação para o desenvolvimento da ação supervisora perpassa pela discussão sobre a formação do professor. Desta forma, (re)visitamos o conceito de formação do professor, destacando o pensamento de García (1995, 1999) e Nóvoa (1995) sobre esta temática.

O Conceito de Formação de Professor

A formação de professor, especificamente do professor-supervisor, é processo especializado e sistematicamente organizado para atender e/ou subsidiar de forma crítico-reflexiva as demandas de formação que possibilitem ao profissional da educação exercer com autonomia ações específicas da profissão docente.

Neste sentido, Nóvoa (1995) aponta para a necessidade de formação pautada na perspectiva crítico-reflexiva, capaz de fornecer aos professores meios de constituição do pensamento autônomo, facilitando, assim, a dinâmica de autoformação. Este processo implica em investimento pessoal, em trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprio, com vista à construção da identidade tanto pessoal quanto profissional do professor.

O professor-supervisor é pessoa e parte dessa pessoa é profissional/professor (NÓVOA, 1995). Por esta razão, consideramos importante oportunizar a criação de espaços interativos que possam promover ações de formação preocupadas com as dimensões pessoais e profissionais dos docentes. Permitindo, desta forma, que os professores se apropriem dos seus próprios processos formativos. É importante ressaltar que a formação não se constrói por acúmulos de cursos, de conhecimentos, ou de técnicas, mas por meio de trabalhos reflexivos sobre as práticas docentes que provoquem o movimento de (re) construção permanente da identidade profissional.

García (1995, p.55) reforça a necessidade da autoformação como processo contínuo e inerente à formação dos professores. Neste sentido, ao referenciar André De Peretti (1987), afirma que, “se pretendemos manter a qualidade de ensino [...] é preciso criar uma cadeia coerente de aperfeiçoamento, cujo primeiro nível é a formação inicial.”

Nesta perspectiva, García (1995) considera que discussões e reflexões sobre modelos de ensino e, conseqüentemente, sobre os modelos de “ser professor” preconizados pelo sistema educativo e pela sociedade devem fazer parte dos programas e das atividades de formação propostas para professores de todos os níveis de ensino. Este princípio implica, também, a necessidade de existir forte interconexão entre o currículo de formação inicial e o currículo de formação permanente destes profissionais. Nesta perspectiva, não se pretende que a formação inicial ofereça “produto acabado”, mas, que seja vista como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.

A formação de professores e supervisores deve ser encarada como processo permanente e contínuo de preparação para o exercício profissional que visa emancipar os docentes, dando-lhes condições para que possam desenvolver sua atividade de forma crítica e reflexiva, possibilitando, assim, o aprendizado significativo dos educandos.

Formação de professores, segundo García (1999), é a área de conhecimentos, investigações de teorias e práticas, que estuda os processos por meio dos quais os professores se implicam, individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagens e adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições; possibilitando, assim, intervenção profissional no desenvolvimento do ensino, do currículo, e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Analisando o conceito formulado por García (1999), consideramos que a formação de professores é área de conhecimento e investigação porque se centra no estudo dos processos por meio dos quais os professores aprendem e desenvolvem sua competência profissional. Enquanto processo, não pode ser considerada assistemática, pontual, ou fruto de

improvisação. Nesse sentido, tem caráter sistemático e organizado e se volta para a formação do desenvolvimento dos indivíduos e do sistema escolar. Com base nessa compreensão, consideramos a formação de professores como processo sistemático e intencional de construção permanente e contínua de conhecimentos, habilidades e atitudes que possibilitam ao professor condições para que adquira ou amplie o saber, o saber-fazer e o saber ser necessários ao exercício da profissão docente. Dessa forma, o conceito de formação de professores envolve tanto o sujeito que está a estudar para ser professor quanto o docente que já tem experiência na profissão.

Diante do exposto, consideramos de fundamental importância que a formação de professores os capacite, de fato, para o desenvolvimento do trabalho profissional que não se limita exclusivamente ao “dar aulas”, (GARCÍA, 1999), mas que, sobretudo, faz parte da dinâmica que exige trabalho colaborativo tecido na dialogicidade e construído, conjuntamente, com a equipe escolar. A partir desta compreensão, passamos a tecer considerações sobre a importância da atuação crítico-reflexiva do professor-supervisor, em contextos escolares.

Resignificando a função do supervisor escolar

Para compreendermos o conceito de supervisão escolar, no contexto atual brasileiro, fizemos uma retomada dos sentidos e significados atribuídos a este conceito nas primeiras décadas de sua implantação. Segundo Alonso (2002), o conceito de supervisão educacional tem sofrido alterações no decorrer do tempo, assim, seus objetivos mudam se considerarmos as diferentes etapas que marcaram seu processo evolutivo.

Historicamente, a educação sempre esteve vinculada às condições sócio-históricas e políticas vigentes em cada momento da educação brasileira. No entanto, até hoje, a ideologia liberal conseguiu incutir na população o mito da neutralidade (NOGUEIRA, 1989). Segundo Nogueira (1989), a supervisão escolar brasileira desde que surgiu tem se prestado ao serviço de divulgação da ideologia da classe dominante, no entanto, ressalta que, o supervisor age, dessa forma, quase sempre inconscientemente.

Neste sentido, essa autora (1989, p. 32-33) afirma que,

É bem verdade que a expressiva maioria o faz inconscientemente, certa de que está certa. Daí, a necessidade do questionamento dos porquês de tal realidade. Tal postura, certamente, se remonta às origens da Supervisão Educacional no Brasil, que tem a ver com o encaminhamento dado às questões brasileiras, no cenário

mundial, em decorrência de contingências sócio-econômicas e políticas nacionais e internacionais.

O Brasil, na década de 50, passou por crises internas tanto de ordem econômica quanto política, tendo sido influenciado, também, pelos conflitos externos da chamada “guerra fria”. Os E.U.A, temendo a supremacia do bloco socialista, implantaram estratégias de cunho ideológico, fazendo vários acordos com países latino americano, inclusive com o Brasil. Nesses acordos estavam explícitas assessorias e ajuda técnica aos diferentes setores da sociedade dos países acordados, no entanto, implicitamente, tal política tomava grandes dimensões na inculcação da ideologia da classe dominante. Desta forma, os E.U.A atingiriam seu objetivo principal. Partindo desse recorte histórico, Nogueira (1989, p.37) afirma:

Foi no bojo destes acordos que nasceu a Supervisão Escolar pela criação do Programa de Assistência Brasileira Americana ao Ensino Elementar – PABAAE, instalado em Belo Horizonte – Minas Gerais, em 1957. Em 1958, professores foram enviados a Indiana (Estados Unidos) para se especializarem e posteriormente fundarem em Belo Horizonte os cursos de formação de Supervisores que mais tarde serão espalhados por todo Brasil a partir destes professores treinados em Belo Horizonte e nos Estados Unidos.

Segundo Roza (2004), esses cursos tinham como objetivo modernizar o ensino e preparar professores leigos, tendo sido montados nos moldes do ensino americano que priorizava o estudo das técnicas e dos métodos de ensino. É importante ressaltar que o tecnicismo foi transplantado do modelo industrial para o escolar. Assim, antes de ser assumida pelo sistema educacional, a idéia de supervisão surge, primeiramente, na indústria, visando à melhoria qualitativa e quantitativa do sistema de produção. Ao ser transplantada para a educação, a supervisão atingiu o processo de ensino, especialmente, no que diz respeito ao controle das atividades docentes.

Pesquisas como as de Nogueira (1989), Saviane (2002), Alonso (2002), dentre outras, mostram que a inserção do supervisor nos contextos escolares foi deliberada e intencional, assim como foi intencional o tipo de formação que a ele foi exigida. Nogueira (1989) esclarece que, desde a origem desta inserção, este profissional foi preparado ideologicamente para exercer uma função técnica, burocrática e apolítica.

Essa autora considera que, com esta intenção, um dos mecanismos acionados pelas autoridades desta época foi inserir a figura do supervisor no contexto educacional brasileiro como agente social que se propunha ao controle e à supervisão, tendo em vista a maior eficácia política e administrativa desse sistema. Nesse período, a concepção de educação

dominante era a de formar o cidadão “dócil”. Assim, o processo de ensino era organizado com a finalidade de não modificar as estruturas de sua consciência.

Dentro deste contexto, a função supervisora ganha força e aos poucos atinge o *status* de profissão por meio do Parecer nº. 252/69. Esse parecer, respaldado na Lei de nº. 5540/68, da Reforma Universitária, reformula os Cursos de Pedagogia, implantando o projeto de especializar o educador em uma função. Nessa direção são criadas as habilitações de inspeção, administração, supervisão e orientação escolar. Nas palavras de Saviane (2002, p.31) compreendemos melhor esse projeto:

A nova estrutura do curso de Pedagogia decorrente do Parecer nº. 252/69 abria, pois, claramente a perspectiva de profissionalização da supervisão educacional na esteira da orientação educacional, cuja profissão já havia sido regulamentada por meio da lei 5564, de 21 de dezembro de 1968 [...], com efeito, estavam preenchidos dois requisitos básicos para se constituir uma atividade com o *status* de profissão: A necessidade social, isto é, um mercado de trabalho permanente [...] e a especificação das características da profissão ordenadas em torno de um mecanismo, também permanente, de preparo dos novos profissionais, o que se traduziu no curso de Pedagogia reaparelhado para formar, entre os vários especialistas, o supervisor educacional.

Saviane (2002, p. 30) reconhece que a introdução das habilitações nos cursos de Pedagogia ocorre no âmbito da concepção chamada “pedagogia tecnicista”. Esta concepção tinha o objetivo de garantir a eficiência e a produtividade do processo educativo, obtidas por meio da racionalização que envolvia o planejamento deste processo sob o controle de “técnicos habilitados”. Neste contexto, os professores ficavam em segundo plano, ou seja, eram subordinados apenas a executar o que havia sido planejado pelos “especialistas”.

Na perspectiva tecnicista, que vigorou por muito tempo, a supervisão esteve associada à hierarquização de funções. Assim, quando essa idéia foi implantada na educação acarretou conflitos na medida em que evidenciou dicotomia entre o administrativo e o pedagógico.

Segundo Alonso (2002, p. 171), a supervisão vista por este ângulo, desconsidera a possibilidade de que as ações pedagógicas e administrativas realizadas pela escola sejam construídas de forma coletiva e participativa. Segundo esta autora, o significado do trabalho de supervisão “é oferecer orientação e assistência aos professores nas dificuldades que enfrentam no seu cotidiano escolar, mantendo com eles um relacionamento próximo num ambiente de colaboração e respeito mútuo”. Essa perspectiva exige uma mudança de postura do professor-supervisor, no sentido de criar possibilidades que garantam seu envolvimento com o grupo de professores da escola que lidera, de tal forma que supervisor e professor juntos, partilhem angústias e desafios. No entanto, o supervisor não pode perder de vista o seu

papel de provocador, de questionador da ação docente, desinstalando certezas e incentivando reflexões que provoquem novas construções.

Neste sentido, Roza (2004) afirma que o supervisor partilhará com o professor, mediante o Projeto Político Pedagógico construído no coletivo da escola, reflexões e propostas que viabilizem a qualificação de quem ensina e de quem aprende dentro de uma dinâmica dialética de construção do conhecimento.

Alonso (2002) esclarece que a supervisão concebida dessa forma vai além do trabalho meramente técnico-pedagógico, pois implica em ação planejada e organizada a partir de objetivos claros, assumidos por todos os profissionais da escola. Desta forma, favorece o fortalecimento do grupo e o posicionamento responsável pelas decisões tomadas no decorrer do trabalho pedagógico.

Consideramos que a dimensão política da ação do professor-supervisor é permeada por princípios que norteiam o seu fazer pedagógico. Dessa forma, não podemos nos refutar a analisar a importância desses princípios no contexto da escola, pois esta análise é imprescindível para compreendermos o próprio conceito de supervisão escolar. Levando em consideração essa dimensão política, Roza (2004, p. 238) explicita alguns princípios relativos à ação do supervisor, dentre os quais destacamos, competência, democracia, avaliação, formação continuada e planejamento, detalhados a seguir.

Segundo o princípio da “competência”, o pensar e o agir do supervisor é pautado no conhecimento teórico-prático. Nessa perspectiva, é de fundamental importância que este profissional promova situações de formação organizadas e integradas ao Projeto Político Pedagógico da escola, que possam conduzir a equipe à reflexão e ao saber-fazer articulado e comprometido com a qualidade.

A descentralização de poder se apresenta como princípio pautado na “democracia”. Assim, ao supervisor se exige postura de partilha, de colaboração, de abertura de espaços para participação e crescimento da equipe.

Todos os envolvidos no processo educativo deverão estar abertos às críticas, inclusive o professor-supervisor. Somente, assim, estarão propícios ao desenvolvimento profissional. É na “avaliação”, do trabalho em equipe, que se criam condições de redimensionar ações com vistas à melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Por meio da “formação continuada” o professor-supervisor se prepara para enfrentar os desafios inerentes à função, atendendo às expectativas de sua equipe de trabalho. Como o próprio nome sugere, este processo é contínuo e permanente. Por esta razão, o professor-supervisor deve procurar, continuamente, qualificar-se para ter condições de despertar motivo

para que o docente desenvolva a capacidade de refletir criticamente sobre as teorias que orientam suas práticas.

O “planejamento” é a ação norteadora do fazer pedagógico tanto dos professores quanto dos supervisores, portanto esta atividade deve ser pautada em intencionalidade, sistematização e reflexão, ou seja, todos devem saber por que estão fazendo dessa forma e não de outra. Nessa perspectiva, o supervisor e o professor constroem a capacidade de descobrir e propor novos caminhos, projetar ações futuras e realizá-las com sucesso, transformando a realidade em que atuam.

Acreditamos que o supervisor, ao adquirir postura mediada por todos estes princípios, trabalha assumindo a dimensão técnico-política do fazer pedagógico, visto que agrega pessoas, equaliza situações e fortalece a equipe (ROZA, 2004). Além do exposto, contribui para o desenvolvimento de práticas docentes mais autônomas.

Segundo Roza (2004, p. 241), na ação desencadeada em parceria com o professor, o supervisor precisa ter clareza com relação às bases teórico-metodológicas que possam orientar as práticas docentes, para poder analisá-las com o professor ou com a equipe. Essa análise deve estar assentada em princípios e concepções sólidas que ampliem os conhecimentos e as experiências do grupo. Na dinamicidade do cotidiano escolar, nas relações dialógicas tecidas com o grupo de trabalho, torna-se fundamental que o supervisor promova intencionalmente momentos de análise da prática docente em contextos de formação continuada. Neste sentido, essa autora afirma que:

[...] a formação continuada dos professores deve ser assumida pelo supervisor como um desafio constante no ambiente educativo, para que esses profissionais possam refletir sobre suas próprias práticas com consciência crítica. Implica afirmar que esse é um exercício necessário, se desejamos construir a ação educativa a partir de conhecimentos científicos.

Neste contexto, o supervisor se torna parceiro dos professores, auxiliando-os a compreender as práticas docentes, porque proporciona condições que desencadeiam processos reflexivos sobre esta prática, contribuindo para que estes agentes ressignifique-as.

A partir da perspectiva de desenvolvimento da reflexão crítica sobre as práticas docentes, o professor-supervisor assume postura de provocador e interlocutor entre diretrizes curriculares, práticas docentes e trabalho educativo, visto que esta intermediação vislumbrará mudanças na gestão do ensino tanto em nível de ações pedagógicas do supervisor quanto em nível nas práticas docentes desenvolvidas pelo professor no contexto da sala de aula.

Como falamos, anteriormente, o supervisor é também professor, pois, sua função foi criada na esteira do curso de Pedagogia e antes de ser supervisor, tem na essência de sua formação profissional os princípios da docência, além disso, na especificidade de sua função é professor formador de outros professores, portanto, neste contexto, pode gerir sistemática e intencionalmente práticas profissionais de exercício da docência com o grupo de professores com o qual trabalha.

Neste sentido, consideramos que em uma dimensão mais ampla, o conceito de formação de professor que explicitamos anteriormente, seja o mais adequado também para o professor supervisor, pois a formação deste não se exaure de ser pautada em processo sistemático e intencional de construção de conhecimentos específicos da área da educação, possibilitando tanto ao supervisor quanto ao professor condições para que adquiram ou melhorem seus conhecimentos, habilidades e competências para o exercício da profissão docente e/ou supervisiva.

Referências Bibliográficas

ALONSO, Myrtes. A Supervisão e o Desenvolvimento Profissional do Professor. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade: da formação à ação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 167-181.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote. 1995. p. 51-55.

_____. **Formação de Professor: para uma mudança educativa. Portugal, Porto: Porto Editora. 1999. p. 18-26.**

NOGUEIRA, Martha Guanaes. **Supervisão Educacional: a questão política**. São Paulo: Loiola, 1989. p. 19-73.

NOSELLA, Paolo. A formação do educador e do professor: esboço histórico. In: JARDILINO, José Rubens Lima; NOSELLA, Paolo. **Os professores não erram: ensaios de história e teoria sobre a profissão de mestre**. São Paulo: Pulsar. 2005. p. 23-36.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote. 1992. p. 15-33.

ROZA, Jacira Pinto da. Supervisão Escolar: quem é esse agente? In: MARIA, Cacilda Zorzo; SILVA, Lauraci Donde da; POLENZ Tâmara (Org.). *Pedagogia em Conexão*. Canoas: Ulbra, 2004

SAVIANE, Demerval. A supervisão Educacional em Perspectiva Histórica: In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade**: da formação à ação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13 – 38.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed. 2004. p. 34-66.

ANEXO

O PLANEJAMENTO COMO ATITUDE

Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina⁴⁰

Nos contextos de nossa ação, em qualquer nível organizacional, somos constantemente desafiados a tomar decisões. Certamente, dependendo da posição que ocupamos exercemos nosso poder de diferentes formas, nas diversas funções desenvolvidas, isto é, ao planejar, organizar, coordenar, orientar, executar e controlar atividades empreendidas.

Todas essas atividades são imprescindíveis, porém, a capacidade de planejar, de projetar o futuro, segundo Marx (1977), é a faculdade que nos diferencia de outros animais, pois ao planejar estamos atribuindo às nossas atividades certa ordem, possibilitando a continuidade entre as nossas intenções e ações. O planejamento é inerente à própria atividade humana, entretanto, muitas vezes, as decisões não são tomadas por meio de uma reflexão sistemática e crítica sobre nossas intenções de ação, pois, o que prevalece no momento da decisão são convicções construídas na ideologia do senso comum e que, geralmente, são práticas não justificáveis.

Aprendemos a realidade por meio dos conhecimentos espontâneos, adquiridos no convívio social e, principalmente, nos processos formais de educação, no qual obtemos o contato com o conhecimento sistematizado e historicamente construído. A unidade entre essas formas de conhecer conduz ao processo de desenvolvimento em que, tanto a prática quanto o conhecimento teórico assumem importância substancial na condução de atividades.

Nessa perspectiva, o ato de planejar assume importância substancial, pois oferece elementos que sustentam escolhas feitas no dia-a-dia de nossa ação, abrindo espaços para a reconstrução do nosso fazer, pois por meio dele obtemos consciência dos limites e possibilidades, sabendo exatamente o que, como e o porque realizamos determinadas ações e não outras, isto é, ao planejar fundamentamos nossa prática em conceitos e procedimentos científicos e não na causalidade e na improvisação.

Tendo como base essas reflexões iniciais, discutiremos, neste texto, sobre a relevância de uma ação sistemática, em que a base de sua construção está no assumir o

⁴⁰ Texto produzido para ser trabalhado no Grupo de Estudos Reflexibilidade e Dialogismo na Construção da Profissionalidade Docente.

planejamento como atitude necessária à condução de mudanças que tenham a teoria como sustentáculo de práticas transformadoras.

1 PLANEJAR: UMA ATITUDE IMPRESCINDÍVEL

Para conhecer com mais profundidade a evolução dos significados de conceitos imprescindíveis para a nossa atuação é preciso recorrer a instrumentos mediadores, como este texto, no sentido de adquirir informações historicamente construídas que nos levem a problematizar e construir níveis de compreensão mais complexos sobre eles. Mais precisamente, levando-nos a construção de sentidos com base em uma lógica reflexiva que proporciona a ampliação do nível de consciência sobre o que, como e porque fazemos determinadas opções ao realizarmos atividades práticas.

Segundo Exupéry, autor do clássico “Pequeno Príncipe”, as palavras são fonte de confusão, pois aglutinam muitos sentidos. A palavra planejamento, por exemplo, comporta várias acepções, podendo significar, em termos abstratos e formais, coisas bem diferentes. Em termos práticos, no cotidiano de nossas ações, sempre estamos planejando, logo, geralmente, empregamos o significado de planejamento como prática de atuar voluntariamente sob proposições explícitas para o futuro. Essa idéia, preconizada pelo senso-comum, torna incompleto o conceito de planejamento, reduzindo-o.

Nas definições encontradas nos dicionários de língua portuguesa, ou na etimologia do vocábulo, encontramos essa palavra relacionada com a idéia de fazer planos, projetar. A noção de planejamento proveniente dessas definições resume-se ao significado que atribui a essa atividade apenas a função de estabelecer metas e objetivos. Essa visão está associada à idéia de planejamento como regra ou norma orientadora do comportamento racional dos indivíduos ou de grupos sociais, tendo em vista atividades intencionais futuras (CARVALHO, 1970).

Planejar pode significar também a verificação do nível atingido no passado, saber como nos encontramos no presente e para onde queremos ir ao futuro (MIRANDA, 2002); ou, organizar adequadamente um conjunto de ações, interdependentes, em busca de um fim (SCHMITZ, 1993), ou ainda, preparar bem cada uma das ações, para que elas permitam alcançar um objetivo pré-estabelecido (PINTO, 1995); pode também ser expresso, simplesmente, como a racionalização da ação (SACRISTÁN, 1998).

Planejar e planejamento possuem características distintas, definições e práticas bem diversificadas e, conseqüentemente, dependendo dos interesses particulares, podem ser utilizadas de formas diferenciadas. Para Schmitz (1993), planejar significa prever sistematicamente, organicamente, dinamicamente e unificadamente ações futuras. O autor em referência enfatiza que planejamento é a intervenção na realidade concreta com a possibilidade de alteração ou adaptação da mesma. O planejamento deve ser autocorretivo, pois quando os desvios são detectados, já devem ter sido previstas maneiras de corrigi-los.

O planejamento como tarefa natural do ser humano é o processo de previsão de ações futuras, exigindo organização de um conjunto de idéias que antecipam o futuro desejado e a possibilidade de transformar as idéias em ação. É, assim, o processo de intervir na realidade existente, retirando, incluindo, enfraquecendo ou reforçando idéias e transformando estruturas (GANDIN e GANDIN, 1999).

Na visão de Gandin e Gandin (1999), planejamento é o processo científico de intervenção na realidade que permite o entendimento da relação existente entre as ações e os resultados alcançados. Nesse sentido o planejamento é essencial para a atividade docente, é ferramenta de transformação do fazer didático, auxiliando na organização das situações, dos convívios, partilhas e colaborações, necessárias ao desenvolvimento do trabalho docente.

Para Miranda (2002), devemos conceituar planejamento como atitude, o que envolve a mudança de postura pessoal, filosófica e política do ato de planejar. Essa compreensão contribui para transformar a escola e a sociedade em espaços mais flexíveis, abertos à cultura da diversidade e da mudança. Entretanto, no âmbito educacional nem sempre o planejamento foi utilizado com essa finalidade. De acordo com os referenciais que passaremos a apresentar, percebemos os avanços que o conceito de planejamento passou no contexto educativo.

2 CONCEITO DE PLANEJAMENTO EDUCATIVO

Em todos os tipos de práticas sociais os planejamentos são utilizados como forma de dirigir, racionalizar e guiar ações; economizar recursos e tempo e alcançar resultados de acordo com fins estabelecidos previamente. Esse raciocínio é também aplicável na educação. Os professores não trabalham no vazio. Suas práticas são organizadas segundo critérios e planos curriculares e sua autonomia é construída nos espaços de resistência frente às imposições institucionais.

Dessa maneira, segundo Sacristán (1998), os professores podem se acomodar aos marcos politicamente estabelecidos, ou explorar suas fissuras; podem reproduzir culturas herdadas ou trabalharem para transformar as condições histórico-sociais encontradas nos contextos em que atuam.

Como sabemos, na educação, o processo de tomada de decisão é geralmente caracterizado pela concentração e pelo exercício do poder autoritário e normativo, pela imposição de objetivos e regulamentos e, escasso empenho, por parte dos gestores, no incentivo à participação dos professores nos planejamentos educacionais.

Durante muito tempo acreditou-se que a prática de planejamento era uma tarefa de especialistas, de técnicos. Hoje, já se admite que os professores sejam possuidores da capacidade de descobrir e propor caminhos, projetar ações futuras e realizá-las com sucesso, isto é, que possuem a capacidade de extrapolar a realidade já organizada, construindo novo caminho para transformá-la.

Pesquisas recentes ressaltam o papel ativo dos docentes na aplicação de idéias e propostas educacionais (SÁCRISTAN E GÓMEZ, 1998; FERNÁNDEZ, 1998; GANDIN, 1999; PERRENOUD, 2000; FELDMAN, 2000, entre outros), assim como, destacam a importância do planejamento como ferramenta de projeção e organização da ação docente futura.

Como prática social intencional, o ensino é responsável pela produção de idéias. Essas idéias são transformadas em ações. O planejamento nesse caso, é uma das ferramentas de transformação das idéias em ações. A prática de planejar vai depender do equilíbrio dialético entre o condicionamento, e iniciativa além da vontade dos professores de mudarem a realidade instituída historicamente para o saber-fazer. Essa prática pode variar também de acordo com o nível de formação adquirido por esses profissionais, de acordo com a variabilidade de materiais e referenciais disponíveis e disponibilidade de tempo para poder desenvolver projetos e planos e refletir sobre as práticas educativas.

Na prática escolar, existe uma grande dificuldade em compreender a necessidade do ato de planejar. Para Gandin e Gandin (1999), vários motivos contribuem para que o planejamento tenha pouca presença nos processos pedagógicos das escolas, havendo verdadeira resistência por parte dos professores no uso dessa ferramenta, tanto pela maneira como foi e é utilizado nas escolas, que se baseia na prática marcada pela dimensão técnica, quanto na compreensão limitada de que os especialistas são únicos responsáveis pela elaboração de propostas, programas e projetos voltados para a área educacional.

Planejamentos quando compreendidos desta forma reduzem a atividade de planejar as ações de distribuir ou alocar racionalmente recursos escassos, de acordo com a definição de prioridades determinadas por necessidades objetivamente identificadas por diagnósticos. Nessa perspectiva, planejamento é ação burocrática, formal, é ferramenta de legitimação da ideologia dominante. Esta visão separa as ações de prevê e realizar, como se pudéssemos desenvolver uma prática e atingir certos resultados de forma precisamente prevista e segura.

A crítica feita por Gandin e Gandin (1999) ao planejamento realizado segundo esses princípios refere-se à valorização da dimensão excessivamente técnica e a restrita participação dos parceiros no processo de reflexão que antecede o plano de ação propriamente dito. No Brasil, no âmbito da escola, durante os anos 60 e 70, essa compreensão esteve amparada pelo referencial behaviorista, especificamente pela abordagem sistêmica que defende o modelo de organização em que a modelagem do comportamento é conduzida por meio de técnicas específicas.

Com base nesta compreensão, planejamento de ensino é a ação de elaborar planos que contenham objetivos redigidos em termos comportamentais, de fazer previsões de ações mecânicas e comportamentos externos passíveis de mensuração, de controlar a eficiência dos recursos e de monitorar comportamentos a serem apresentados no final do processo de ensino-aprendizagem. Em resumo, planejar é elaborar planos mecânicos desconsiderando que a realidade é dinâmica. Na concepção de Gandin e Gandin (1999) foi justamente este tipo de prática que afastou os professores da atividade de planejar, retirando-lhes a possibilidade de colaborarem no pensamento e elaboração de programas e projetos educacionais.

Com base neste conceito, a atividade de planejar restringe-se a seleção e aplicação de técnicas que possam assegurar a transmissão-recepção dos conteúdos e o controle deste processo, no sentido de evitar desvios em relação aos resultados pretendidos. Avaliar, nesta perspectiva, é verificar resultados, é mensurar os objetivos atingidos pelos alunos, é sinônimo de medida. Este modelo avaliativo restringe-se a medir erros e acertos e classificar sucessos e fracassos dos alunos.

Para Sacristán (1998, p. 197), o ato de planejar é muitas vezes confundido com o de elaboração de planos. Esclarece ainda que, “plano indica a confecção de um apontamento, rascunho, croqui, esboço ou esquema que representa uma idéia, um objeto, uma ação ou sucessão de ações, uma aspiração ou projeto que serve como guia para ordenar a atividade de produzi-lo efetivamente”, enquanto que planejamento é anúncio futuro, guia de práticas que só se manifestarão concretamente no decorrer de uma determinada intervenção.

Observando as práticas de planejamento dos professores, Sacristán e Gómez (1998) apontam que a maioria das decisões tomadas pelos professores está baseada nesta visão. Assim, o professor ao planejar não reflete sobre a intervenção que quer realizar, conseqüentemente, age a partir de rotinas previamente ensaiadas ou copiadas de outros. Por esta razão não são considerados planejadores, e sim, executores daquilo que lhes é indicado, isto é, desenvolvem um currículo oficial sem questioná-lo.

Outro conceito que guia os planejamentos de ensino é o de que planejar é “ver, julgar e agir”, visando à tomada de decisões e a busca de soluções a curto ou a longo prazo. O planejamento baseado no método do ver-julgar-agir surgiu, no Brasil, nos anos 40, na Igreja Católica. Nessa perspectiva, planejar envolve a ação de transformar posturas, pontos de vistas, maneira de pensar e agir a partir de três ações: observar, julgar e agir. A primeira refere-se a observação dos fatos. Ao observar realidade (ver), leva-se em conta às pessoas e as relações, centrando-se no ato de ver o contexto social, a escola e a interação professor-aluno como unidades inseparáveis. Nesta visão não existe uma verdade abstrata e perene, mas verdades embutidas em contextos dinâmicos.

A segunda relaciona-se com a atitude de julgar. Nesta etapa o professor recorre ao que foi observado, aos registros obtidos a partir dos acontecimentos, das dúvidas, preocupações, conquistas e descobertas registradas na prática. Estes registros são referências para as decisões que serão tomadas na terceira etapa: o agir. Esta intervenção é respaldada na observação e no julgamento e visa provocar mudanças qualitativas nas práticas destes profissionais.

Destacamos também outro conceito de planejamento de ensino, aquele que privilegia a função gerencial desta atividade. Nesta direção, planejar significa, segundo Miranda (2002), indicar possíveis caminhos a serem percorridos pelos professores. Com base nessa compreensão existem três tendências que orientam os planejamentos, participação, missão estratégica e gerenciamento da qualidade total.

Essas tendências possuem como ponto comum à idéia de que, necessariamente, a participação, a qualidade e a missão representam o foco do planejamento. Na atualidade, essa idéia é de tal maneira consensual que não se pode falar em planejamento sem mencioná-las. Entretanto, ao planejarem, os gestores privilegiam ora um, ora outro destes atributos. No planejamento voltado para o gerenciamento da qualidade a ênfase é posta na ação de solucionar problemas no sentido de satisfazer o cliente; no planejamento estratégico é de descobrir os pontos fracos e fortes, selecionando estratégias que façam as instituições se firmarem no mercado; no planejamento participativo, o destaque está na construção de

projetos políticos e pedagógicos que possam contribuir para transformar a sociedade, a escola, a sala de aula (GANDIN e GANDIN, 1999).

Para Miranda (2002), planejar de forma participativa requer novas maneiras de gerenciamento, em que se estabeleçam relações entre a teoria e a prática e sejam criadas parcerias produtivas que envolvam cooperação entre pares e se reafirme o compromisso com a instituição. Ações que exigem distribuição de poderes. Nessa perspectiva, inclui-se a possibilidade das decisões serem tomadas de forma cooperativa e de que se obtenham respostas para questões tais como: o que e como fazer? Para que servem nossas ações? A serviço de quem está nosso trabalho?

Os processos de planejamento participativos utilizam o diagnóstico e a problematização para definir metas e objetivos e para escolher os conteúdos e as formas de organização e seleção das estratégias mais apropriadas para a promoção da aprendizagem. Essa forma de planejar é resultante do conceito de planejamento como um processo contínuo e sistemático de tomada de decisões, previsão e retroalimentação, ou seja, é ferramenta responsável pela previsão das principais decisões norteadoras de ações futuras.

Esse conceito é recentemente, e somente no final da década de 80 passou a ser utilizado na prática do planejamento educacional. Com base nessa perspectiva, Cabral Neta (1997, p.96) conceituou planejamento de ensino como:

Um processo crítico e participativo que requer uma permanente reflexão sobre as condições concretas da escola e da clientela com a qual se trabalha a fim de prever decisões sobre: as metas a serem atingidas (objetivos), o que deve ser ensinado (conteúdo), como deve ser ensinado (metodologia) e como avaliar de forma a atender os interesses e necessidades dos atores implicados no ato de ensinar e aprender.

Esse conceito consegue sintetizar o significado de planejamento de ensino, considerando-o como um processo e não como produto, além de levar em consideração que a participação e a crítica são imprescindíveis para concretização de metas e para mudar a escola. Entretanto, recentemente, nas teorias sobre a mudança educacional, o atributo da colaboração surge como elemento primordial para que esse processo conquiste espaço na construção de um novo modelo para planejar.

A incorporação do atributo da colaboração, com base nos conceitos propostos por Vigotski (2001) de mediação e de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), faz com que o planejamento passe a ter novo significado, exigindo dos professores a aprendizagem de novas

atitudes, como a capacidade de colaborar com seus pares na construção de modelos educativos que levem à mudança dos padrões já estruturados, estáticos e resistentes às ações coletivas. Na verdade, conceber planejamento à luz dessas categorias supõe adotar nova compreensão, conforme passaremos a discutir.

3 UM NOVO OLHAR SOBRE O PLANEJAMENTO

A colaboração é considerada como base para planejamentos sólidos, produtivos e voltados à mudança, pois para planejar colaborativamente, criar e manter relações que incluam interesses pessoais e sociais comuns entre os parceiros envolvidos, compondo uma densa teia de conexões interpessoais.

Em Vigotski (2001) encontramos a colaboração como uma espécie de catalisador do processo de desenvolvimento e da capacidade de pensar. As interações colaborativas entre pares contribuem para que os processos de planejamento sejam efetuados de forma mais interativa e colaborativa, pois fazendo negociações, compartilhando materiais, produtos, observações e conhecimentos, os professores desenvolvem idéias e possibilidades de mudanças dos contextos instituídos.

No planejamento colaborativo a comunicação que se instala entre parceiros permite que as construções pessoais sejam enriquecidas com contribuições dos outros, transformando-se em espaço compartilhado, em instância que certificará melhorias no processo reflexivo e na construção de saberes e competências, pois todos os partícipes são importantes na tomada de decisão, já que cada um traz valores, competências e habilidades próprias que contribuirão para o funcionamento eficaz do grupo.

Nessa perspectiva, definem-se papéis e responsabilidades e cada parceiro, ao saber exatamente qual é o seu papel e qual é a sua responsabilidade, contribui de forma mais efetiva para a concretização das idéias e para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes e, conseqüentemente, de práticas mais democráticas.

Tendo como base o princípio da colaboração, a Teoria Sócio-Histórica destaca o planejamento como um dos três componentes essenciais de uma atividade. Planejar, executar e avaliar representam ações bem definidas para a concretização de determinada meta, em que o motivo da ação e o seu objetivo coincidem (LEONTIEV, 1978). Podemos, dessa forma, pensar o planejamento como base fundamental para a concretização das ações docentes, visto

que os professores, ao realizarem seu trabalho, devem pensar antecipadamente em objetivos, associando-os aos motivos das ações projetadas.

Para Ferreira (2001), as ações planejadas com a finalidade de promover o aprendizado dos alunos, passam por três momentos: o motivador, o de sistematização e o avaliativo. No primeiro momento, o professor deve fazer previsões de situações que propiciem as condições impulsionadoras do agir volitivo do aluno, isto é, de um agir consciente e orientado por determinados fins. O segundo momento inclui a organização das situações desencadeadoras do processo de internalização do aprendizado. O terceiro envolve a previsão de situações que indiquem o estágio em que cada aluno encontra-se no seu processo de organização conceptual. No final desse estágio o processo deve ser retroalimentado, a partir da organização e reorganizar de ações que possam transformar a realidade encontrada inicialmente.

Nesse sentido, o planejamento é a atitude de gerir o processo de ensino a partir da reflexão sistemática sobre as relações e os problemas inerentes ao processo de aprendizagem. Esse processo concretiza-se, segundo Ferreira (2001, p.12), a partir dos seguintes elementos:

[...] os sujeitos da atuação, quem realiza a ação, nesse caso, o aluno; o objeto da atuação, para onde a ação se dirige; o motivo da atuação, a necessidade que determina e direciona o comportamento, move o sujeito para agir; os objetivos, a representação prévia dos resultados a alcançar, orientando as ações em direção às metas e os procedimentos e as operações necessárias para realizar as ações.

Jonnaert e Borght (2002) referem que o planejamento colaborativo possui três fases, a pré-ativa, a interativa e a pós-ativa. Na primeira, o professor precisa identificar o objeto de aprendizagem, descrevê-lo, considerar os tipos de conteúdos a serem trabalhados, formular os objetivos de aprendizagem, selecionar situações e ferramentas mediadoras da aprendizagem. Na segunda fase o professor precisa diagnosticar os conhecimentos prévios, conhecer o modelo mental do aluno e motivá-lo para a aprendizagem, ou seja, mediar, regular e avaliar as situações de aprendizagem, adaptando-as às necessidades dos alunos. A terceira fase pós-ativa envolve momentos de reflexões críticas, no sentido de analisar o que passou, compreender os resultados e tomar decisões necessárias visando novamente às fases pré-ativa e ativa.

Consideramos importante ressaltar que os dados coletados e organizados durante a fase pré-ativa e interativa precisam servir de base para a análise e compreensão dos resultados obtidos e para a tomada de decisões futuras. Dessa maneira, é preciso considerar, não só a

análise do processo de aprendizagem, como também do ensino, isto é, há necessidade de se avaliar tanto o processo de construção do conhecimento do aluno quanto do professor.

Inspirando-nos nessa visão e baseando-nos na proposição de Kemmis (1986) de que devemos intervir criticamente na realidade, para poder mudá-la, conceituamos planejamento de ensino como a atitude de refletir crítica e sistematicamente sobre a prática de ensinar com o objetivo e motivo de transformá-la, atitude que não pode ser conduzida por parceiros isolados, e sim, em colaboração.

Levando em consideração esse pressuposto e baseando-nos na espiral auto-reflexiva de Lewin (1946, p.22), compreendemos que a atitude de planejar envolve: o pensar sobre uma mudança; agir e observar esse processo e as conseqüências dessa mudança; refletir sobre esses processos e suas conseqüências, e então; replanejar novas ações sucessivamente de forma a retroalimentar o processo.

Os planejamentos realizados com base nessa espiral são utilizados como meio de favorecer mudanças intencionais na realidade. Os parceiros intervêm no processo, com a finalidade de mudarem as estruturas existentes, propondo modelos alternativos de práticas sociais. Nessa perspectiva, Carr e Kemmis (1986) sugerem que se deve considerar cinco aspectos ao realizar uma intervenção na realidade educacional:

1. Devemos rejeitar as noções positivistas de racionalidade, de objetividade e de verdade;
2. Devemos levar em consideração o poder interpretativo dos docentes e dos demais participantes no processo educativo;
3. Devemos encontrar os meios de distinguir as idéias e as interpretações deformadas pela ideologia, avaliando o desvio em relação às que não o são, nos perguntando sobre como a distorção pode ser superada;
4. Devemos empenhar-nos para identificar o que na ordem social existente, bloqueia a mudança e propor interpretações teóricas de situações (“theoretical accounts”), permitindo que os docentes e os outros partícipes tornem-se conscientes das possibilidades de ajudar na superação dos bloqueios que impedem a mudança;
5. Essa proposta deve está fundamentada no assumir de uma postura que considere os conhecimentos espontâneos, mas, reconheça que estes são insuficientes para conduzir mudanças; portanto, os processos de mudança implicam na formação de conhecimentos científicos, no avanço qualitativo do

nível de consciência sobre o que fazemos, além de considerarmos que teoria e prática são indissociáveis.\

Em síntese, ao planejar devemos levar em conta que essa atitude implica em colaboração, o que requer adesão; e não, obrigação. Assumir o planejamento como uma atitude é considerá-lo como a práxis que nos libertar das imposições e dos hábitos, dos costumes e da sistematização burocrática. Essa atitude nos faz assumir uma prática transformadora que emancipa e faz romper com os hábitos burocráticos e de coerção.

REFERÊNCIAS

- CABRAL NETA, O. **Planejamento de ensino** – conceitos e trajetórias: estudo do estágio conceitual de professores da escola pública da cidade do Natal. Dissertação de Mestrado. Natal. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1997.
- CARVALHO, H. M. **Introdução à teoria do planejamento**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1970.
- FELDMAN, D. **Ajudar a ensinar**: relações entre didática e ensino. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FERREIRA, M.S; RIBEIRO, Márcia M. Gurgel. **Oficina Pedagógica**: uma estratégia de ensino-aprendizagem. Natal: EDUFRRN, 2001.
- GADIN, D.; GANDIN, L. A. **Temas para um projeto político pedagógico**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- LOPES, A. O. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação. In: VEIGA, I. P. C. (org). **Repensando a Didática**. 5.ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1991.
- HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- JONNAERT, Philippe e BORGHT, Cécile. **Criar Condições para Aprender: o socioconstrutivismo na formação do professor**. Porto Alegre: Artemed, 2002.
- KEMMIS S. Approaches to Staff Development. WINDEEN, M. F; ANDREWS, I. **Staff development for school improvement**. USA: Philadelphia: Imago Publishing. 1987.
- LEWIN, K. Action Research and Minority Problems. **Journal of Social Issues**, n.2, 1946, p.34-36.
- LEONTIEV, A. N. **Actividade, Conciencia Y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias Del Hombre, 1978.
- _____. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1978.

MANSUR O. M. F. De C.; MORETTO, R. **Aprendendo a ensinar**. São Paulo: Elevação, 2000.

MARX, Karl. **Contribuições à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

MIRANDA, J. G. **Planejamento Estratégico, Participativo e Balance Scorecard**. João Pessoa: Editora Universitária, Autor Associado/UFPB, 2002.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SACRISTÁN, J, Gimeno & GÓMEZ A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHMITZ, E. **Fundamentos da Didática**. 7.ed. São Leopoldo, Rio Grande do Sul: UNISINOS, 1993.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e Linguagem**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.