

**KARLA VIGNOLI VIÉGAS BARREIRA**

**PRÁTICA EM EXTINÇÃO OU  
EM PROCESSO DE RENOVAÇÃO?  
UM ESTUDO SOBRE A  
SUPERVISÃO EDUCACIONAL**

**BELO HORIZONTE**

**2006**

**KARLA VIGNOLI VIÉGAS BARREIRA**

**PRÁTICA EM EXTINÇÃO OU EM PROCESSO DE RENOVAÇÃO?  
UM ESTUDO SOBRE A SUPERVISÃO EDUCACIONAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos

**BELO HORIZONTE - MG**

**2006**

## AULA DE VÔO

(autor desconhecido)

*O conhecimento*

*Caminha feito lagarta.*

*Primeiro não sabe que sabe*

*E voraz contenta-se com cotidiano orvalho*

*Deixado nas folhas vívidas das manhãs.*

*Depois pensa que sabe*

*E fecha-se em si mesmo:*

*Faz muralhas,*

*Cava trincheiras,*

*Ergue barricadas.*

*Defendendo o que pensa saber*

*Levanta certeza na forma de muro*

*Orgulhando-se de seu casulo.*

*Até que maduro explode em vôos*

*Rindo do tempo que imaginava saber*

*Ou guardando preso o que sabia*

*Voa alto sua ousadia*

*Reconhecendo o suor dos séculos*

*No orvalho de cada dia.*

*Mesmo o vôo mais belo*

*Descobre um dia não ser eterno*

*É tempo de acasalar*

*Voltar à terra com seus ovos*

*À espera de novas e prosaicas lagartas.*

*O conhecimento é assim,*

*Ri de si mesmo*

*E de suas certezas.*

*É meta da forma*

*Metamorfose*

*Movimento*

*Fluir do tempo*

*Que tanto cria como arrasa,*

*A nos mostrar que para o vôo*

*É preciso tanto o casulo*

*Como a asa.*

**E ao final do caminho eles me dirão:**

**e tu viveste? Amastes?**

**E eu sem dizer nada abrirei o meu**

**coração cheio de nomes...**

**(D. Pedro Casaldiga)**

## **PARA**

Minha filha

Meu marido

Minha mãe

Meu pai

Minhas irmãs

Meu afilhado

Meus amigos

Todos os Pedagogos, e em especial aos colegas Supervisores, que insistem em acreditar e lutar por uma educação de qualidade para este país.

## AGRADECIMENTOS

Quando iniciamos uma viagem como esta, da escrita de uma dissertação de Mestrado, sequer imaginamos quantas pessoas embarcam conosco na aventura, por opção ou por “pressão”. Iniciamos sozinhos e vamos, ao longo do caminho, angariando parceiros.

Este trabalho não teria valido a pena e não teria o significado que adquiriu, se não fosse o apoio, a solidariedade, a amizade e o amor que o permearam, percebidos e demonstrados de variadas formas. Assim, agradeço:

O amor de Deus, que abençoou a minha escolha pelo Mestrado e me concedeu, em pleno curso, o milagre do nascimento da minha filha Amanda, tão esperada e desejada, desafiando-me a superar limitações e transformando-me em uma pessoa mais capaz.

O amor do meu marido, Francisco, que acreditou no meu objetivo e proporcionou todas as condições para que eu conseguisse alcançá-lo, e que precisou conviver com minha reclusão durante todo o tempo que me dediquei aos estudos, sendo privado de minha atenção e dedicação. Agradeço a sua tolerância, solidariedade, paciência e a constante injeção de confiança, força e persistência. Dedico a ele esta dissertação.

O amor dos meus pais e irmãs - Neide, José Romeu, Júnia e Paula, que me apoiaram num dos momentos mais exigentes da minha vida, oferecendo ajuda e solidariedade, sempre.

A ajuda da minha irmã Paula, que investiu seu tempo e paciência na transcrição de entrevistas e na digitação de várias partes desta dissertação.

A dedicação de Marcinelha ou “Baqui”, “anjo da guarda” da Amanda, que cuidou com tanto carinho da minha casa e da minha filha, para que eu pudesse, com tranqüilidade, levar adiante este projeto.

O profissionalismo e a paciência da minha orientadora, Professora Doutora Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos, que, com seu alto nível de exigência, contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional. Agradeço cada momento em que pude desfrutar de seus conhecimentos, experiência e reflexões.

O apoio dos colegas Cristina Bretas, Elizeth Silva e Ilton Chaves, que dividiam comigo o trabalho no Colégio Promove, quando embarquei nesta viagem, e que souberam compreender o meu afastamento, quando não mais pude dedicar-me às minhas atividades profissionais.

A amizade dos colegas de curso, companheiros de jornada e interlocutores, parceiros de proveitosos momentos na sala de aula, na cantina e nos corredores da FAE, onde trocamos conhecimentos, dicas, dificuldades, afetos.

O incentivo dos professores da FAE, que contribuíram na minha formação e na investigação que me propus a fazer, por meio de valiosos conhecimentos, reflexões e sugestões, ou apenas com um olhar acolhedor.

O acolhimento das Coordenadoras Pedagógicas “Ana” e “Vanessa” e da supervisora educacional “Vilma”, verdadeiras guerreiras da educação, que generosamente me receberam em seus ambientes de trabalho, e de uma forma tão solidária e despojada de medos e preconceitos, dedicaram seu tempo, para que pudéssemos trocar idéias sobre suas práticas profissionais, partilhando de forma honesta suas convicções, preocupações, desilusões, inseguranças, vitórias, percepções, avanços e esperanças. (Meninas, valeu !!!!!)

A boa vontade dos diretores, vice-diretores, coordenadores de turno e orientadores das escolas pesquisadas, pela disponibilidade com que me receberam e buscaram contribuir com a pesquisa por meio de reflexões pertinentes, dando sua opinião sem subterfúgios e expondo seu trabalho com confiança.

O incentivo da Professora Doutora Eliane Scheid Gazire, que, com tanta generosidade, fez a leitura cuidadosa do meu primeiro projeto de pesquisa, apontando pontos fracos e fortes, e injetando em mim a confiança necessária para que eu partisse em busca deste propósito.

O carinho e amizade da Professora Doutora Maria Auxiliadora Machado, membro do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, que, com tanta disponibilidade e boa vontade, partilhou comigo idéias, impressões e conhecimentos sobre o tema desta pesquisa e sobre a legislação educacional.

O atendimento dos funcionários da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG: Rose, Adriana e Francisco, e do DAE, Hécio, que, com respeito e atenção, ajudaram-me em diversas necessidades e solicitações.

A existência de pessoas como o Professor Doutor Celestino Silva Junior, mestre na alma, que, mesmo sem me conhecer, partilhou comigo seus conhecimentos e pensamentos de forma tão humana e generosa.

O carinho da amiga e fisioterapeuta Betania, que, com tanta competência e profissionalismo, cuidou dos meus frágeis músculos por meio do RPG, para que eu pudesse agüentar as intermináveis horas de estudo e digitação.

A competência da amiga e professora de Língua Portuguesa Tânia Godinho, que, com dedicação e rapidez, realizou a revisão do texto desta dissertação.

Esta vitória é nossa!!!

## RESUMO

BARREIRA, Karla Vignoli Viégas. **Prática em extinção ou em processo de renovação? Um estudo sobre a supervisão educacional.** Belo Horizonte, 2006. Dissertação de Mestrado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. 248 p.

Esta pesquisa busca investigar o processo de transformação da função do pedagogo-supervisor nos últimos anos, nas redes pública e privada de ensino, analisando e comparando a sua atuação com a do coordenador pedagógico, seu suposto sucessor nas escolas municipais de Belo Horizonte.

Em Belo Horizonte, a implantação da Escola Plural na rede municipal, em 1995, suprimiu a figura do Supervisor escolar e repassou suas funções a Professores-Coordenadores, em um processo que visava conferir ao professor maior autonomia e ampliar seus espaços de atuação na escola. Nessa nova proposta, foi implementado o processo de descentralização do poder no interior da escola, passando-se a eleger o “coordenador” com funções mais amplas que a do supervisor educacional. Tal fato tem provocado sérios questionamentos acerca dos rumos que serão tomados pela profissão. A pertinência da discussão, que não é nova, neste momento, situa-se na sobrevivência da profissão, o que coloca esse objeto em lugar privilegiado de análise.

Por meio de Estudos de Caso realizados com uma supervisora educacional e duas coordenadoras pedagógicas das redes privada e pública municipal de Belo Horizonte, respectivamente, procuramos elucidar como se dão as práticas dessas profissionais na atualidade. A análise realizada baseou-se nas observações da atuação das três profissionais pesquisadas, nas respostas dadas por elas e por outros educadores em entrevistas, e na consulta a documentos, ancorada nas idéias

de pesquisadores da área, tais como: Celestino Silva Jr., Naura Ferreira, Nilda Alves, Regina Garcia, Myrtes Alonso, Antônia Medina, Demerval Saviani, Luiz Carlos Libâneo, Mary Rangel, Mirian Grinspun, Marileusa Fernandes, Vera Placco, Ana Maria Franz, dentre outros.

De acordo com os dados coletados, concluiu-se que os coordenadores pedagógicos eleitos nas escolas municipais de Belo Horizonte, para substituírem os supervisores educacionais, ainda não construíram uma nova proposta de atuação que os diferencie substancialmente do modelo antigo de supervisão. Ambos profissionais, presentes na escola pública e privada de ensino, ainda não conseguiram desenvolver um novo modelo de supervisão que lhes dê uma nova identidade.

**PALAVRAS-CHAVE: Supervisão Pedagógica; Supervisão Educacional; Pedagogo; Coordenação Pedagógica; Professor-coordenador pedagógico; Organização do trabalho escolar; Gestão Pedagógica.**

## ABSTRACT

BARREIRA, Karla Vignoli Viégas. **Practice in extinction or a renewal process? A study about the educational supervision.** Belo Horizonte, 2006. Dissertation of Master's Degree in Education - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. 248 p.

This research intends to investigate the process of transformation of the Educator-Supervisor function in the last years, in the public and private schools, analyzing and comparing their performance with the one of the Pedagogic Coordinator, their presumed successor in the municipal schools of Belo Horizonte.

In Belo Horizonte, the implantation of the project "Escola Plural" in 1995 in the municipal schools, suppressed the School Supervisor's function and transferred their tasks to Teacher-Coordinators, in a process that aimed to give the teacher a superior autonomy and to enlarge their performance in the school. In this new proposal, the process of power decentralization was implemented inside the school, starting to elect the "Coordinator" with wider functions than those of the Educational Supervisor. Such event has been provoking serious questioning concerning the directions that will be taken by the profession. The pertinence of the discussion, that is not new at this time, stands in the survival of the profession, what sets this subject in a privileged degree of analysis.

Through some studies of cases performed with an Educational Supervisor and two Pedagogic Coordinators of the private and public municipal schools of Belo Horizonte, respectively, we tried to elucidate how the practices of these professional occur at the present time. The data come from the observations of the three researched professionals performance, from the answers given by them and by other educators, during interviews and through consultation of documents. The analysis is

based in the literature of the Educational Supervision: Celestino Silva Jr., Naura Ferreira, Nilda Alves, Regina Garcia, Myrtes Alonso, Antônia Medina, Demerval Saviani, Mary Rangel, Mirian Grinspun, Marileusa Fernandes, Vera Placco, Ana Maria Franz, and others. The conclusion is elected that the Pedagogic Coordinators at the municipal schools of Belo Horizonte, to substitute the Educational Supervisors, still didn't build a new proposal of performance that differentiates them substantially of the old supervision. Both supervisors, in the public and in the private school still now were not able to shape a new model of supervision which give them a new identity.

**Key words: Pedagogic Supervision; Educational Supervision; Educator; Pedagogic Coordination; Pedagogic Teacher-Coordinator; Organization of the School Work; Educational Management.**

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>NO INÍCIO, O FIM?</b> .....	17
<b>1.1</b>	<b>Apresentação da pesquisa</b> .....	17
1.1.1	Introdução .....	17
<b>1.2</b>	<b>O objeto e os objetivos da pesquisa</b> .....	20
1.2.1	A supervisão educacional no Brasil: refazendo o caminho .....	28
1.2.2	A supervisão educacional em Minas Gerais: da acusação à sentença .....	42
1.2.2.1	Cortem-lhes as cabeças! .....	45
1.2.2.2	Recorrendo da sentença: a reação dos supervisores educacionais ...	50
<b>1.3</b>	<b>A abordagem metodológica</b> .....	55
1.3.1	As escolas e os atores da investigação .....	56
1.3.2	A coleta de dados .....	64
1.3.2.1	O questionário .....	64
1.3.2.2	A entrevista semi-estruturada .....	65
1.3.2.3	A observação .....	67
1.3.2.4	A análise documental .....	69
1.3.3	A análise dos dados .....	70
1.3.4	A organização dos registros da pesquisa .....	70
<b>2</b>	<b>A SUPERVISÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO ATUAL: HÁ VIDA ALÉM DA MORTE?</b> .....	72
<b>2.1</b>	<b>Caracterização das escolas</b> .....	72
<b>2.1.1</b>	<b>A Escola 1</b> .....	72
2.1.1.1	Estrutura física e material .....	72

2.1.1.2	Organização da escola .....	76
2.1.1.2.1	Gestão .....	76
2.1.1.2.2	Organização dos tempos e espaços escolares .....	76
2.1.1.2.3	Os professores e sua organização .....	77
2.1.1.2.4	A coordenação pedagógica e sua organização .....	77
2.1.1.2.5	Opção político-pedagógica .....	78
<b>2.1.2</b>	<b>A Escola 2</b> .....	<b>78</b>
2.1.2.1	Estrutura física e material .....	78
2.1.2.2	Organização da escola .....	83
2.1.2.2.1	Gestão .....	83
2.1.2.2.2	Organização dos tempos e espaços escolares .....	84
2.1.2.2.3	Os professores e sua organização .....	84
2.1.2.2.4	Os coordenadores e sua organização .....	85
2.1.2.2.5	Opção político-pedagógica .....	85
<b>2.1.3</b>	<b>A Escola 3</b> .....	<b>86</b>
2.1.3.1	Estrutura física e material .....	86
2.1.3.2	Organização da escola .....	91
2.1.3.2.1	Gestão .....	91
2.1.3.2.2	Organização dos tempos e espaços escolares .....	92
2.1.3.2.3	Os professores e sua organização .....	92
2.1.3.2.4	A supervisão educacional e sua organização .....	92
2.1.3.2.5	Opção político-pedagógica .....	93
<b>2.2</b>	<b>O projeto “Escola Plural” e a implantação da coordenação pedagógica na rede municipal de Belo Horizonte</b> .....	<b>93</b>
2.2.1	A coordenação pedagógica na rede municipal de ensino de Belo Horizonte	98

<b>2.3</b>	<b>A supervisão educacional na realidade das escolas particulares de Belo Horizonte .....</b>	<b>99</b>
<b>2.4</b>	<b>A estruturação e organização do trabalho de coordenação pedagógica e de supervisão educacional nas escolas pesquisadas.....</b>	<b>104</b>
2.4.1	A coordenação pedagógica na Escola 1 .....	104
2.4.1.1	A coordenadora Ana .....	104
2.4.1.2	Organização da coordenação pedagógica na escola .....	105
2.4.2	A coordenação pedagógica na Escola 2 .....	116
2.4.2.1	A coordenadora Vanessa .....	116
2.4.2.2	Organização da coordenação pedagógica na escola .....	118
2.4.3	A supervisão educacional na Escola 3 .....	130
2.4.3.1	A supervisora Vilma .....	130
2.4.3.2	Organização da supervisão educacional na escola .....	131
<b>3</b>	<b>SUPERVISÃO EDUCACIONAL: DA TRADIÇÃO À TRANSFORMAÇÃO .....</b>	<b>145</b>
<b>3.1</b>	<b>As concepções de supervisão educacional .....</b>	<b>145</b>
<b>3.2</b>	<b>O trabalho de supervisão/coordenação e as concepções que o permeiam: desvelando crenças e sua influência na práxis .....</b>	<b>156</b>
<b>3.2.1</b>	<b>A práxis desvelada e comparada: a teoria, na prática, é bem outra? .....</b>	<b>157</b>
3.2.1.1	O objeto do trabalho da supervisão/coordenação .....	158
3.2.1.2	O papel da supervisão/coordenação na escola: do idealizado ao vivido .....	175
3.2.1.3	As funções exercidas pelo supervisor/coordenador .....	194

3.2.1.3.1	Definição e registro das funções .....	201
3.2.1.4	As competências necessárias ao desempenho da função .....	204
3.2.1.5	Outros elementos referentes à função e atuação da supervisão/ coordenação nas escolas .....	211
3.2.1.5.1	A forma de ingresso na função (eleição ou seleção) .....	211
3.2.1.5.2	A importância da presença do supervisor e seu diferencial na escola.	212
3.2.1.5.3	As transformações sofridas pela supervisão educacional nas últimas décadas .....	214
3.2.1.5.4	A situação profissional atual do pedagogo-supervisor em Belo Horizonte .....	215
3.2.1.5.5	As relações entre o coordenador/supervisor e os demais educadores da escola .....	217
3.2.1.6	Conclusão .....	218
<b>3.2.2</b>	<b>Algumas considerações</b> .....	<b>220</b>
3.2.2.1	Organização do trabalho x competência/ ideais .....	220
3.2.2.2	Competência acadêmica x habilidades pessoais .....	222
3.2.2.3	Formação x prática .....	223
3.2.2.4	A formação continuada da supervisão/coordenação: quem forma o formador? .....	226
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS - SUPERVISÃO EDUCACIONAL: MORTE OU VIDA? NO FIM, O RECOMEÇO</b> .....	<b>231</b>
<b>5</b>	<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>240</b>
	<b>ANEXOS</b> .....	<b>249</b>

**LISTA DE QUADROS**

<b>QUADRO 1</b> Levantamento final das escolas para a pesquisa: Rede municipal de Belo Horizonte e rede particular de ensino .....	60
<b>QUADRO 2</b> Perfil geral das escolas selecionadas .....	60
<b>QUADRO 3</b> Síntese dos dados dos sujeitos da pesquisa .....	64
<b>QUADRO 4</b> Síntese das funções .....	200
<b>QUADRO 5</b> Funções que acreditam que deveriam exercer .....	200

# 1 NO INÍCIO, O FIM?

## 1.1 Apresentação da pesquisa

### 1.1.1 Introdução

O objeto de estudo desta pesquisa refere-se à condição profissional atual do Supervisor Educacional<sup>1</sup> de Ensino Fundamental. Nesse sentido, busquei investigar o processo de transformação da função do pedagogo-supervisor, nos últimos anos, nas redes pública municipal e privada de ensino de Belo Horizonte.

A opção pelo tema é decorrente de todo um caminho que percorri na função, ao longo dos últimos 17 anos, trajetória iniciada logo após minha graduação em Pedagogia pela UFMG, em 1989, e que se estende até hoje.

Cursei Pedagogia na Faculdade de Educação de 1986 a 1989, e optei, como então era exigido, pela especialização em “Supervisão Escolar de 1º e 2º graus”. Naquela época – final dos anos 80 – a área educacional passava por um momento significativo de grandes questionamentos que envolviam desde concepções epistemológicas até orientações políticas. Nesse contexto, era discutido tanto o currículo do curso de Pedagogia, como o papel do pedagogo no campo educacional.

Em 1990, tão logo concluí o curso de Pedagogia e me especializei em supervisão, assumi o cargo de “Supervisão Pedagógica de Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1ª. a 4ª. série”, em uma escola da rede privada, a mesma

---

<sup>1</sup> Adotei aqui as denominações “Supervisor Escolar”, por ser a mais usada na literatura educacional para a função desempenhada pelo Pedagogo, e “Supervisor Educacional”, pela opção feita pela categoria por essa designação, em 1979, na efervescência da luta pela regulamentação do exercício da profissão, com a justificativa de o termo ser mais abrangente e caracterizar melhor a área de atuação desse profissional (Nogueira, 1989). A denominação “Coordenador Pedagógico” foi incorporada na rede municipal de Belo Horizonte, para definir as ações de professores eleitos por seus pares, que, eventualmente, ocupam a função, anteriormente exercida pelo supervisor, mas que não têm necessariamente formação em Pedagogia.

escola em que eu já lecionava. Esse novo cargo marcou, de forma significativa, a minha vida profissional, por ter-me proporcionado a chance de exercer a profissão que havia escolhido e para a qual me havia preparado.

Como supervisora buscava transformar o espaço escolar no qual atuava, investindo com grande entusiasmo em estratégias de capacitação para os professores da escola, a princípio, e, logo em seguida, avançando para a criação de um centro de estudos e formação continuada de educadores, onde professores e pedagogos da Educação Infantil e Ensino Fundamental podiam participar de cursos, palestras, mesas redondas, painéis, grupos de estudo, etc. Era um tempo de grande produção e euforia pedagógica, devido às grandes transformações que tomavam corpo no contexto escolar, provocadas pela abundante produção teórica em diversos campos da pesquisa educacional. Tais discussões provocaram um olhar especial sobre a formação continuada de professores, o que condizia com o meu enfoque de trabalho, que era o da ação-reflexão em serviço.

Em 1993, fui aprovada em concurso público para a prefeitura de Contagem-MG e assumi o cargo de “Supervisão Pedagógica de Educação Infantil e Ensino Fundamental” na rede, função que exerci de 1993 a 1996, paralelamente ao trabalho na escola particular já citada. Foi uma experiência muito significativa em minha vida, por se tratar de uma realidade totalmente diferente da que eu conhecia até então. De repente me vi diante de uma realidade repleta de problemas de toda ordem, que exigia estratégias alternativas de trabalho, cooperação, criatividade e muita perseverança.

O interesse pelas questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem levaram-me, em 1995, a buscar aperfeiçoamento por meio da pós-graduação lato sensu em Alfabetização que cursei na PUC-MG, no Programa de

Especialização de Professores de Ensino Superior (PREPES) . Ao buscar o conhecimento específico para suprir uma necessidade imediata, acabei deparando com profundas reflexões sobre a minha real função dentro da escola. Passei a questionar mais intensamente o que eu fazia, qual era a minha identidade e o meu papel profissional. Minha concepção e expectativas sobre a educação haviam-se alargado e não cabiam mais naquele espaço que ocupava anteriormente.

A partir de 1996, minha vida profissional começou a tomar um rumo cada vez mais direcionado à formação continuada de professores. Fui convidada, juntamente com outras quatro educadoras, a aceitar o desafio de fundar e coordenar, em uma grande instituição privada de Belo Horizonte, um centro de referência pedagógica – a “Casa de Pedagogia” - para os professores da própria escola e das escolas do interior de Minas Gerais a ela conveniadas. De acordo com o projeto elaborado para esse centro, a meta principal seria formar *“um centro irradiador de uma prática avançada e humana, centrada no indivíduo e em suas relações com o meio”*. Trabalhei nesse projeto de 1996 a 1998, período em que realizamos um trabalho de reflexão da prática pedagógica, com aproximadamente 150 professores e pedagogos, em grupos de estudo, cursos, seminários, palestras, produção de artigos e materiais didáticos, etc.

O exercício da reflexão e produção escrita que desenvolvi nessa época possibilitou-me uma interessante tomada de consciência acerca do quanto já havia avançado em minhas ações e dos aspectos nos quais precisaria continuar investindo. Senti que havia chegado a hora de ampliar, mais uma vez, minha visão do processo educacional e, dessa forma, busquei avançar no conhecimento sobre o trabalho pedagógico nas séries subsequentes à 4ª. série do Ensino Fundamental.

Em 2000, iniciei um novo trabalho, o de “Supervisão Pastoral-Pedagógica de 5<sup>a</sup>. a 7<sup>a</sup>. série do Ensino Fundamental” em uma renomada escola confessional de Belo Horizonte. Devido ao fato de ainda não ter nenhuma vivência com esse segmento, avalei que seria uma boa oportunidade para ampliar minha experiência em relação ao processo educacional, o que ocorreu concomitante ao levantamento de uma série de questões sobre o meu trabalho como supervisora educacional. Havia chegado o momento de aprofundar verdadeiramente meu conhecimento acerca das dúvidas e angústias que me afligiam já há alguns anos. Assim, procurei a universidade e ingressei no *Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e inclusão social*, da Universidade Federal de Minas Gerais, disposta a realizar uma investigação sobre a minha categoria profissional, para analisar e compreender a configuração que vinha assumindo diante das transformações sociais e educacionais em processo.

## **1.2 O Objeto e os objetivos da pesquisa**

Daquele período da minha graduação até os dias atuais, a sociedade tem sofrido, com grande intensidade, profundas e aceleradas transformações econômicas, políticas e sociais, provocadas pelo advento da globalização, da ampliação dos meios de comunicação, do avanço das tecnologias de informação, da reestruturação do setor produtivo e do surgimento de novas relações sociais e novos mapas e agências culturais. Tais mudanças levaram à necessidade de reformas no setor educacional. Essa nova realidade exige um novo cidadão – o cidadão do mundo – o que implica, para o ambiente escolar, necessárias mudanças na formação dos professores, no currículo e na prática pedagógica.

Na tentativa de transformar, inovar e reformar os sistemas educacionais, nas últimas décadas, variadas tentativas de ajustes educacionais estão sendo realizadas em escala mundial. No Brasil, por um lado, um conjunto de reformas educacionais busca, desde os anos 90, soluções que coloquem o sistema educacional em sintonia com as mudanças econômicas e sociais em curso e com o modelo de reestruturação produtiva que marcou a passagem de século (Camargo, 2004, citando Braslavsky, 1998; Catani et al, 2000; Oliveira, 2000; Popkewitz, 1997). Por outro lado, outras propostas de reformas têm como meta principal a formação do cidadão crítico, capaz de atuar na esfera pública, na luta por uma sociedade mais justa e mais solidária.

Para Camargo (2004), as reformas educativas no Brasil a partir dos anos 90 e implementadas pelo governo central estão sendo introduzidas de forma gradativa e difusa, porém com rapidez surpreendente e com uma mesma orientação, na qual prevalecem os conceitos de produtividade, eficácia e excelência, importados das teorias administrativas.

Paralelamente, em diferentes estados e municípios, propostas inovadoras caminharam no sentido da democratização do espaço escolar, abrindo espaço para um trabalho centrado na escola e em suas necessidades específicas, na formação humana, por meio de uma ação escolar efetivamente pensada e executada coletivamente.

Nesse cenário, para as duas vertentes, a escola, em especial a básica, precisa ser modificada para que possa ou adequar-se às exigências da nova realidade econômica ou democratizar-se, formando o cidadão crítico. Apesar de terem objetivos diferentes essas duas orientações consideram parte das deficiências detectadas no ensino básico como decorrentes da má formação dos professores que

nele atuam. Assim, o processo de formação docente é colocado como elemento central nesse momento de inovação e mudanças.

No processo de investimento na formação do professor e em seu papel no ambiente escolar, algumas das funções que antes eram exercidas pelo Supervisor educacional acabaram por ser assumidas pelos professores. Isso foi ratificado pela LDB de 1996, com o objetivo de ampliar o campo de atuação do professor na escola, dando-lhe também maior autonomia.

Assim, o que se atribuía, nas décadas de 70 e 80, à ação supervisora como sendo seu campo precípua de atuação, que seria fundamentalmente o currículo e a organização escolar - esta última entendida como sendo “todas as ações praticadas na escola que tenham como objetivos organizar a instituição escolar para a realização dos cursos” (Garcia, 1988) - passou a ser visto, a partir dos anos 90, como área de atuação do professor, que recuperaria, nesse sentido, sua autonomia e sua posição legítima de condutor do processo educacional.

A LDBEN de 1996<sup>2</sup> intensificou o debate acerca do papel do professor na escola. Um dos aspectos centrais do discurso sobre a formação e atuação docente conduziu o entendimento de que o âmbito da atuação do professor não se restringe à sala de aula, mas abrange também diferentes instâncias e espaços da instituição escolar.

No artigo 13 da referida lei, são indicadas as funções atribuídas aos docentes:

*Os docentes incumbir-se-ão de:*

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;*
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;*

---

<sup>2</sup> Lei no. 9394 de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

*III - zelar pela aprendizagem dos alunos;*

*IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;*

*V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, 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.*

Algumas experiências que emergiram das escolas e se transformaram em modelos de sistemas implantados em municípios e estados ilustram essa tentativa de modificar a organização da escola, seu currículo e também o papel do professor, como foi o caso da “Escola Plural”, aqui em Belo Horizonte; da “Escola Candanga”, no Distrito Federal; da “Escola Cidadã”, em Porto Alegre, e da “Escola Cabana”, no Pará.

Nas escolas orientadas pelo Projeto Escola Plural, implantado em Belo Horizonte, a figura do supervisor foi enfraquecida<sup>3</sup> e suas funções repassadas a professores que assumiram a posição de “coordenadores”, sem terem necessariamente licenciatura em Pedagogia. Tal acontecimento evidencia os questionamentos sobre os rumos a serem tomados pela profissão.

Como já havia dito, ao longo do meu percurso como supervisora educacional, muitas indagações acerca do lugar, do papel e da importância da supervisão na escola surgiram e me acompanharam em cada uma das experiências profissionais que vivi, nas redes pública e privada de Belo Horizonte e Contagem. Isso porque nunca consegui enxergar-me como alguém que exercesse o papel ideológico,

---

<sup>3</sup> Não há mais concursos para o provimento do cargo desde o final da década de 80, embora os antigos concursados ainda permaneçam atuando nas escolas.

denunciado desde o surgimento da função como sendo o de reproduzidor dos interesses das classes dominantes. Penso que carregava a crença, talvez ingênua, de que, por meio de uma educação de qualidade e pedagogicamente consistente, eu e os professores com quem trabalhava, coletivamente, estaríamos fazendo a diferença. Digo ingênua porque tinha uma postura profissional que poderia chamar de humanitária, sem uma visão política mais clara, a despeito da formação crítica que recebera na universidade.

O fato de trabalhar, concomitantemente, em escolas da rede particular e pública de ensino, com todos os seus imensos contrastes, colaborou significativamente para despertar em mim os ideais de uma sociedade mais justa e inclusiva. Seguia cumprindo as ordens da Secretaria Municipal de Educação de Contagem, ao mesmo tempo que, de forma transgressora e influenciada pelas idéias sócio-interacionistas muito propagadas na época, implantava, na escola pública em que trabalhava, com o apoio dos professores, um currículo que continha determinados conteúdos considerados “menos importantes” e desnecessários para a classe trabalhadora, como arte, por exemplo.

Logo percebi que estava diante de questões complexas e polêmicas, que exigiam uma reflexão aprofundada. Eu não me encaixava no perfil reproduzidor da chamada “supervisão tradicional”, mas sofria o preconceito direcionado a ela apenas por carregar o título e estar no cargo. Minha geração de profissionais, formada no centro da revolução “construtivista”, de repente se viu sem lugar. Não havia espaço para nós nas práticas conservadoras, que repudiávamos, mas também não nos era dado espaço algum para o exercício de uma ação supervisora transformadora, simplesmente porque éramos “supervisoras”.

A concepção acerca do papel da supervisão educacional encontra-se, a meu ver, em processo de transição, o que também acontece em muitas outras áreas profissionais. Da postura fiscalizadora do passado – chefe que gerenciava a “produção” do professor - ao educador reflexivo, mediador e formador propagado atualmente, o supervisor educacional tem vivenciado, ao longo das últimas décadas, diferentes papéis, o que revela uma falta de definição clara de seu perfil e de sua identidade profissionais. Pode ter sido esse o pretexto para decisões políticas como a eliminação dos concursos para o cargo na rede municipal de Belo Horizonte, no final dos anos 80 e início da década de 90.

Não se trata de temática nova o questionamento do papel do supervisor na escola, pois muito já foi dito, identificado e analisado, no entanto a pertinência da discussão, neste momento, diz respeito à sobrevivência da profissão. A situação confere a esse objeto um lugar privilegiado de pesquisa e análise, ultrapassando fronteiras pedagógicas e ganhando terreno como questão de ordem política.

Jamais se pretendeu acabar com a escola porque se supunha que o professor não soubesse ensinar. Assim também, não se pensa em acabar com os cursos de Pedagogia, por não estarem preparando adequadamente os profissionais para o mercado. Então, por que tanta insistência em acabar com o supervisor educacional? Talvez a resposta possa ser encontrada após uma análise da questão seguinte: a quem serviu a criação dos especialistas em educação e a quem serve, agora, a sua extinção.

Medeiros e Rosa (1985) entendem, por exemplo, que o veto do governo à regulamentação da profissão, em 1982, veio

Confirmar nossa percepção de que, no momento em que os supervisores já não aceitam desempenhar o papel para o qual o sistema os criou, o governo veta a possibilidade de os supervisores verem regulamentada sua

profissão, querendo talvez com isso impedir que os supervisores viessem a se organizar como categoria profissional. (MEDEIROS e ROSA, 1985)

Essa mesma percepção está presente na análise de Garcia (1988) a respeito da crítica aos especialistas:

Enquanto orientadores e supervisores fizeram apenas o discurso da mudança, foram aceitos. O sistema, representando os interesses dos que detém o poder, apropriou-se deste discurso transformador, descaracterizando-o em práticas autoritárias, em pacotes pedagógicos, em treinamentos de professores, na burocratização em nome da eficiência, na concentração de funções gratificadas nas mãos dos gestores, etc., parte do processo global de recomposição da hegemonia da classe dominante. Mas, quando orientadores e supervisores passaram do discurso à ação transformadora, como por coincidência, passaram a ser os novos bodes expiatórios do fracasso escolar. Será por acaso? (GARCIA, 1988)

Por tratar-se, como já dito, de um tema bastante complexo, outros fatores, igualmente importantes, precisam ser levados em consideração, ao voltarmos o olhar nessa direção. Um aspecto relevante a ser analisado sobre o tema é o fato de que as universidades continuam formando os pedagogos-supervisores. Ainda que com uma nova nomenclatura como “Coordenação Pedagógica” ou “Gestão Pedagógica”, grande parte dos cursos de Pedagogia continua formando um profissional que corresponde ao supervisor educacional, aparentemente alheia à realidade atual do seu papel. Por que isso acontece? Qual é o sentido da formação para uma função profissional escolar em contínuo enfraquecimento, pelo menos na rede pública de Minas Gerais, como a realidade nos tem mostrado nos últimos anos? Há espaço para esses profissionais no mundo do trabalho hoje?

Um outro fato que contribui para essa discussão é o de que as escolas particulares ou privadas continuam mantendo, em seus quadros de funcionários, os supervisores, independentemente do movimento de progressiva extinção do cargo, como vem ocorrendo na rede pública de Belo Horizonte. Por que isso acontece?

Como esse profissional está sendo visto nessas instituições, de forma a justificar sua manutenção? As mudanças perseguidas pelos defensores da extinção dos “especialistas” escolares, mediante as reformas implementadas no ensino a partir dos anos 90, de fato aconteceram? O que mudou no antigo trabalho do supervisor educacional?

Diante dessa realidade, mostra-se como de fundamental importância uma investigação que possa esclarecer a real situação do pedagogo-supervisor no contexto educacional atual. É necessário também identificar as razões de a pertinência da presença do supervisor educacional no ensino fundamental ter sido questionada. Nesse sentido, essa temática mostra-se relevante, tanto do ponto de vista pedagógico, quanto do político-social.

Em termos pedagógicos, a importância do tema se deve à necessidade de pesquisas, nessa área, que sejam capazes de ampliar as discussões e o conhecimento teórico já existente, contribuindo para a redefinição da formação dos pedagogos nas universidades. Identificar e analisar a ação do supervisor no ambiente escolar e o papel que lhe cabe atualmente, no novo panorama educacional, pode apontar novos caminhos de formação acadêmica e de organização da prática pedagógica nas escolas.

De acordo com Silva Jr. (1997),

Nas universidades brasileiras é ainda extremamente reduzido o número de pesquisadores que fazem da supervisão escolar seu objeto de estudo preferencial. Essa extrema carência se expressa na reduzida produção acadêmica sobre supervisão e na pequena participação dos especialistas em supervisão no debate sobre as grandes questões da educação brasileira. (SILVA JR., 1997)

Quanto ao aspecto político-social, identificar o papel do supervisor educacional no século XXI é fundamental para que se avalie o grau de importância

desse profissional em diferentes propostas de educação, do ponto de vista das diversas orientações das políticas públicas vigentes e de mercado de trabalho.

A investigação foi realizada a partir da análise do espaço funcional que o supervisor ou o coordenador ocupa, das relações que estabelece com a comunidade escolar e órgãos centrais de ensino, e sobretudo da influência que a sua ação exerce sobre a prática pedagógica no cotidiano escolar das séries iniciais do ensino fundamental.

Para que se possa identificar a atual condição profissional do supervisor educacional, torna-se importante traçar uma breve reconstituição histórica da trajetória da supervisão educacional no Brasil e em Minas Gerais, buscando recuperar os percalços enfrentados por essa categoria profissional e esclarecer em que condições esses profissionais chegaram ao século XXI.

### **1.2.1 A supervisão educacional no Brasil: refazendo o caminho**

A trajetória histórica da supervisão educacional no Brasil já foi contada e recontada por importantes e diferentes vozes de educadores preocupados em esclarecer os caminhos e descaminhos percorridos pela profissão desde a sua emergência (Garcia, 1988; Saviani, 1994, 2003; Paiva e Paixão, 1997; Silva Jr., 1986, 1997; Medina, 2002; Alonso, 2003; Maldonado, 2003; entre outros). Assim, não é objetivo desta pesquisa o aprofundamento da revisão histórica da constituição da profissão, no entanto, para se falar em supervisão educacional no Brasil, hoje, faz-se necessário recuperar, mesmo que rapidamente, essa trajetória histórica em nosso país e em Minas Gerais. Isso porque a perspectiva histórica nos mostra as modificações do espaço escolar e dos sistemas educacionais, que vêm

transformando-se nas últimas décadas, assim como das atividades dos profissionais que atuam na escola.

Além disso, refletir sobre o assunto exige que se compreendam os compromissos que sustentaram e permearam a trajetória da supervisão no Brasil e em Minas Gerais, no domínio das políticas públicas e da administração da educação, desde que essa função/habilitação se constituiu no cenário educacional brasileiro.

Segundo Saviani (2003), todo um caminho foi percorrido, ao longo da história, na transformação da função supervisora em profissão, sendo que foi apenas no início do século XX que a supervisão chegou ao status de *profissão* no Brasil. Segundo o que pude observar na literatura da área (Rangel, 2003; Alves e Garcia, 2003; Alonso, 2003; Silva Jr., 2003), o período mais consistente e polêmico dessa reconstrução histórica situa-se nas últimas quatro décadas do século passado.

Um marco decisivo dessa reconstrução para o Brasil foi o da implantação do PABAE - *Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar* – que consistiu em um acordo estabelecido entre o Brasil e os EUA para assistência técnica dos americanos na criação de um centro experimental voltado para a educação elementar em Belo Horizonte e para a realização de cursos para brasileiros que viriam a atuar no programa, após a saída dos americanos. O PABAE iniciou-se em julho de 1957, cessando a participação americana em 1964, e, em 1965, transformou-se na Divisão de Aperfeiçoamento (DAP) do Centro Regional de Pesquisas Educacionais João Pinheiro. Os egressos desses cursos passaram a compor o quadro de pessoal dos sistemas federal, estadual e municipal de educação. (Paiva & Paixão, 1997).

Tal programa exerceu diferentes influências em relação à história da supervisão educacional nos estados brasileiros que estiveram mais diretamente ligados a ele. Paiva & Paixão (1997) indicam que Silva Júnior (1986) localizou historicamente o início das atividades de supervisão escolar em São Paulo, no final dos anos 50/início dos anos 60 do século XX, quando cursos promovidos pelo serviço de expansão cultural da Secretaria de Educação começaram a divulgar as idéias sobre supervisão e a veicular as propostas e os materiais produzidos pelo PABAEE.

Em Goiás, segundo Bernardes (1983), em 1963 aconteceu o primeiro curso de formação de supervisores de ensino primário, com a criação de um Centro de Treinamento do Magistério (CTM). Institucionalizou-se a Supervisão Escolar a partir do modelo defendido pelo PABAEE, por meio de professoras formadas por esse Programa, em Belo Horizonte, e cedidas pelo governo mineiro para esse objetivo.

Em Minas Gerais, segundo Garcia (1988), a institucionalização da Supervisão Escolar verificou-se precocemente em relação a São Paulo e Goiás, uma vez que a supervisão já havia surgido aqui em 1906, com as reformas implantadas pelo governo de João Pinheiro. Foi ele quem criou o grupo escolar e introduziu a figura do inspetor técnico, precursor do supervisor escolar, que deveria desempenhar funções técnicas nos grupos escolares. No entanto, só no final dos anos 20, com as reformas escolanovistas de Francisco Campos, deu-se a consolidação das atividades de supervisão no sistema escolar, com a criação da Escola de Aperfeiçoamento<sup>4</sup>, onde foram realizados cursos de dois anos, em tempo integral,

---

<sup>4</sup> Em Minas Gerais, a Supervisão já existia muito antes da implantação do PABAEE. Em 1928/29 foi criada a Escola de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação, que tinha como principal finalidade preparar docentes para atuação em Escolas Normais, alcançando, desse modo, também a educação do nível do então ensino primário. Em 1948, transformou-se no Curso de Administração Escolar, com a função precípua de preparar profissionais especialistas para atuação nas escolas da rede estadual (supervisores/orientadores) e em órgãos do sistema educacional, como o próprio órgão central e as inspetorias regionais e municipais de ensino. Em 1970, com a criação do Curso de Pedagogia, por força da Lei Nº 5540/68, o Curso de

para a formação de docentes para os cursos Normais e supervisores para assistência técnica ao ensino nos grupos escolares.

Assim, quando o PABAE se instalou, em 1957, em Belo Horizonte, encontrou no Estado um sistema articulado de supervisão nas escolas primárias. Sua influência, ainda segundo Garcia, abriu novo espaço de atuação ao supervisor: os órgãos centrais do sistema de ensino.

A influência norte-americana, por meio do PABAE, como esclarece Braga (1997), fez com que a formação do supervisor brasileiro se desse, basicamente, a partir de uma vasta bibliografia americana. Os cursos que eram promovidos pelo programa mencionado traziam objetivos bem definidos, os quais priorizavam os métodos e técnicas de ensino. Desse modo, a “Supervisão Escolar no Brasil seguiu o modelo de educação americano (destinado às classes minoritárias daquele país) e só mais tarde os seus efeitos nefastos far-se-iam sentir principalmente nas camadas periféricas da população brasileira” (Silva, 1991).

Essa influência norte-americana, que tomava conta tanto da vida política quanto da vida empresarial brasileira, consolidou-se a partir de 1968, com a reforma do ensino universitário, pela Lei 5540 de 28 de novembro do mesmo ano. Essa lei criou, no curso de Pedagogia, as especializações (habilitações) em educação, entre as quais a supervisão educacional. A formação, portanto, do supervisor passou a ocorrer em curso de graduação, regulamentado pelo Parecer 252/69 do CFE e da Resolução no. 02/69 – CFE, que estabeleceu os seus currículos mínimos. Conforme afirma Silva (1991), as matérias sugeridas no Parecer 252/69 do CFE refletem um tipo de formação baseada na concepção funcionalista de educação, com relevância da técnica sobre os conteúdos, dos procedimentos sobre os objetivos e finalidades.

Em 1971, entrou em vigor a Lei no. 5692, que alterava a estrutura do ensino fundamental no Brasil. A supervisão educacional é tratada na lei apenas quanto à sua formação profissional, a *“ser feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação”* (Art.33). A Lei não obrigou aos sistemas de ensino a incorporação da supervisão, profissão que careceu, desde a sua implementação, de fundamentação e regulamentação. (Maldonado, 2003).

Silva Jr. (1997) afirma que

Poucas práticas profissionais terão pago um tributo tão alto às condições do tempo em que começaram a se desenvolver no Brasil tal como ocorreu com a supervisão escolar. Concebida como parte de um processo de dependência cultural e econômica e integrada a seguir a um projeto militarista-tecnocrático de controle do povo e da nação, a supervisão escolar apenas recentemente passou a emitir sinais de que seu significado e seus propósitos tornavam-se objeto de discussão entre seus praticantes. (SILVA JR., 1997, p.93)

Esse autor mostra que a supervisão - função profissional que se expande na década de 1970 - foi praticada no Brasil sem que o supervisor pudesse posicionar-se frente ao seu papel. Forjado em uma sociedade controladora e para uma educação controlada, o supervisor desempenhava, então, um papel ao mesmo tempo controlador e controlado. E, para que a ação desse supervisor se fizesse possível, sua formação sugeria que o “controle é atributo dos que decidem e decidir é atributo dos que detêm o poder; e que o poder é sábio e, assim sendo, a submissão ao poder seria a melhor forma de servir aos homens. (...) Uma verdadeira lição de autoritarismo aplicada logo no nascimento da profissão” (Silva Jr., 1997).

São contundentes as críticas à supervisão escolar. Por um lado, Maldonado (2003) afirma que, distante do pedagógico, o principal desafio do supervisor era controlar o trabalho do professor. Assim, constitui-se um profissional que não decide ou executa, mas que controla, como um burocrata, o trabalho docente, dividido e

fragmentado. Por outro lado, segundo Braga (1997, p. 102), *“a função surgiu principalmente para atender ao novo modelo de desenvolvimento econômico que exigia mão-de-obra qualificada para o trabalho e o supervisor seria o elemento dinamizador do ensino garantindo assim a produtividade do professor”*.

Nos anos 60 e 70, portanto, a concepção vigente era a da supervisão como especialidade pedagógica à qual incumbia garantir a efetividade – eficiência dos meios e eficácia dos resultados – do trabalho pedagógico na escola. A crença estava em uma supervisão que acompanhava, controlava, avaliava e direcionava as atividades escolares, evitando “desvios” na direção do seu sucesso. Segundo esta concepção, o “super-visor” seria aquele capaz de pensar e agir com inteligência, equilíbrio, liderança, autoridade, “dominando” conhecimentos técnicos e de relações humanas. Esse especialista teria no currículo e no processo didático os seus objetos de controle de qualidade (Rangel,2003).

Tal concepção, classificada como “tecnicista” – entendendo-se o tecnicismo como uma crença exacerbada nas medidas técnicas, desconsiderando aspectos de outra natureza que interferem na solução dos problemas – ofereceu argumentos à crítica que denunciava a escola como lugar social que refletia a elitização, a seletividade, a discriminação, o preconceito e a exclusão em curso na sociedade.

A supervisão, nessa ótica, dava ênfase a uma relação vertical de autoridade e submissão. Nessa perspectiva, na organização escolar, o supervisor estava hierarquicamente acima do professor e este, por sua vez, configurava-se na condição de um dependente que deveria aceitar passivamente as diretrizes determinadas por aquele novo especialista, que, por sua vez, dependia da Secretaria de Educação. Segundo Medina (1997), a supervisão caracterizava-se, nesse momento, por uma forma combinada de treinamento e orientação, com o

objetivo de auxiliar todo o pessoal envolvido no processo de educação e ensino e era fortemente influenciada pelas teorias administrativas e organizacionais.

Essas novas orientações fortaleceram a produção da literatura sobre a supervisão, o que revelou o crescimento das idéias que ainda hoje são proclamados pelos supervisores, quando se referem ao desenvolvimento de sua ação. Eram idéias que diziam respeito a atitudes, esforços, comportamentos que deveriam estar presentes na ação dos supervisores, para que, por intermédio dos professores, os objetivos das escolas se tornassem atingíveis. O supervisor, assim, não perdia o vínculo com o poder administrativo das escolas e, além de assegurar o sucesso das atividades docentes de seus colegas professores, devia também controlá-los.

Para Medina, a preocupação dirigida ao desenvolvimento de modelos e técnicas pedagógicas que favorecessem a educação e o ensino nas escolas não chegou a identificar a origem dos reais problemas enfrentados por ela. A autora acredita que a educação deveria tornar-se mais eficiente, e a presença do supervisor se justificava como garantia de que a escola se ajustasse às novas propostas educacionais.

Essa posição acrítica permitiu que muitos supervisores desenvolvessem atitudes ingênuas e repassassem aos professores uma determinada idéia de como deveria ser a escola, evitando, assim, questionamentos sobre como ela se apresentava naquele momento. O relato que se segue demonstra claramente como isso se dava:

Durante 28 anos como educadora, cerca de 19 anos, repeti e assumi o discurso do sistema. Formada educadora domesticadora, já profissional, passei a atuar como tal.(...) Não estabelecia qualquer relação da educação como ato político. Inconscientemente – hoje percebo assim – reproduzia o aprendido, colaborando para manter o *status quo* vigente, na certeza de que agia corretamente. A ideologia foi tão bem assimilada que eu agia, como profissional, certa de que esse era o caminho e prosseguia na minha trajetória domesticadora, alienada e alienante. (NOGUEIRA, 1989).

Segundo Medina, o momento seguinte da história da supervisão no Brasil coincidiu com o final da década de 70 e início da década de 80, quando a possibilidade de abertura política se tornava realidade. Nesse momento, toda a sociedade brasileira começou a ser questionada e, como consequência, a escola, influenciada por trabalhos de autores nacionais, entre os quais Freire (1972), Saviani (1973), Freitag (1984), etc., e autores internacionais como Gramsci (1968) e Snyders (1974), que anunciaram um movimento novo a respeito da escola e seu papel na sociedade global.

O volume dos problemas sociais reprimidos cresce em tal proporção que acaba por provocar, nos anos 80, o movimento de transformação que busca extinguir, da formação à ação, a existência do supervisor educacional (Rangel, 2003). O argumento era que, como “especialista”, esse supervisor estaria usando a técnica sem contexto, num tipo de setorização que dividia, desagregava, enfraquecia a escola, interior e exteriormente, submetendo-a aos interesses da política socioeconômica vigente.

Transformar, nessa perspectiva, era revolucionar o sistema educacional e sócio-político. No âmago dessas questões, começaram a surgir indagações profundas a respeito da escola como um todo e da ação dos especialistas, em especial, o supervisor. Nesse contexto, a supervisão era a negação desse “especialista”, pois se entendia que a especialidade isolava, desarticulava e setorizava as atividades e os serviços escolares, desconectando-os entre si e do contexto social.

Nos anos 80, especialmente, como explica Alonso (2003), quando foi mais forte o chamado “movimento crítico” da Educação, os “especialistas” do ensino e, particularmente, o supervisor, permaneceram no centro da crítica, apontados como

responsáveis pelo insucesso escolar e outras mazelas do ensino.<sup>5</sup> Os defensores dessa visão pregavam “a superação dos especialismos” e apontavam os especialistas como “os novos responsáveis pelo fracasso escolar”, tal como assinalou Garcia (1986), o que contribuiu, ao longo do tempo, para um quase antagonismo entre supervisores e professores.

Desde essa época, questiona-se a supervisão com base numa discussão de viés marxista que analisava a escola a partir da metáfora fabril. A escola correspondia à fábrica; os professores, aos operários, e o supervisor exercia o papel da supervisão que funcionava no interior das empresas. Esse modelo tem sido muito criticado pelo seu caráter determinista e estabelecimento de uma indevida associação entre a fábrica e a escola. De acordo com a Professora Lucíola Santos<sup>6</sup>, da UFMG, o trabalho acadêmico realizado na universidade e, sobretudo, no interior do curso de Pedagogia é a principal fonte das análises parciais e, muitas vezes, enviesadas sobre a supervisão escolar. Isso reflete, segundo ela, pouca base empírica e fundamentação em leituras apressadas e mal digeridas de autores marxistas.

Dessa forma, o supervisor educacional, nas últimas décadas, tem sido alvo de críticas, sobretudo quando se considera a situação caótica do ensino em geral e as frustradas tentativas de reversão desse quadro. E, diante dessa atribuição ameaçadora, conclui Medina (1997), o supervisor, habituado ao pensamento linear e doutrinário, não soube reagir, deixando que se criasse dentro do contexto escolar um vácuo em que se sobrepujassem diferentes concepções de escola, de educação e

---

<sup>5</sup> Para maiores referências, vide Silva Jr., 1986.

<sup>6</sup> Professora Doutora Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos, pertencente ao DAE (Departamento de Administração Escolar) da Faculdade de Educação da UFMG, onde é professora dos cursos de Pedagogia e Pós-graduação, e orientadora de pesquisas de Mestrado e Doutorado.

de ensino, assim como as modalidades de trabalho não só do supervisor, como também do próprio professor.

O *cercos teórico-político*<sup>7</sup> estava fechando-se e a percepção disso acabou por “desorientar” ainda mais a categoria. Para justificar sua permanência na escola, muitos supervisores assumiram e abraçaram atividades burocráticas. Esse comportamento serviu para aumentar o desconforto entre a supervisão e os professores, e alimentar as críticas quanto ao seu papel de reprodutor pacífico e acrítico do *status quo*. O tempo do supervisor na escola, que, segundo os críticos, poderia ser dedicado ao trabalho de construção coletiva em parceria com os professores, acabou sendo usado, em grande parte dos casos, para o cumprimento de tarefas administrativas e organizacionais da escola.

No caso de Minas Gerais, a situação tomou dimensões especialmente prejudiciais à supervisão educacional durante a gestão do governador Newton Cardoso (1987-1991), que suspendeu a contratação de novos supervisores e orientadores para os quadros de servidores das escolas estaduais<sup>8</sup>. Também no Estado do Rio de Janeiro, nos anos 80, houve a exclusão dos supervisores dos CIEPs<sup>9</sup>, e a UERJ<sup>10</sup> reformulou seu curso de Pedagogia, retirando a formação do supervisor educacional, que foi transposta para a especialização (Ferreira, 2003).

No Rio de Janeiro, em 1985, pelo Decreto no. 4960/85, a Secretaria de Educação se apresentou com uma nova estrutura organizacional que determinava o fim das assessorias pedagógicas de Supervisão e Orientação Educacional, mantendo apenas as de Educação Física e Educação Religiosa. Tal fato, segundo

---

<sup>7</sup> Termo usado por Silva Jr., 1997.

<sup>8</sup> Esse episódio e o que ele significou para a profissão em Minas Gerais serão melhor abordados posteriormente.

<sup>9</sup> Centros Integrados de Educação Pública.

<sup>10</sup> Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

Alves e Garcia (1986), incomodou todos os profissionais da educação, pois aconteceu sem qualquer participação dos educadores da própria Secretaria.

Segundo Ferreira (2003), tudo isso revelava a pouca seriedade dos governantes, que, assimilando as críticas e na busca de soluções apressadas, eliminavam assessorias e cargos, esvaziando e desvalorizando toda a categoria de profissionais. A atitude do meio acadêmico foi igualmente impactante e acabou por contribuir com os interesses políticos.

Nos anos 90, as antigas discussões sobre a escola começaram a gerar um debate a respeito da estrutura escolar. A escola ia mal; os alunos não aprendiam; os professores não eram adequadamente formados para atender às realidades, não dominavam conteúdos, não mantinham a disciplina em classe, etc. Essas questões velhas, com nova aparência, indicaram um novo momento nessa trajetória histórica da supervisão educacional (Medina, 1997).

Trabalhos como os de Paulo Freire (1975), Silva Jr. (1984), Franco (1987) e outros como Enguita (1989), na Espanha, e Paul Willis (1991), na Inglaterra, passaram a enfatizar a escola como local de trabalho que superava as antigas tradições pedagógicas e a compreender o processo formador escolar como processo de produção e não de inculcação. Iniciou-se, assim, um movimento de ressignificação da supervisão, buscando reconceituá-la e revalorizar a sua formação e ação, reconhecendo seus aspectos gerais básicos e sua especificidade.

Alonso (2003) afirma que “a década de 90 assiste à redescoberta da supervisão, apontada como instrumento necessário para a mudança nas escolas”. Segundo Medina (1997), nesse momento, o supervisor educacional passou a ser visto como alguém que tem uma contribuição específica e importante a dar no processo de ensinar e aprender – trabalhar com o professor na identificação das

necessidades, das satisfações, das perguntas, das respostas possíveis e das inúmeras dúvidas que vão surgindo no fazer diário - atuando em conjunto com o professor em sala de aula. Essa forma de conceber a escola como local onde todos aprendem e ensinam, agem e também reagem permitiria ao supervisor sair do discurso, da “pedagogia da fala”, da condição de docente dos professores, seus colegas, para a “pedagogia do trabalho”, das práticas sociais, que não podem caminhar distanciadas da instituição escolar.

Assim, procurou-se apresentar a supervisão sem o viés autoritário que sempre a acompanhou, acrescentando-lhe outras dimensões que a tornariam mais consoante com o trabalho pedagógico. Mas o fato de a supervisão deixar de ter uma postura de controle e passar a ter uma consciência crítico- social e de acolhimento ao debate educacional democrático certamente não poderia passar incólume. Como muito apropriadamente apontou Silva Jr. (1997),

Orientado para o controle, desorientou-se com o cerco a que acabou submetido. Cerco teórico-político nas universidades que propunham a extinção de seu processo de formação e cerco prático-político nos movimentos de massa do professorado que não conseguia ver no Supervisor um companheiro comum de jornada”, e completa, “De ameaçador, o Supervisor passou a ameaçado”. (SILVA JR., 1997, p.94).

A demanda daquele momento sócio-político, marcado pela inquietação e quebra de paradigmas, em que não haveria separação entre o *pensar* e o *fazer* em um sistema aberto de ensino, atribuía à ação supervisora a função de mediação de um trabalho integrado e comprometido com a sociedade, e de “*intérprete de uma realidade em constante transformação*” (Maldonado, 2003). Chegou-se, assim, ao final dos anos 90 do século XX, com a resignificação da ação supervisora nas escolas que a haviam rejeitado, embora refém de uma expectativa muito alta em relação à sua atuação. A realidade apresentava um profissional que ainda se

restabelecia da “luta travada” e com grandes fragilidades teóricas, práticas e relacionais.

Com a reforma educacional promovida pela Lei 9394, aprovada em 1996, a gestão democrática nas escolas públicas foi regulamentada, estabelecendo e incentivando a participação dos profissionais e comunidade na elaboração do projeto político-pedagógico da escola. Tal abertura mudou a configuração das relações de trabalho na escola, antes centralizadora, para a reflexão coletiva, o consenso de idéias e a descentralização de decisões, buscando o fim da hierarquização das funções e estimulando a interação entre os atores da organização escolar.

Outro aspecto regulamentado pela LDBEN de 1996 foi a formação dos profissionais da educação. O Artigo 64 determina que a formação do Supervisor deve ser feita nos “ *cursos de Pedagogia, garantida, nessa formação a base comum nacional*”.

Essa literatura que traça a história da supervisão mostra que ela própria termina por fragilizar essa habilitação. É interessante observar que o próprio conteúdo do curso consistia em uma crítica à supervisão conservadora, mas não oferecia instrumentos ou propostas consistentes que permitissem outro tipo de profissional. Assim, o supervisor saía da universidade capaz de identificar os principais problemas da escola, mas sem as competências necessárias para propor suas soluções.

Os primeiros anos do séc. XXI trouxeram consigo os ventos da flexibilidade na organização escolar, sob os efeitos da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Tal flexibilidade apresentou novos desafios de reconstrução do espaço e tempos escolares, adequados às exigências legais, para os profissionais

de ensino, de forma a atender os anseios e necessidades de toda a comunidade educativa.

A despeito do discurso da escola inclusiva, tão propagada atualmente, onde haveria espaço para todos, a profissão de supervisão educacional permanece, neste início de século, carente de regulamentação e fundamentação teórica específica. A angústia da distância entre a formação do supervisor e a demanda da prática profissional, recheada de desafios e conflitos, ainda persiste, bem como a preocupação da categoria com a estabilidade da profissão.

Em 2002, tal discussão se fez presente no V ENCONTRO REGIONAL DE SUPERVISORES DE MINAS GERAIS, promovido pela AMISP<sup>11</sup>, e no FÓRUM DE EDUCAÇÃO: “PEDAGOGO: QUE PROFISSIONAL É ESTE?”, ambos realizados em Belo Horizonte. Os palestrantes presentes nestes encontros, como o professor Jamil Cury, a professora Iria Breztzinsky, e os professores José Carlos Libâneo e Waldeck Silva, suscitaram, em seus discursos, muitas dúvidas em relação ao momento incerto atual, não só para os supervisores, mas para os pedagogos em geral.

A busca de identidade do profissional formado pelo curso de Pedagogia (Bacharel ou Licenciado), a reflexão acerca da base de formação do pedagogo e as discussões em torno das diretrizes do curso de Pedagogia, e as diferentes perspectivas de atuação do profissional nos espaços escolares e não escolares têm sido algumas das grandes questões que mobilizam a categoria, atualmente. Serviram de mote para o FÓRUM NACIONAL DE PEDAGOGIA: FORMAÇÃO, IDENTIDADES, PRÁTICAS, realizado de 11 a 14 de julho de 2004, em Belo Horizonte, numa promoção das principais universidades de Minas Gerais, e que contou com a participação efetiva de universidades renomadas de todo o país.

---

<sup>11</sup> Associação Mineira de Supervisores Pedagógicos, criada em 1972 e incorporada ao SIND-UTE nos anos 90.

Segundo os organizadores, esse Fórum seria a continuação daquele realizado em 2002, já citado, que havia iniciado “*o sonho da construção de caminhos de busca e portos de chegada que possam contribuir de forma fecunda para a consolidação de uma educação democrática, não excludente e comprometida com a sociedade brasileira*”. (Caderno do Fórum, 2004, p. 03)

Apesar de todo o movimento de reflexão e ações no sentido de uma atuação mais efetiva do pedagogo em geral, e do supervisor educacional em particular, para a transformação do espaço escolar em um espaço de reflexões e decisões coletivas, inclusivo e de formação cidadã, visando ao aprimoramento da instituição educativa, a realidade que se apresenta ainda não tem respostas claras para as perguntas feitas na década de 80, ainda atuais, quanto ao papel e importância do supervisor na escola.

### **1.2.2 A supervisão educacional em Minas Gerais: da acusação à sentença**

A supervisão em Minas Gerais nasce no interior do movimento de renovação pedagógica. Nesse contexto, é atribuído ao supervisor o papel de difusor de novas idéias que tinham como centro um ensino mais focalizado no aluno e o uso dos métodos ativos, dentre outros.

É importante salientar que a trajetória aqui traçada se fundamenta em uma bibliografia que foi produzida nos anos 80, fortemente influenciada pelo marxismo. Tal década foi para a supervisão educacional, em Minas Gerais, uma época de grandes debates e questionamentos acerca da profissão e de decisões políticas que limitaram o seu exercício, daí a sua importância na identificação dos elementos que levaram à progressiva extinção do cargo nas escolas públicas do Estado.

A Lei 5692/71<sup>12</sup> deu o primeiro passo para a legitimação do processo que, segundo Garcia (1988), vinha-se constituindo em Minas Gerais desde 1930, ao estabelecer uma organização de trabalho escolar baseada na divisão entre *concepção e execução* e pela formação diferenciada entre professores e especialistas. Nesse contexto, o supervisor assumiu um papel importante, uma vez que, como especialista com formação em nível superior<sup>13</sup>, cabia-lhe planejar, executar, acompanhar e controlar, nas escolas, aquilo que era decidido nos órgãos centrais educacionais.

Com a implantação do ESTATUTO DO MAGISTÉRIO<sup>14</sup> em Minas Gerais, pela Lei Estadual no. 7109 de 1977, o princípio da divisão do trabalho, preconizado pela legislação federal, foi institucionalizado e legitimado, uma vez que estabeleceu níveis funcionais e salários diferenciados de acordo com o nível de formação do profissional. O Estatuto do Magistério, segundo Garcia (1988) citando Novaes (1986), representou um mecanismo de valorização do especialista, que recebeu a atribuição do controle do processo educacional, com a ocupação dos cargos hierárquicos superiores (o que garantia ao Estado o controle das ações educacionais) e salários mais altos.

Assim, no sistema educacional, regulamentou-se a organização do trabalho que, de forma explícita, reproduzia a centralização das decisões, o controle da execução e a hierarquização das funções da “racionalidade administrativa” ou “taylorismo”<sup>15</sup>, que se solidificava na sociedade brasileira, naquele momento histórico. Em nível central (Secretarias de Educação), especialistas elaboravam os

---

<sup>12</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971.

<sup>13</sup> Lei 5540/68, que fixou as normas de funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e Parecer no. 252/69, do Conselho Federal de Educação, que estabeleceu os fundamentos doutrinários que deveriam orientar a reformulação do curso de Pedagogia. Até 1969, os Supervisores, em Minas Gerais, eram formados em cursos pós-normais pela Escola de Aperfeiçoamento, pelos cursos de Administração Escolar ou mesmo pelo PABAAE. (Garcia, 1988, p. 82).

<sup>14</sup> Lei estadual que regulamentou a situação funcional do Magistério público estadual em Minas Gerais.

<sup>15</sup> Lógica capitalista de desenvolvimento e segurança de acumulação e concentração do capital. (Garcia, 1988).

planos globais que eram passados aos supervisores dos órgãos regionais (Delegacias Regionais de Ensino), que, por sua vez, davam as diretrizes do trabalho aos supervisores das unidades escolares, e esses, aos professores. Tal processo buscava garantir, por meio do trabalho docente, a execução das decisões tomadas nos órgãos superiores do sistema em nível nacional e estadual.

O discurso era o da valorização da função supervisora, que recebia a responsabilidade de assegurar uma melhoria progressiva do ensino e a ampliação de seu campo de ação por meio da possibilidade de acesso funcional aos cargos hierárquicos superiores do sistema. No entanto, segundo Garcia (1988), a supervisão, nesse processo, acabou perdendo espaço, autonomia; teve o seu saber profissional desvalorizado, transformando-se em um repassador de ordens, normas, currículos e programas elaborados pelos órgãos centrais.

O modelo da Secretaria sugeria trabalho conjunto, desenvolvimento curricular e orientação pedagógica (Minas Gerais, 1975), mas a organização escolar proposta não tinha como funcionar, devido à inexistência de condições favoráveis de trabalho para o professor e o supervisor. Assim, “o modelo não casava com a realidade” (Garcia, 1988). Ao lado disso, ainda segundo Garcia, a resistência dos professores ao supervisor, visto como oficial do poder e olhado com desconfiança, e a falta de condições objetivas para o exercício da função faziam com que o supervisor se refugiasse em tarefas burocráticas, desviando-se das funções estabelecidas pelo modelo. Assim, iniciou-se o momento de explicitação, em Minas Gerais (e no Brasil), do questionamento e crítica à ação supervisora.

### 1.2.3 Cortem-lhes as cabeças!

A pressão social que marcou profundamente o Brasil no final da década de 1970 fez emergir a insatisfação de todos os grupos e setores sociais em relação ao contexto econômico, político e social de então. No campo educacional, greves importantes e uma vasta produção escrita feita pelas universidades, criticando a política educacional do governo, explicitaram, de forma contundente, o descontentamento do setor. No bojo dessa discussão, as críticas aos especialistas ganharam força, tanto em relação ao papel desempenhado por eles na organização do trabalho (que, segundo vários autores, reproduzia as formas de organização do trabalho utilizadas no mundo empresarial), quanto em relação à sua formação fragmentada.

As críticas vinham de diferentes instâncias, como: o movimento dos professores, o meio acadêmico, o governo e as próprias Associações dos supervisores educacionais. As críticas do governo direcionavam-se para a *“ineficiência dos especialistas no cumprimento do objetivo de aumentar a eficácia do processo ensino-aprendizagem”*, devido aos altos níveis de repetência e evasão nas escolas públicas mineiras (Garcia, 1988). Do lado dos professores das escolas públicas e dos intelectuais - professores universitários - a crítica fundamentava-se na organização do trabalho escolar em que os supervisores assumiam o papel de fiscais do trabalho docente, em cumprimento das normas estabelecidas pelos órgãos centrais do sistema. O supervisor era visto, portanto, como o representante do Estado e do poder vigente na escola.

Em Minas Gerais, segundo Garcia (1988), a situação acirrou-se ainda mais quando, na greve dos professores da rede estadual, em 1980, os supervisores foram

pressionados pelo governo (por meio do Decreto no. 20.500, que dispensava os professores grevistas e os substituía por professores convocados) a enviar às Delegacias de Ensino os nomes dos grevistas. Assim, os supervisores, das escolas e delegacias, que já eram considerados representantes do “poder”, ampliaram as barreiras que os separavam dos professores, uma vez que havia ficado claro que a base dessa relação não era técnica ou pessoal, mas política.

Além disso, durante o CONGRESSO MINEIRO DE EDUCAÇÃO<sup>16</sup>, realizado nos meses de agosto, setembro e outubro de 1983, os especialistas foram severamente criticados pelos professores. As propostas finais do congresso revelaram toda uma reação contra o autoritarismo e centralização característicos da organização do trabalho escolar de então, e a preocupação em garantir salários e condições dignas de trabalho para os profissionais de ensino, bem como melhores condições de acesso e de funcionamento das escolas públicas para as classes menos privilegiadas. E, no caso dos especialistas, a proposta indicava a redefinição e reestruturação de suas funções, que passariam a ser de *apoio, assessoramento e acompanhamento* para os supervisores, o que representava uma clara reação às atribuições anteriormente definidas pelo Estatuto do Magistério, que eram de *planejamento, controle e avaliação* do processo didático.

Essa crítica aos supervisores, explicitada durante o congresso, teve forte impacto, devido ao fato de que a crítica dos professores aos especialistas e à organização do trabalho que as gerou estava sendo assumida e legitimada pelo próprio Estado, responsável direto por aquele tipo de organização. Apesar disso,

---

<sup>16</sup> Esse Congresso foi organizado pela SEE-MG. Segundo Silva (1999), ele se desenvolveu em três etapas, com o objetivo de fazer o levantamento e discussão dos problemas no campo da educação em Minas, e definir as principais linhas de ação daquela Secretaria. Ao final do encontro, foram sistematizadas as conclusões e diretrizes finais do CME, as quais subsidiaram a organização do Plano Mineiro de Educação para o período de 1984-1987. Nesse momento, o tema da democratização da escola pública era uma das principais questões debatidas, tanto no movimento sindical docente, quanto em diferentes encontros e congressos acadêmicos e científicos. Por sua vez, a própria Secretaria da Educação de Minas destacava a democratização da gestão da escola como uma de suas principais prioridades.

não houve, por parte do governo, qualquer alteração na organização do trabalho existente naquele momento.

As mudanças efetivas para a supervisão em Minas Gerais, no campo político, iniciaram-se, de fato, a partir do PLANO MINEIRO DE EDUCAÇÃO 84/87<sup>17</sup> e dos projetos dele decorrentes, quando maior ênfase passou a ser dada à escola e ao professor. Houve uma tentativa de inversão de posições, com a exigência de uma participação mais efetiva dos professores na condução do processo educacional. Assim, o cargo estava mantido, mas as funções já se encontravam em processo de reestruturação. O surgimento dos colegiados nas escolas estaduais foi um bom exemplo disso. A Secretaria, ao criá-los, passou-lhes a incumbência do planejamento curricular das escolas, uma das principais atribuições do supervisor até então; retirou desse profissional o poder de decisão sobre o currículo da escola e, além disso, restringiu-lhe a participação nas discussões sobre o assunto, o que só aconteceria se ele fosse eleito um dos representantes da comunidade escolar (Garcia, 1988, p. 97).

A grande questão, nesse período da história da supervisão, era a contradição entre uma política educacional que mantinha o cargo, mas que exigia, implicitamente, a redefinição de suas funções. Dessa maneira, com todo o terreno preparado, não foi difícil para o governo do Estado, na gestão do Governador Newton Cardoso, apresentar uma medida administrativa, por meio do Decreto no. 27.868 de 12 de Fevereiro de 1988, que também não extinguiu o cargo, mas proibia a contratação de novos supervisores, o que, na prática, significava a negação da necessidade desse profissional na escola.

---

<sup>17</sup> Minas Gerais, 1984, p. 23

A política do governo Newton Cardoso caracterizava-se pela extrema centralização decisória, utilização clientelista dos recursos públicos e pela confrontação dos setores organizados da sociedade. Durante seu governo, o setor educacional passou a funcionar em estado precário: alunos sem professores, escolas em péssimo estado físico, demissão de pessoal e eliminação de funções nas escolas, como supervisores e orientadores. (Rocha, 2003).

O “golpe de misericórdia” ainda estava por vir. Uma outra instância de crítica aos supervisores, e talvez a de maior impacto, era a que se constituía no interior da categoria. Os profissionais da área, nas décadas de 70 e 80, realizaram os ENSEs<sup>18</sup> e convidaram para falar nesses encontros representantes do meio intelectual/acadêmico que se distinguiam pela sua posição crítica em relação à educação no Brasil (Arroyo, 1980 e 1981; Coelho, 1981; Cury, 1985; Mello, 1988; Alves, 1989; Gadotti, 1988; Saviani, 1984). Ao discutirem a organização do trabalho escolar, era previsível e coerente que esses estudiosos defendessem a idéia de que a divisão entre trabalho de concepção e execução restringia e limitava o trabalho do professor, reduzindo-o a mero executor das decisões elaboradas e controladas pelos especialistas dos órgãos superiores.

As explicações dadas por esses pesquisadores para as questões que estavam na base dos conflitos existentes na relação especialistas/ professores, da indicação de alternativas para a redefinição da ação supervisora e da reestruturação dos cursos de formação, tinham como cerne o problema da organização do trabalho escolar. As análises que, fundamentalmente, abordavam a parcelarização/desqualificação do trabalho docente acabaram por restringir a discussão à relação supervisor/ professor, o que causou imensa resistência dos supervisores às críticas

---

<sup>18</sup> Encontros Nacionais de Supervisores Educacionais. De 1978 a 1988, foram realizados 10 encontros.

do meio acadêmico. Estes não aceitavam que o seu trabalho estivesse “expropriando o saber do professor”, “desqualificando-o” ou mesmo “servindo como fiscal do governo” (Garcia, 1988).<sup>19</sup>

A crise da supervisão educacional em Minas Gerais estava, assim, definitivamente instalada. A profissão havia sido acusada e sentenciada a agonizar até a morte. Segundo Garcia (1988), quando os técnicos do governo eram questionados quanto às medidas de racionalização do pessoal das escolas, justificavam-nas tomando como referência as análises críticas produzidas pelo meio universitário a respeito da ação supervisora, e, “surpresos” quanto à reação da universidade aos decretos do governador, ironizavam: “Não era isso que vocês queriam? Uma escola só com professores? Vocês não combateram tanto os especialistas?”

É interessante perceber o jogo de manipulação que era feito com a categoria que terminou tendo sua autocrítica utilizada contra si mesma. Usados como “joguetes” nas mãos do governo, os supervisores foram bastante úteis enquanto desempenhavam o papel de reprodutores e fiscalizadores dos interesses políticos, e até mesmo tolerados enquanto fizeram apenas o discurso da mudança. Mas, a partir do momento em que investiram em uma nova ação supervisora transformadora, voltada para os interesses dos educadores e da população menos favorecida, passaram a ser descartáveis e culpados, estrategicamente, pelo fracasso escolar. Eram “necessários como técnicos e rejeitados como educadores” (Garcia, 1988).

A estratégia do governo estadual naquele momento era a preservação dos supervisores que atuavam nos órgãos centrais, como a Secretaria e Delegacias de

---

<sup>19</sup> É importante salientar que, ao longo desse mesmo período histórico, estava acontecendo uma discussão nacional sobre a reformulação dos cursos de Pedagogia, realidade que vivi, como estudante na Fae/UFMG, entre 1986 e 1989, quando aconteceram debates que envolveram professores e estudantes, e que culminaram com a reformulação do currículo do curso. Essa era, portanto, uma outra instância de discussão da ação supervisora e da formação desse profissional.

Ensino, distantes das escolas, uma vez que eles manteriam a organização do trabalho escolar baseada na divisão entre concepção e execução, sem a necessidade da presença dos supervisores nas unidades escolares, que poderiam significar uma ameaça aos interesses vigentes. A pressão a que estava submetida a categoria era imensa e era preciso, por uma questão de sobrevivência, buscar outros instrumentos de luta, caminhos e possibilidades para a ação supervisora em Minas Gerais.

#### **1.2.4 Recorrendo da sentença: a reação dos supervisores educacionais**

Os supervisores reagiram ao isolamento e desprestígio de diferentes formas. As Associações de Supervisores comandaram dois tipos de reações: uma reação mais corporativa e outra de conteúdo político-pedagógico. No final da década de 80 do século XX, já se percebia a tendência, mesmo que incipiente, da unificação das lutas dos supervisores com os docentes, apesar das resistências de ambos os lados. Isso porque a própria categoria se encontrava dividida entre aqueles profissionais que mantinham uma postura conservadora, atrelada ao poder e resistente às críticas, e aqueles que buscavam um novo projeto de supervisão, participante, comprometido com uma nova concepção de educação e sociedade, e em uma gestão coletiva na escola.

Os ENSEs, realizados desde 1978, possibilitaram uma efetiva contribuição para a integração da categoria em nível nacional e o avanço da reflexão crítica quanto ao papel do supervisor e à sua formação como educador. Foi no VII ENSE, realizado pela AMISP (Associação Mineira de Supervisores Pedagógicos), de 30 de

setembro a 05 de outubro de 1984, em Belo Horizonte/MG que, segundo Nogueira (1989),

A categoria posiciona-se pela ação transformadora, por uma nova política nacional de supervisão educacional e pelo comprometimento com uma concepção de educação e de escola democráticas, e proclama que o supervisor não quer, não aceita e não se presta mais a ser o elemento executor e reforçador do sistema instituído, apesar de que reconhece que continua sendo, mesmo contra sua vontade. (NOGUEIRA, 1989)

O documento final do VII ENSE situa o Supervisor educacional na então realidade brasileira e o coloca como agente de transformação da realidade social vigente, o que indica as boas intenções, mas também uma certa ingenuidade da categoria. Na realidade, o supervisor nunca deteve tal poder. No início da profissão, por desconhecer os interesses que estavam por trás de sua formação e atuação, e depois, por não saber como realizar tarefa de tal envergadura.

Nesse momento histórico da profissão, a perspectiva crítica da supervisão buscava novos conceitos e ações que redimensionassem a prática supervisora, aliando a competência técnica ao compromisso político (Mello, 1988). Um grupo de renomados educadores passou a afirmar que a supervisão estava buscando um trabalho mais crítico e participativo (Alves, 1989; Gadotti, 1988; Silva, 1989; outros) e surgiram pesquisas de campo realizadas por educadores dispostos a investigar esse caminhar da supervisão, desmistificando fatos e propondo alternativas (Santos, 1996).

Apesar da resistência e da mobilização de especialistas e professores, continuou a desvalorização da categoria nos anos 90, em Minas Gerais. Sem a devida reflexão sobre o potencial desses profissionais, enfraqueceram-se as possibilidades de reação dos supervisores, culminando com a eliminação dos concursos para o cargo na rede municipal de Belo Horizonte, corroborada pela implantação do projeto Escola Plural, em que a função supervisora ressurgia dentro

de uma nova visão e com novo nome. A “sentença” estava confirmada, e a supervisão educacional, então, agonizava na rede pública municipal de ensino.

Alves, citada por Ronca e Gonçalves (1988), denunciava, na época, a ausência de uma perspectiva coletiva de mobilização pedagógica por parte dos especialistas nos ENSES, dizendo: “(...) *os discursos foram ouvidos sempre juntos, muito pouco pensados juntos e jamais formulados juntos*”.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, a Escola Plural

Se insere nos movimentos de renovação pedagógica que tiveram seu ápice em meados da década de 90, tendo em vista qualificar o atendimento educacional, sobretudo nas escolas públicas.

Essa proposta foi concebida a partir de experiências pedagógicas inovadoras, que aconteciam nas escolas públicas municipais de Belo Horizonte, oferecendo um status diferenciado para a escola que, até aquele momento, discutia seu papel.

O projeto apresenta, dentre seus eixos norteadores, a reorganização dos tempos e espaços escolares que deve ser pensada em função de seus alunos. A discussão coletiva entre os profissionais, pais e alunos acerca das questões da escola possibilita que o aluno, ao ser considerado centro do processo educativo, tenha uma formação plena em todas as dimensões, isto é, as atitudes, os valores, os procedimentos e os conceitos das diversas áreas do conhecimento, sendo criadas, nesse processo, novas alternativas para a relação com o conhecimento na escola.

(Site da Prefeitura de Belo Horizonte, consultado em 11/02/2006: [www.pbh.gov.br/educacao](http://www.pbh.gov.br/educacao))

Na proposta da Escola Plural, a organização dos tempos dos profissionais seria necessariamente modificada, de modo a atender a reorganização dos tempos escolares, prevista no projeto. Assim, a implementação da proposta exigiu a criação, nas escolas, de equipes que se responsabilizariam por sua coordenação e pelas articulações necessárias com as equipes da secretaria municipal de educação. Essa coordenação seria composta pelo diretor da escola ou o vice; supervisores ou orientadores dos turnos e um professor eleito por seus pares. Nas escolas em que

não houvesse supervisores ou orientadores, seriam eleitos dois professores por turno.<sup>20</sup>

Os especialistas existentes na rede municipal de Belo Horizonte (supervisores e orientadores), chamados de TSE – Técnico Superior de Ensino – ou pedagogos, haviam sido recrutados por concurso até meados dos anos 80, sendo que o último concurso para o provimento do cargo aconteceu em 1986<sup>21</sup>. À medida que foram aposentando-se, esses profissionais não foram substituídos por novos especialistas. O cargo foi excluído das escolas, e suas funções, ou pelo menos parte delas, foram repassadas a professores eleitos por seus pares, chamados de *Coordenadores Pedagógicos*, que não necessariamente precisariam ter formação em Pedagogia ou experiência nesse tipo de função. Dessa forma, a rede pública municipal de Belo Horizonte vivencia o enfraquecimento progressivo de toda uma antiga categoria profissional, embora o mesmo não aconteça na rede privada de ensino.

Apesar do grande investimento da literatura atual na associação do papel da supervisão à formação em serviço do professor e sua co-responsabilidade pela mudança educacional exigida pelos desafios contemporâneos, a desmistificação da concepção anterior não tem sido tarefa de fácil realização. Utilizada, desde o início, como instrumento de manipulação do poder vigente, relacionada ao movimento de fiscalização e à coerção dentro do ambiente escolar, a função supervisora acabou marcada pelo estigma do controle em toda a sua trajetória subsequente, o que contribui para a compreensão de todos os percalços pelos quais passou em sua história recente e da dificuldade desses profissionais em demarcarem seu espaço na escola.

---

<sup>20</sup> SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Escola Plural - Proposta Político-Pedagógica. Belo Horizonte: SMED, p. 24-25. 3 ed. 2002.

<sup>21</sup> Informação obtida junto à Secretaria Municipal de Educação.

Como se pode observar, o debate teórico em torno do papel da supervisão educacional na escola teve conseqüências. Resta-nos saber se, na prática, o papel de uma supervisão democrática, propagada e defendida por vários autores na literatura sobre o tema, tem-se materializado no contexto escolar e servido para garantir o seu espaço de atuação. Em relação a esse aspecto, a realidade educacional de Belo Horizonte é bastante diversificada: a rede pública municipal trabalha, já há algum tempo, quase sem a figura do supervisor em suas escolas, mas as redes estadual e privada permanecem mantendo o cargo. Torna-se, pois, relevante analisar se as mudanças instaladas nas escolas quanto à organização escolar, como a que introduziu o coordenador pedagógico nas escolas municipais de Belo Horizonte, foram eficazes para solucionar todos os problemas imputados à supervisão pelos seus críticos.

Assim, baseada nas idéias e concepções apontadas pela literatura sobre a supervisão, aqui rapidamente recuperada, na minha experiência como profissional da área e nas observações e entrevistas realizadas nas escolas selecionadas para a pesquisa, proponho-me a esclarecer qual é o lugar que, na prática, vem sendo ocupado pelo supervisor educacional e a importância desse profissional no contexto educacional atual.

São objetivos deste estudo:

**OBJETIVO GERAL:**

- Verificar se ainda existe um espaço de trabalho legítimo a ser ocupado por um pedagogo-supervisor, formado pelo curso de pedagogia, no interior da escola de ensino fundamental pública e privada de Belo Horizonte ou se as novas práticas pedagógicas exigem um profissional com outro tipo de perfil e formação.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar quem ocupa e como ocupa o espaço de articulação pedagógica nas escolas públicas municipais e privadas de Belo Horizonte hoje;
- Caracterizar o papel atual do supervisor educacional/ coordenador pedagógico nas escolas particulares e públicas de Ensino Fundamental de Belo Horizonte;
- Verificar se o exercício da função de supervisão/coordenação é dependente da formação em Pedagogia ou se constrói na e pela prática, como algumas propostas parecem indicar;
- Identificar quais são os fatores que interferem no exercício da função de supervisão/coordenação (Formação? Experiência? Habilidades pessoais?)
- Verificar se a substituição do *pedagogo-Supervisor* pelo *professor-coordenador* na rede municipal de Belo Horizonte resultou na esperada melhoria da qualidade pedagógica das escolas.

### **1.3 A abordagem metodológica**

Para responder às questões apresentadas e atender aos objetivos propostos, a abordagem metodológica que escolhemos para a pesquisa em questão foi o ESTUDO DE CASO ou ESTUDO DE CASOS. Esse enfoque se justifica pelo seu caráter interpretativo, dialógico e pela sua adequação ao estudo de casos singulares, como o proposto nessa investigação, que exigia uma metodologia que focalizasse o sujeito-supervisor ou coordenador dentro do contexto, da cultura e do significado que determinam sua prática.

Segundo LÜDKE e ANDRE (1986, p. 19), “o estudo de caso busca retratar a realidade de forma completa e profunda”. Assim, por meio do método de estudo de caso ou “casos” – uma vez que foram consideradas diferentes realidades escolares – as várias dimensões presentes no trabalho do Supervisor educacional puderam ser investigadas, de forma a ser possível compreender os elementos que o constituem, focalizando o seu papel em uma realidade específica e contextualizada.

Por tratar-se de uma estratégia de pesquisa que busca investigar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, o *locus* do estudo foram escolas de ensino fundamental das redes pública e privada de Belo Horizonte, e o sujeito, o supervisor escolar, ou profissional equivalente, presente nessas instituições.

### **1.3.1 As escolas e os atores da investigação**

O estudo de caso focalizou a prática da supervisão/coordenação pedagógica nas séries iniciais do Ensino Fundamental em três escolas de Belo Horizonte, sendo duas pertencentes à rede municipal e localizadas na mesma região geográfica: regional Oeste - de acordo com a divisão administrativa da prefeitura – e uma particular, localizada na regional Noroeste da cidade.

Os critérios utilizados para a escolha das escolas foram: o número de alunos atendidos pela escola no geral e as modalidades de ensino ofertadas, que deveriam englobar desde as séries iniciais até pelo menos a 8ª. Série do Ensino Fundamental, ou 1º., 2º. e 3º. Ciclos (o que caracterizaria o seu tamanho); o número de alunos atendidos por turno; o número de turmas e de professores acompanhados pela

supervisão ou coordenação; e a formação acadêmica das coordenadoras da rede pública.

Muitas foram as idas e vindas no percurso intelectual até a nossa decisão final acerca do tipo de escola mais adequado para o levantamento dos dados necessários a essa pesquisa. Isso porque o mergulho acadêmico no campo e minhas reflexões algumas vezes pareciam mudar os contornos e abrangência do objeto a ser pesquisado. Minha preocupação central dizia respeito ao lugar e papel do supervisor/coordenador nas escolas de ensino fundamental e sua contribuição para o desenvolvimento pedagógico das mesmas, no entanto as diferentes realidades nas redes de ensino municipal, estadual e particular de Belo Horizonte, no que se refere ao trabalho desse profissional, não facilitavam minha definição sobre quantas ou quais escolas escolher<sup>22</sup>. Buscava identificar instituições que pudessem realmente retratar a realidade vivida pelos supervisores, ou profissionais equivalentes, e permitissem estabelecer uma comparação de dados.

Após reflexões e discussões, e de acordo com o real objeto da pesquisa, chegamos à conclusão de que a comparação entre o *pedagogo-supervisor* e o *coordenador pedagógico pedagogo e não-pedagogo* seria fundamental para

---

<sup>22</sup> No projeto inicial, havia proposto pesquisar 9 escolas para a realização da investigação, sendo três de cada rede: municipal, estadual e particular de Belo Horizonte. O critério de escolha seria o tamanho da escola, as modalidades de ensino ofertadas e o nível de desempenho escolar, ou seja, escolas “fracas”, “médias” e “fortes”, segundo a classificação das Secretarias de Educação, no caso das escolas públicas. No caso das escolas particulares, a escolha seria feita mediante dados obtidos junto ao Sindicato de Escolas Particulares de Minas Gerais, o SINEPE-MG. No entanto, diante das dificuldades na definição do universo da pesquisa, concluímos que o critério de escolha pelo “nível de desempenho”, da forma como havia sido pensado, seria frágil e estaria à mercê de opiniões e não de fatos. Dessa maneira, foi definido um novo direcionamento na busca das escolas públicas, que seria o critério de pontuação das mesmas no SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública) de Língua Portuguesa (Leitura), uma vez que ambas as redes haviam participado da avaliação. Seriam escolhidas aquelas escolas que tivessem alcançado baixa, média e alta pontuação nas provas. No caso das escolas particulares, optamos pelo critério de localização destas de acordo com o nível socioeconômico dos alunos que atendiam, ou seja, escolheríamos das camadas médias, uma de menor poder aquisitivo, uma de classe média de médio poder aquisitivo e uma de classe média alta. A dificuldade com que deparamos no acesso a essa informação na rede municipal, que alegava que os dados não estariam disponíveis ainda para divulgação, pois estavam sendo analisados pelos educadores da Secretaria Municipal de Educação, fez com que, mais uma vez, repensássemos o número de escolas e o critério dessa escolha. Finalmente, decidimos por 03 escolas com características semelhantes, mas com profissionais com formações acadêmicas diferenciadas atuando na função de supervisão/coordenação pedagógica, sendo 02 escolas da rede municipal e 01 escola da rede privada de ensino.

alcançarmos os objetivos propostos, e de que as redes de ensino que beneficiariam tal comparação seria a municipal e a privada.

A rede municipal apresenta, como parte integrante do Projeto Escola Plural, um novo modelo de supervisão pedagógica, exercida por professores não necessariamente pedagogos e constituída por profissionais que passaram a ser chamados de “Coordenadores Pedagógicos”. Implantada com o objetivo de estabelecer uma prática completamente reformulada e diferenciada da supervisão até então desenvolvida, possibilitaria uma boa análise comparativa entre os trabalhos desses profissionais e o do supervisor educacional. Além disso, a rede municipal traz, em seu quadro de funcionários, profissionais nas três situações (o pedagogo-supervisor, o coordenador-pedagogo e o coordenador não-pedagogo), o que ocorre de maneira pouco significativa nas escolas estaduais e, praticamente, não ocorre na rede particular de ensino. A rede privada mantém em sua estrutura organizacional apenas o pedagogo-supervisor e, assim, constitui-se em um espaço em que a supervisão educacional está preservada em seus fundamentos, o que a configura como uma boa opção para o contraponto de análise.

A desistência da utilização das escolas da rede estadual nessa pesquisa deve-se ao fato de a mesma apresentar, atualmente, supervisores educacionais concursados atuando nas escolas (o último concurso foi em 2001<sup>23</sup>), de forma similar às escolas particulares - guardadas as devidas diferenças estruturais para o desempenho da função - o que não me daria material comparativo novo substancial para a investigação.

Tanto na rede estadual como na rede privada, o cargo de supervisão continua existente, mesmo que na rede municipal tenha sido eliminado (não existem mais

---

<sup>23</sup> Informação obtida junto à Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG).

concursos) e a função tenha sido assumida pelo coordenador pedagógico sem a exigência de formação em Pedagogia, cuja forma de ingresso na função, antes por concurso, passou a ser feita via eleição. Isso parece indicar que ainda existe, no sistema de ensino, lugar para o profissional supervisor, mesmo que com novo perfil.

Muitas foram as tentativas até que conseguisse definir as escolas mais adequadas ao tipo de pesquisa e nelas identificar os sujeitos que atendessem as especificações adotadas. Além disso, foi necessário conseguir apoio e adesão à pesquisa, tanto das instituições como dos sujeitos pesquisados. Ao final desse processo, optei por duas escolas da rede municipal de Belo Horizonte, sendo uma que contasse com a presença do coordenador pedagógico pedagogo e outra que contasse com o coordenador pedagógico não-pedagogo na coordenação pedagógica de 1º. e 2º. Ciclos (ou de 1ª. a 4a. série) do ensino fundamental, e uma escola particular que possuísse em seu quadro de funcionários o supervisor educacional de 1ª. a 4ª. série do ensino fundamental.

A decisão pela comparação entre coordenadores com formação em Pedagogia e coordenadores com formação em outra área justifica-se pela intenção de verificar se a formação em Pedagogia exerce alguma influência sobre a prática desses profissionais e se o fato de ter ou não essa formação encaminha os profissionais para diferentes tipos de atuação. A opção pelo Ensino Fundamental justifica-se pela maior aceitabilidade e atuação do supervisor educacional, historicamente, junto aos professores e processos pedagógicos desse segmento.

Em seguida, realizei o levantamento dos profissionais que seriam escolhidos como sujeitos da investigação, respeitando, nessa escolha, uma equivalência das seguintes variáveis: formação acadêmica (pedagogos e não-pedagogos)/ forma de ingresso no cargo (eleitos ou concursados)/ mais de 10 anos na educação/ tempo

semelhante na função / número de professores e turmas equivalentes sob sua coordenação. Busquei identificar profissionais que se aproximassem, tanto em experiência profissional quanto em sua realidade de trabalho, considerando, em relação a esse último aspecto, o número de turmas e de professores que cada profissional atende . A seleção das escolas para a pesquisa acabou sendo uma decorrência da seleção dos sujeitos que satisfaziam os critérios estabelecidos.

Os quadros a seguir apresentam a síntese dos dados considerados para essa escolha:

### QUADRO 1

LEVANTAMENTO FINAL DAS ESCOLAS PARA A PESQUISA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE e REDE PARTICULAR DE ENSINO							
REDES DE ENSINO	LOCALIZAÇÃO	PORTE/TAMANHO	TIPO DE ALUNO/CLASSE SOCIAL	SUPERVISÃO OU COORD. (1º. e 2º. ciclos- até 4º. s)	FORMAÇÃO	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA FUNÇÃO E EDUCAÇÃO	No. de profs. e turmas sob sua responsab.
Municipal	Regional Oeste	De E.I. a 8ª. s. (E.I. ao 3º. ciclo completo/ EJA) - No. total de alunos: 1490 - No. alunos 1º. e 2º. ciclos (até 4ª. série): 804	Camadas populares	Coordenadora eleita	Pedagoga	Função= 5 anos Educ= 20 anos	Profs: 27 turmas: 18
Municipal	Regional Oeste	De 1ª. a 8ª.s. (1º. ao 3º. ciclo completo) - No. total de alunos: 1074 - No. alunos 1º. e 2º. ciclos (até 4ª. série) :787	Camadas populares	Coordenadora eleita	Psicóloga	F= 5 anos Educ.= 13 anos	Profs: 21 turmas: 14
Particular	Regional Noroeste	De E.I. a 3ª.s. do Ensino Médio - No. total de alunos: 2530 - No. alunos 1º. e 2º. ciclos (até 4ª. série) :601	Segmentos da classe média de baixo e médio poder aquisitivo	Supervisora	Pedagoga	F= 8 anos Educ.= 24 anos	Profs: 21 turmas: 14

### QUADRO 2

PERFIL GERAL DAS ESCOLAS SELECIONADAS <sup>24</sup>			
ITENS	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3
REDE	Municipal	Municipal	Particular
LOCALIZAÇÃO	Bairro Havaí/ Cinquentenário	Bairro Vila São Jorge	Bairro Padre Eustáquio
MODALIDADES DE ENSINO OFERTADAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Educação Infantil a partir de 5 anos</li> <li>▪ Ensino Fundamental completo</li> <li>▪ EJA (Educação de Jovens e Adultos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Educação Infantil a partir de 6 anos</li> <li>▪ Ensino Fundamental completo</li> <li>▪ EJA (Educação de Jovens e Adultos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Educação Infantil a partir de 2 anos</li> <li>▪ Ensino Fundamental completo</li> <li>▪ Ensino Médio</li> <li>▪ Ensino Profissionalizante</li> </ul>
TURNOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Manhã: De 7h às 11h30min – Atende turmas do final do 1º. ciclo ao final do 2º. ciclo.</li> <li>▪ Tarde: De 13h às 17h30min - Educação Infantil até o 1º. ciclo completo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Manhã: De 7h às 11h30min - 2º ciclo, turmas de "projeto" (alunos de 10 a 13 anos que estão em processo de alfabetização) e duas turmas do último ano do 1º ciclo.</li> <li>▪ Tarde: De 13h às 17h30min - 1o</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Manhã: De 7h às 11h40min - 1ª. a 4ª. série do Ensino Fundamental, e 8ª. a 3ª. série do Ensino Médio.</li> <li>▪ Tarde: De 13h às 17h40min - Educação Infantil até a 7ª. série do Ensino Fundamental.</li> </ul>

<sup>24</sup> Os nomes das escolas foram substituídos por números de modo a preservar suas identidades.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Noite: De 18h às 22h30min - Educação de Jovens e Adultos (Alfabetização e 2º. ciclo).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ciclo e uma turma de Ed. Infantil .</li> <li>Noite: De 19h às 22h20min - 3º. ciclo e turmas de alfabetização p/ adultos/1º e 2º ciclos p/ alunos acima de 14 anos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Noite: De 18h25min às 22h45min – Ensino Médio noturno e Pós-médio em Eletrônica (Ensino Profissionalizante).</li> </ul>
<b>TOTAL ALUNOS</b>	1.490	1.074	2.530
<b>ESTRUTURA FÍSICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>18 salas de aula</li> <li>Salas administrativas e de coordenação</li> <li>Sala de professores</li> <li>Secretaria</li> <li>Biblioteca</li> <li>Laboratório de Informática</li> <li>Sala de vídeo e multimeios</li> <li>Refeitório</li> <li>Banheiros</li> <li>Quadra de esportes coberta</li> <li>Pátio descoberto</li> <li>Parquinho</li> <li>Almoxarifado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>15 salas de aula</li> <li>Salas administrativas e de coordenação</li> <li>Secretaria</li> <li>Sala de professores</li> <li>Biblioteca</li> <li>Laboratório de Informática</li> <li>Refeitório</li> <li>Banheiros</li> <li>Quadra de esportes coberta</li> <li>Pátio descoberto</li> <li>Almoxarifado</li> <li>Brinquedoteca</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>40 salas de aula</li> <li>Salas administrativas gerais , de coordenação, supervisão e orientação por segmento</li> <li>Secretaria</li> <li>Salas de professores por segmento</li> <li>Sala de artes</li> <li>Salas de vídeo e multimeios</li> <li>Auditório</li> <li>Biblioteca</li> <li>03 Laboratórios de Informática</li> <li>01 Laboratório de Ciências</li> <li>01 Laboratório de eletrônica</li> <li>Cantina</li> <li>Banheiros</li> <li>04 Quadras de esportes</li> <li>Pátios descobertos</li> <li>Almoxarifados</li> </ul>
<b>GESTÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>01 Diretora e 01 Vice-diretora eleitas pela comunidade escolar.</li> <li>Colegiado atuante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>01 Diretora e 01 Vice-diretora eleitas pela comunidade escolar.</li> <li>Colegiado atuante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>01 Diretora , 01 Vice-diretora pedagógica, 01 Vice-diretor administrativo e 01 Coordenadora pedagógica geral.</li> <li>Não há colegiado.</li> </ul>
<b>ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS ESCOLARES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Por ciclos<sup>25</sup></li> <li>Módulos aula de 50 min</li> <li>Reunião pedagógica mensal remunerada, aos sábados, agendados em calendário.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Por ciclos</li> <li>Módulos aula de 50 min</li> <li>Reunião pedagógica mensal remunerada, aos sábados, agendados em calendário.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Por séries</li> <li>Módulos aula de 60 min</li> <li>Reunião pedagógica quinzenal remunerada apenas para os professores. Os especialistas registram essas horas em um "Banco de Horas" .</li> </ul>
<b>ORGANIZAÇÃO DOS PROFESSORES E ESPECIALISTAS</b>	<p>Os <b>professores</b> se organizam em:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Professores titulares: responsáveis pelas áreas de Alfabetização/Português e Matemática.</li> <li>-Professores de apoio: responsáveis pelas áreas de Ciências, História e Geografia, Música, Artes e Ed. Física. Carga horária profs. : de 22h30min semanais, sendo 20h de regência, 50 min de "projeto" e 1h40min de recreio.</li> <li>- Educador Infantil: responsável por todas as áreas do conhecimento nas turmas.</li> </ul> <p><b>Coordenação Pedagógica/turno:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Há 10 coordenadoras responsáveis pelo trabalho pedagógico na escola:</li> </ul> <p>Manhã/1º. turno: 01 coordenadora eleita para o final do 1º. ciclo/01 coordenadora eleita para o início do 2º. ciclo/ 01 coordenadora eleita para o meio do 2º. ciclo/ 01 coordenadora eleita para o final do 2º. ciclo.</p> <p>Tarde/2º. turno: 01 coordenadora geral do turno, que acumula também a coordenação do final do 1º. ciclo da tarde/ 01 coordenadora eleita para o meio do 1º. ciclo/ 01 coordenadora eleita para o início do 1º. ciclo/ 01 coordenadora eleita para a Educação Infantil.</p> <p>Noite/ 3º.turno: 01 coordenadora eleita para o 1º. e 3º. módulos/ 01 coordenadora eleita para o 2º. e 3º. módulos (divide o 3º. módulo com a colega). Não há especialistas na escola.</p>	<p>Os <b>professores</b> se organizam em Professor Referência I e Professor Referência II. Há também um professor eventual.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Professor Referência I: trabalha com as áreas de Alfabetização/Português e Matemática.</li> <li>- Professor Referência II: trabalha com as áreas de Ciências, História e Geografia, Literatura, Corpo e Movimento (Ed. Física), Artes e projetos diversos.</li> </ul> <p>Carga horária profs.: de 22h30min semanais, sendo 20h de regência, 50 min de "projeto" e 1h40min de recreio.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Educador Infantil: responsável por todas as áreas do conhecimento na única turma da escola.</li> </ul> <p><b>Coordenação Pedagógica/ turno:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Há apenas uma Pedagoga (TSE) na escola, concursada, responsável pelo trabalho pedagógico do 1º. turno, prestes a se aposentar.</li> <li>- 02 coordenadores pedagógicos eleitos, responsáveis por todas as turmas de seu turno, que no caso são de 1º. e 2º. ciclos no 2º. turno, e EJA, no 3º. turno.</li> <li>- 03 coordenadores de turno eleitos, um em cada turno.</li> </ul>	<p>Os <b>professores</b> se organizam em:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Professor titular: responsável pelas disciplinas de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia, e projetos.</li> <li>- Professores especializados: são os professores específicos de Artes, Ed. Física, Ed. Religiosa e Informática.</li> </ul> <p>A carga horária de todos os professores é de 22h30min semanais, destinadas exclusivamente à regência.</p> <p><b>Coordenação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Há um coordenador de turno para cada segmento, sendo 06 no total.</li> </ul> <p><b>Especialistas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Há Supervisores, Orientadores e Coordenadores para cada segmento (Ed. Infantil/ 1ª. a 4ª. série/ 5ª. a 8ª. série/ Ensino Médio regular/ Ensino Médio profissionalizante), em cada turno, sendo 02 supervisoras e 06 orientadoras no total. A carga horária delas é de 30 horas semanais.</li> <li>- Há um coordenador de área para cada disciplina do currículo da escola, da 5ª. série em diante. São 11 no total.</li> </ul>
<b>ORGANIZAÇÃO CURRICULAR</b>	Orientada pelos livros didáticos, pelo diagnóstico dos alunos e algumas referências dos PCNs.	Orientada pelos livros didáticos, pelo diagnóstico dos alunos e algumas referências dos PCNs.	Orientada pelo currículo de cada disciplina da escola, pelos livros didáticos, pelo diagnóstico dos alunos e pelos PCNs.

<sup>25</sup> O ciclo de formação é um tempo contínuo que se identifica com o tempo de formação do próprio desenvolvimento humano: infância, puberdade, adolescência. Na Escola Plural, os ciclos são constituídos da seguinte forma: o 1º. ciclo compreende as idades de 6, 7 e 8-9 anos, correspondendo à fase da infância; o 2º. ciclo compreende as idades de 9,10 e 11-12 anos, correspondendo à pré-adolescência ou a puberdade, e o 3º. ciclo corresponde às idades de 12, 13 e 14-15 anos, ou seja, aos adolescentes. (Escola Plural - Proposta Político-Pedagógica. Belo Horizonte: SMED, p. 21. 3. ed. 2002.)

Como foi visto, as educadoras eleitas têm características pessoais e profissionais similares em aspectos relevantes para a investigação.

A faixa salarial das coordenadoras da rede municipal situa-se em torno de 10 salários mínimos<sup>26</sup>, para o trabalho em dois turnos, o que equivale a mais ou menos dois salários de professora de ensino fundamental P1 Habilitado<sup>27</sup>, acrescidos das vantagens por tempo de serviço. Ambas trabalham nos dois turnos na mesma escola. Já a supervisora da rede particular tem uma renda mensal no cargo também em torno de 10 salários mínimos, mas trabalha apenas em um turno na escola. No outro turno, ela trabalha como professora de ensino fundamental em uma escola municipal, o que lhe proporciona maior renda mensal.

As três profissionais pesquisadas possuem carro e casa própria, sendo que duas são casadas e têm filhos, e uma é solteira, sem filhos e mora com seus pais. A renda familiar das três varia entre 16 e 20 salários mínimos, segundo o que informaram. A faixa etária das três é semelhante, situando-se entre 40 e 41 anos.

Das três educadoras, duas dedicam-se ao exercício do magistério em um turno do dia e no outro atuam no cargo de supervisão/coordenação. A outra educadora dedica-se exclusivamente à coordenação, embora em cargos diferentes: no 1º. turno, atua como coordenadora pedagógica responsável por uma das etapas do ciclo e, no 2º. turno, acumula a coordenação geral do turno e a coordenação de uma das etapas do ciclo. Nenhuma delas se dedica a outra atividade profissional não-educacional.

As três profissionais tiveram formação em Magistério em nível médio, sendo que uma delas freqüentou o curso em escola particular confessional de classe média e as outras duas freqüentaram o antigo curso científico e, em seguida, um curso de

---

<sup>26</sup> Salário mínimo em 2005: R\$300,00 (trezentos reais).

<sup>27</sup> Refere-se à classificação dos professores que são habilitados para trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, com formação em curso superior.

complementação em nível pós-médio. As três educadoras concluíram o ensino superior, sendo que as duas pedagogas se formaram em universidades públicas (UFMG e UEMG) e a psicóloga se formou na PUC-MG<sup>28</sup>. As três cursaram pós-graduação *Lato Sensu*, sendo duas em Psicopedagogia, no CEPENMG<sup>29</sup> (uma das pedagogas e a psicóloga) e uma em Alfabetização e Letramento, na UEMG<sup>30</sup> (a outra pedagoga).

Em termos de tempo na área educacional, duas têm acima de 20 anos de trabalho e uma tem 13 anos. As coordenadoras estão a 5 anos na função, em mandatos não consecutivos, tendo sido eleitas por seus pares<sup>31</sup>, e têm situação funcional efetiva na rede. A supervisora trabalha há 8 anos na função, sendo 4 anos na escola pesquisada, tendo sido escolhida para o cargo por processo seletivo realizado pela direção da instituição, e contratada pela CLT.

A supervisora e uma das coordenadoras têm 14 turmas e 21 professores sob sua responsabilidade. A outra coordenadora tem 18 turmas e 27 professores.

As três profissionais alegaram desejar o cargo quando o assumiram, duas por acreditarem na importância desse trabalho para o crescimento pedagógico da escola e uma por considerar que esse trabalho é interessante e permite a ampliação dos conhecimentos. Esta última, a coordenadora que é pedagoga, confessou também desejar o cargo por necessidade financeira.

Uma análise mais aprofundada dos sujeitos da pesquisa será realizada mais à frente, nesta dissertação, devido à importância de traçarmos o perfil dos mesmos dentro do contexto em que desenvolvem suas práticas.

---

<sup>28</sup> Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

<sup>29</sup> Centro de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais.

<sup>30</sup> Universidade Estadual de Minas Gerais e Universidade Federal de Minas Gerais.

<sup>31</sup> Cada mandato dura 01 ou 02 anos letivos, período definido pelo coletivo da escola.

**QUADRO 3 – SÍNTESE DOS DADOS DOS SUJEITOS DA PESQUISA**

SUJEITOS	ANA	VANESSA	VILMA
<b>CARGO</b>	Coordenadora Pedagógica	Coordenadora Pedagógica	Supervisora Pedagógica
<b>FORMA DE INGRESSO NO CARGO</b>	Eleição	Eleição	Contratação
<b>TEMPO NO CARGO</b>	05 anos	05 anos	08 anos
<b>FORMAÇÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Magistério em nível médio</li> <li>• Pedagogia</li> <li>• Pós-graduação em Alfabetização e Letramento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Magistério (complementação ao Ensino Médio)</li> <li>• Psicologia</li> <li>• Pós-graduação em Psicopedagogia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Magistério (complementação ao Ensino Médio)</li> <li>• Pedagogia</li> <li>• Pós-graduação em Psicopedagogia</li> </ul>
<b>TEMPO NA EDUCAÇÃO</b>	20 anos	13 anos	24 anos
<b>RENDA MENSAL</b>	De 11 a 15 salários mínimos	De 11 a 15 salários mínimos	De 16 a 20 salários mínimos
<b>NÚMERO DE TURMAS</b>	18	14	14
<b>NÚMERO DE PROFESSORES</b>	27	21	21

### 1.3.2 A coleta de dados

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados escolhidos para a investigação foram o questionário, a entrevista semi-estruturada, a observação e a análise documental.

A pesquisa teve início em 2004, com a revisão de literatura sobre o tema, que incluiu leituras, participação em eventos da área e conversas com professores universitários. Em 2005, foi realizado o processo de coleta de dados, desenvolvido de maio a novembro, por meio do procedimento da observação *in loco*, complementado pelo questionário, entrevista semi-estruturada e análise documental.

#### 1.3.2.1 O questionário

As coordenadoras e a supervisora das escolas que participaram da pesquisa responderam a um questionário que tinha como objetivo a coleta inicial de dados

importantes sobre suas vidas e profissão, visando conhecê-las de uma forma mais ampla.

Esse instrumento de pesquisa foi elaborado com perguntas agrupadas em três categorias: dados relativos à identificação, à formação e às atividades profissionais, como pode ser visto no Anexo 8.

O questionário foi entregue a cada uma das pesquisadas, para que o preenchessem quando melhor lhes conviesse e para que fosse devolvido tão logo ficasse pronto. Os três questionários foram devolvidos na semana seguinte à sua entrega, mas precisaram retornar às respondentes para o preenchimento de dados incompletos.

### **1.3.2.2 A entrevista semi-estruturada**

Outro instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semi-estruturada, que foi realizada com a supervisora/coordenadoras escolhidas, um representante da direção das respectivas escolas e dois professores pertencentes às equipes dos referidos supervisores/coordenadores.

A opção pela entrevista semi-estruturada se deve ao fato de que esta, por sua natureza interativa, permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente por meio de questionários, explorando-os em profundidade. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004). Além disso, *“(…) possibilita uma relação de interação entre entrevistador e entrevistado, abrindo espaço para que o informante discorra sobre o tema proposto com base nas informações que possui, além de permitir o aprofundamento de pontos levantados pelo questionário”*.(SILVA; SILVEIRA, 2002).

A entrevista com os sujeitos da pesquisa foi estruturada a partir de algumas questões sobre a sua trajetória profissional, que abriram caminho para a conversa subsequente sobre a percepção desses profissionais quanto:

- à visão sobre o cargo, atividades que executam, competências identificadas para o exercício da função, formação, clareza de objetivos de seu trabalho e compreensão da situação da profissão no mercado de trabalho;
- ao nível de participação nas decisões de caráter pedagógico;
- às relações estabelecidas com os professores, direção, funcionários administrativos, alunos e seus familiares;
- à importância atribuída ao trabalho e avaliação sobre as formas de seleção para o cargo.

As demais entrevistas, realizadas com representantes da direção da escola e professores, abordaram questões parecidas com as que foram feitas aos sujeitos da investigação<sup>32</sup>, de forma a permitirem a expressão de diferentes olhares e perspectivas acerca do trabalho de supervisão/coordenação.

As entrevistas foram realizadas nos meses de outubro e novembro de 2005, no próprio espaço escolar, em horários pré-definidos com os entrevistados, de forma a não alterar sua rotina de trabalho. As professoras das escolas municipais foram entrevistadas em um de seus horários de “projeto”<sup>33</sup>, e as professoras da escola particular foram entrevistadas em um de seus horários de aula especializada. Por seu caráter semi-estruturado, as entrevistas assumiram diferentes caminhos de interlocução, que suscitaram assuntos não previstos, trazendo novas informações importantes.

---

<sup>32</sup> Anexos 9, 10 e 11.

<sup>33</sup> Tempo correspondente a uma hora-aula por dia, quando os professores da escola municipal supostamente se dedicam ao planejamento de atividades e projetos, estudo, trocas com seus pares, reuniões, etc.

As duas professoras entrevistadas, em cada escola, foram escolhidas por mim, a partir de um leque de opções oferecido pelas respectivas supervisoras/coordenadoras e com a ajuda destas. O critério que usei para essa escolha foi o de participação no trabalho coletivo, ou seja, selecionei uma professora que tem uma relação próxima e uma construção conjunta do seu trabalho com a supervisora/coordenadora, e uma professora que apresenta uma postura mais fechada e distante em relação a esse trabalho.

As entrevistas, registradas nos Anexos 1, 3 e 5, duraram, em média, 50 min com a supervisora/coordenadoras, 40 min com as diretoras e 30 min com as professoras. Elas foram gravadas digitalmente, mediante autorização das entrevistadas, e transcritas integralmente, mantendo-se as repetições, rodeios e sentimentos expressos.

### **1.3.2.3 A observação**

Outro importante instrumento de investigação utilizado foi a observação. Tal procedimento ocorreu durante 6 meses, com visitas em datas não-sequenciais, quando o trabalho da supervisora/coordenadoras foi acompanhado bem de perto.

A escolha dessa técnica permite que o *“pesquisador se torne parte da situação observada, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação”*. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004)

A observação possibilitou uma aproximação intensa com o cotidiano das escolas pesquisadas e de seus profissionais, permitindo um olhar mais cauteloso e aprofundado sobre as ações e relações estabelecidas naquele contexto.

Devido ao fato de o ambiente escolar ser uma realidade muito familiar para mim, procurei manter a maior distância possível de meus “pré-conceitos” e desenvolver uma atitude de estranhamento em relação ao que via, ouvia ou sentia. O fato de as pessoas saberem que eu pertencia à área educacional provocou o aparecimento de uma interessante postura de cumplicidade em relação à minha presença, o que, a princípio, contribuiu para a conquista do espaço para realizar o trabalho de campo, mas, em seguida, exigiu de mim um movimento ainda maior de distanciamento entre aquela realidade que eu observava e a minha prática e vivência pessoal.

Ciente da impossibilidade de captar a totalidade da complexidade do contexto das escolas, procurei registrar tudo o que me foi possível perceber, da forma mais completa possível, e focar minha observação na rotina de trabalho dos sujeitos da pesquisa e em todos os elementos que fazem interseção com esse trabalho.

O processo de observação, nas três escolas, ocorreu concomitantemente, durante todo o turno da tarde, horário escolhido para a coleta dos dados. Os dias de observação nas escolas eram alternados, de forma a propiciar vivências diferentes do clima e das atividades escolares, uma vez que algumas delas só acontecem em determinados dias da semana e do mês.

O tempo de permanência em cada escola foi aquele suficiente para que fosse possível observar a rotina geral do trabalho e todas as atividades que, de alguma forma, afetam ou são afetadas pela ação do supervisor/coordenador. Assim, acompanhei cada escola, em média, por 30 dias, devido ao fato de as visitas às escolas, por diversas vezes, precisarem ser adiadas, suspensas ou remarcadas, de acordo com o calendário escolar, problemas administrativos ou pessoais das educadoras acompanhadas.

Todos os registros foram feitos nos Diários de Campo de cada escola, no momento em que a observação ocorria, sendo complementados logo em seguida.

A necessária aproximação do pesquisador com o local onde as práticas acontecem deve-se ao fato de que estas estão impregnadas do contexto em que se desenvolvem. Dessa forma, conhecer a escola em seus aspectos pedagógico, administrativo/organizacional, filosófico e humano é fundamental para que se possam compreender as escolhas que são feitas, as posturas assumidas, as decisões tomadas e o papel cumprido por cada um dos atores educativos.

#### **1.3.2.4 A análise documental**

A análise documental foi outro instrumento de coleta de dados utilizado nesse estudo, uma vez que permitiu complementar as informações obtidas pelos outros instrumentos e desvelar aspectos novos acerca do tema estudado. (LÜDKE e ANDRE, 1986).

Foram considerados documentos *“quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”*.(LÜDKE e ANDRE, 1986, citando PHILLIPS, 1974). Assim, foram analisados regimentos escolares, legislações, projetos, planejamentos, currículos, instrumentos avaliativos, etc..

A opção por essa técnica complementar justifica-se pelo fato de que os documentos constituem uma fonte estável e rica de informações que persistem ao longo do tempo e dos quais podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador.

### 1.3.3 A análise dos dados

A estratégia utilizada para a análise dos dados obtidos foi a de confrontação entre o discurso e a prática das profissionais observadas. Assim, as observações da organização das escolas e do trabalho da supervisão/coordenação, registradas em Diário de Campo, foram comparadas com o que foi falado nas entrevistas realizadas e com a documentação disponível, de modo que fosse possível entender as realidades pesquisadas e reunir aquilo que se apresentava semelhante e diverso entre os contextos de trabalho e entre as práticas das profissionais em questão.

### 1.3.4 A organização dos registros da pesquisa

Como resultado deste trabalho de pesquisa, organizamos o presente estudo em 04 partes.

No 1º. capítulo – **NO INÍCIO, O FIM?** – descrevo minha trajetória profissional e sua relação com o objeto de estudo; apresento os objetivos da investigação; faço uma rápida reconstituição histórica da trajetória da supervisão educacional no Brasil e em Minas Gerais e do contexto atual da profissão; e descrevo a abordagem metodológica que guiou o desenvolvimento da pesquisa, com uma breve explicação do processo de escolha das escolas e sujeitos em cada rede de ensino.

No 2º. capítulo – **A SUPERVISÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO ATUAL: HÁ VIDA ALÉM DA MORTE?** – apresento a visão de escola, de supervisão educacional e de coordenação pedagógica presente na contemporaneidade; situo como se tem estruturado o trabalho de coordenação pedagógica na rede municipal

de ensino e de supervisão educacional na rede privada de Belo Horizonte; e descrevo as escolas pesquisadas, os sujeitos observados e como desenvolvem suas práticas dentro do contexto escolar que vivenciam.

No 3º. Capítulo – **SUPERVISÃO EDUCACIONAL: DA TRADIÇÃO À TRANSFORMAÇÃO** - apresento a análise dos dados coletados à luz do aporte teórico que sustentou a pesquisa, estabelecendo comparações entre o discurso e a prática das profissionais investigadas.

E , por fim, nas Considerações Finais – **SUPERVISÃO EDUCACIONAL: MORTE OU VIDA? NO FIM, O RECOMEÇO** – indico as conclusões sobre o tema estudado, buscando dar resposta às questões levantadas no início da pesquisa, e levanto algumas outras reflexões sobre a supervisão educacional e a coordenação pedagógica no contexto educacional atual.

## **2 A SUPERVISÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO ATUAL: HÁ VIDA ALÉM DA MORTE?**

Com o intuito de discutir a prática da supervisão/coordenação nas escolas observadas, torna-se necessário conhecer essas realidades em suas estruturas físicas e materiais, seus aspectos administrativos e suas organizações pedagógicas, de modo que se possa entender o contexto em que as profissionais investigadas estão atuando.

Desse modo, este capítulo tem como objetivo apresentar os diferentes cenários existentes nas redes pública municipal e particular de ensino de Belo Horizonte, situando o trabalho das coordenadoras pedagógicas e da supervisora educacional, sujeitos da pesquisa, nesses contextos, de forma a verificar se há diferenças significativas nas práticas dessas profissionais e o que determina essas diferenças.

### **2.1 Caracterização das escolas**

#### **2.1.1 A Escola 1<sup>34</sup>**

##### **2.1.1.1 Estrutura física e material**

Trata-se de uma escola pública municipal, situada na região oeste de Belo Horizonte, e que atende 1.407 alunos cujas famílias pertencem às classes de poder aquisitivo médio baixo e baixo.

---

<sup>34</sup> Os nomes das escolas, das profissionais pesquisadas e dos demais educadores foram substituídos, de modo a preservar as suas identidades.

Funciona em três turnos, oferecendo da Educação Infantil à 5ª série do Ensino Fundamental regular (1º e 2º ciclos completos), e EJA : alfabetização (1ª a 4ª série = 1º módulo) e de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental (2º e 3º módulos).

A escola possui um prédio de 02 andares, com 24 anos de construção e arquitetura tradicional das escolas públicas de Minas Gerais. Está bem conservado, já tendo passado por quatro ampliações, desde a sua inauguração, e algumas reformas.



A escola possui parquinho infantil com brinquedos; quadra esportiva coberta; área livre coberta; área para lanches dos alunos; 18 salas de aula; laboratório de informática com computadores conectados à Internet; biblioteca; sala de vídeo; banheiros infantis e para adultos; cantina com cozinha; sala de professores; almoxarifado; salas para secretaria, direção e para as coordenações de turno e pedagógica.



As salas de aula são amplas, decoradas, bem arejadas e iluminadas. Possuem quadro verde ou branco, ventilador de parede ou de teto, cortinas, murais, armário de aço, etc.. As carteiras são novas e estão em bom estado de conservação. As salas comportam uma média de 23 alunos na Educação Infantil; 22 alunos no 1º ciclo; 28 alunos no 2º ciclo e 31 alunos no EJA.



A sala de informática possui 20 computadores ligados em rede e à Internet, e a sala de vídeo possui uma televisão de 29 polegadas e um vídeo.

A sala da direção é bem pequena, apresentando-se quase sempre organizada e limpa. É bem iluminada e arejada; não possui computador.

A sala da Coordenação de turno e pedagógica é pequena, mas conta com uma ampla janela gradeada, com trilhos sem cortina, o que faz com que seja bem iluminada e arejada. Possui mobiliário novo, armários de aço, telefone, um computador com acesso à Internet e uma impressora.



A sala de professores é ampla e possui muitos escaninhos e armários de aço, uma grande mesa com 13 cadeiras, cortinas, murais, bebedouro, TV e 01 pia. Possui 03 computadores e 01 impressora, que se encontra danificada.



A biblioteca tem um acervo pequeno, porém variado, contando com livros de literatura infanto-juvenil; livros didáticos; revistas educacionais; revistas em quadrinhos; jornais; originais e xerox de apostilas contendo as leis federais, estaduais e municipais da educação; PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais); fitas de vídeo infantis e educativas; mapas e globo terrestre; etc.. Possui mesas redondas, de fórmica, com cadeiras, estantes coloridas, quadro branco, murais, dois computadores, armário de aço e ventilador de parede.



## **2.1.1.2 Organização da escola**

### **2.1.1.2.1 Gestão**

A direção iniciou seu mandato em 2005 e compõe-se de uma diretora e um vice-diretor. Há um colegiado atuante.

O turno da manhã ou 1º turno tem uma supervisora pedagógica (TSE) e coordenadores pedagógicos eleitos responsáveis por cada etapa dos ciclos. À tarde ou 2º turno, há uma coordenadora geral de turno eleita e coordenadores pedagógicos eleitos responsáveis por cada etapa dos ciclos e pela Educação Infantil. À noite ou 3º turno, há coordenadores pedagógicos eleitos responsáveis por cada módulo.

### **2.1.1.2.2 Organização dos tempos e espaços escolares**

A escola organiza-se por ciclos, de acordo com o Projeto Escola Plural, e tem a seguinte estrutura: Educação Infantil (com crianças de 5 anos de idade); 1º ciclo (com crianças de 6 a 8/9 anos); 2º ciclo (com crianças e pré-adolescentes de 9 a 11/12 anos) e EJA (com alunos da alfabetização e de 2º e 3º ciclos ou 5ª a 8ª séries).

Os turnos são de 4h30min e os módulos-aula são de 30 minutos para a Educação Infantil e de 60 minutos para o Ensino Fundamental. Há um intervalo de recreio de 30 minutos.

### **2.1.1.2.3 Os professores e sua organização**

Há cerca de 78 professores na escola e 04 educadoras infantis, nos três turnos, além dos que estão exercendo cargo de coordenação. São 33 professores de 1º ciclo, 21 de 2º ciclo e 24 de EJA (Educação de Jovens e Adultos).

A jornada de trabalho dos professores é de 22h30min/semanais, sendo 20h de regência, 50 minutos de “projeto”<sup>35</sup> e 1h40min de recreio.

Os professores são classificados pela prefeitura por categorias como: P1 (professores com formação apenas em Magistério = Ensino Médio); P1 habilitado (professores formados em curso superior. Segundo a coordenadora, desde o último concurso, só são aceitos os cursos de Pedagogia e Normal superior) e P2 (professores especialistas das disciplinas como: Português, Matemática, Biologia...). Nessa escola, são poucos os P1 sem habilitação, porque os que existiam foram incentivados a participar do Projeto Veredas<sup>36</sup>, para obterem grau superior, e estão graduando-se agora.

### **2.1.1.2.4 A coordenação pedagógica e sua organização**

As coordenadoras pedagógicas dessa escola são professoras eleitas para o cargo por um ano. Em 2005, além de 02 supervisoras concursadas que trabalham no 1º e 3º turnos, há 08 coordenadoras responsáveis pelo trabalho pedagógico na escola, por etapa dos ciclos, distribuídas da seguinte forma:

---

<sup>35</sup> Horário destinado ao planejamento das aulas, organização dos projetos, preparo de material, estudo, etc., dos professores.

<sup>36</sup> Trata-se de um Curso Normal Superior ministrado na modalidade de educação a distância, para professores das redes estadual e municipal que estejam em efetivo exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental. (Maiores informações, acessar: [www.veredas.mg.gov.br](http://www.veredas.mg.gov.br))

1º turno: 01 coordenadora responsável pelo final do 1º ciclo (ou 2ª série); 01 coordenadora responsável pelo início do 2º ciclo (ou 3ª série); 01 coordenadora responsável pelo meio do 2º ciclo (ou 4ª série) e 01 coordenadora responsável pelo final do 2º ciclo (ou 5ª série).

2º turno: 01 coordenadora geral do turno, que acumula também a coordenação do final do 1º ciclo (ou 2ª série) da tarde (trabalha dois turnos, portanto já foi citada no turno da manhã); 01 coordenadora responsável pelo meio do 1º ciclo (ou 1ª série); 01 coordenadora responsável pelo início do 1º ciclo (ou Pré) e 01 coordenadora responsável pela Educação Infantil.

3º turno: 01 coordenadora responsável pelo 1º e 3º módulos e 01 coordenadora responsável pelo 2º e 3º módulos (divide o 3º módulo com a colega).

#### **2.1.1.2.5 Opção político-pedagógica**

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola não está estruturado e registrado. Houve algumas tentativas de fazê-lo no passado, segundo o que foi relatado pela coordenadora, mas foram abandonadas por falta de estrutura para a sua continuidade. A escola diz orientar-se pelo Projeto Escola Plural, pelos PCNs e pelos livros didáticos.

### **2.1.2 A Escola 2**

#### **2.1.2.1 Estrutura física e material**

Trata-se de uma escola pública municipal, que está localizada na região oeste de Belo Horizonte e atende 1.074 alunos do “Aglomerado Morro das Pedras”, filhos

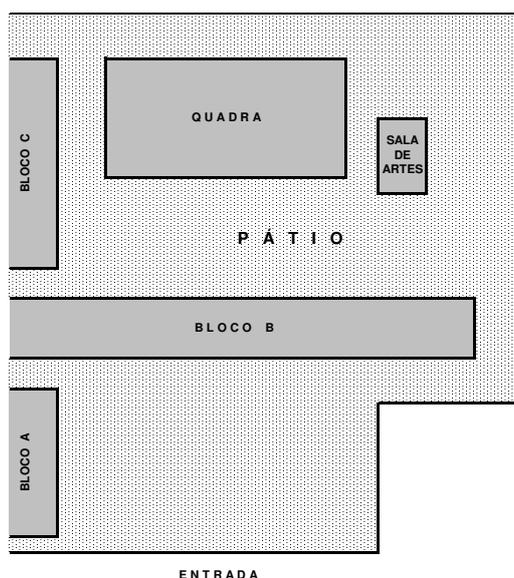
de pais oriundos de classe trabalhadora autônoma e de baixo poder aquisitivo e de um grande número de desempregados. A região do Morro das Pedras é considerada de grande risco social por causa da violência lá existente.

A escola faz parte do projeto Escola Plural e atende o Ensino Fundamental, funcionando em três turnos de trabalho (em 2005, extraordinariamente, foi aberta uma turma da Educação Infantil).

No turno da manhã, ou 1º turno, há turmas de 2º ciclo (alunos de 9, 10 e 11 anos - antigas 3ª, 4ª e 5ª séries), turmas de “projeto” (alunos de 10 a 13 anos que estão em processo de alfabetização) e duas turmas do último ano do 1º ciclo. No turno da tarde, ou 2º turno, há turmas de 1º ciclo (alunos de 6, 7, e 8 anos - antigos pré-escolar, 1ª e 2ª séries) e uma turma de Educação Infantil. No turno da noite, ou 3º turno, há turmas de 3º ciclo (antigas 6ª, 7ª e 8ª séries) e turmas de alfabetização para adultos, 1º e 2º ciclos (antigas 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª séries). Esse turno recebe alunos acima de 14 anos.

A escola possui a arquitetura tradicional das escolas públicas de Minas Gerais. O prédio é antigo e parece não ter recebido ainda as reformas de que necessita, principalmente na área externa.

O espaço físico da escola é dividido em três grandes blocos, sendo que dois possuem dois andares, e o terceiro, apenas um andar. Possui 15 salas de aula, biblioteca, cantina/refeitório, diretoria, secretaria, almoxarifado, sala de informática, sala dos professores, sala de artes ou multimeios, sala de coordenação pedagógica e de turno, e uma brinquedoteca (temporariamente desativada).



Esquema representativo das instalações da escola

A escola é bem colorida, mas não possui parquinho infantil ou brinquedos de parquinho. Possui quadra poliesportiva coberta (mas com pouca infra-estrutura para as crianças), algumas árvores e um pequeno jardim.



As salas de aula são amplas, bem arejadas e iluminadas. Possuem quadro verde ou branco, ventilador de parede ou de teto, cortinas, murais, armário de aço, etc.. As carteiras estão em muito bom estado de conservação. As salas comportam uma média de 25 alunos na Educação Infantil; 22 alunos no 1º ciclo; 28 alunos no 2º ciclo e 35 alunos no 3º ciclo.



A sala de informática é bem pequena e pouco arejada. Possui 10 computadores conectados à Internet e 01 armário.

Não há sala de vídeo na escola.



A sala da direção é bem pequena e está quase sempre organizada e limpa. É bem iluminada e arejada. Seu mobiliário está bem conservado. Possui 01 computador conectado à Internet.

A sala das coordenações de turno e pedagógica é decorada com figuras coloridas de crianças, animais e personagens da Turma da Mônica, fixadas na porta da sala e nos armários de aço; está quase sempre organizada. Possui armários de aço com rodinhas, mobiliário novo, 02 computadores, 02 impressoras, 01 scanner e estantes de madeira com muitos livros didáticos.



A sala de professores não é muito ampla. Possui muitos escaninhos e alguns armários de aço, uma grande mesa com 11 cadeiras, 02 computadores e uma impressora, filtro de água mineral, cristaleira e uma máquina de xerox. Há na sala um grande mural com muitos e diferentes tipos de textos afixados, organizados por turno. Há ainda 02 banheiros com 01 pia e espelho entre eles.



A biblioteca possui um acervo variado, porém pequeno, contando com livros de literatura infanto-juvenil; livros didáticos; revistas educacionais; revistas em quadrinhos; jornais; fitas de vídeo infantis e educativas; mapas e globo terrestre; etc.. Há mesas redondas, de fórmica, com cadeiras; estantes de aço; quadro branco; mural; um computador; 01 TV e 01 armário de aço. A sala encontra-se em fase de reorganização.



## 2.1.2.2 Organização da escola

### 2.1.2.2.1 Gestão

A direção iniciou seu mandato em 2003 e compõe-se de uma diretora e uma vice-diretora. Há colegiado na escola.

O turno da manhã, ou 1º turno, tem uma supervisora pedagógica concursada (TSE) e uma coordenadora de turno eleita. À tarde, ou 2º turno, há uma coordenadora geral de turno e uma coordenadora pedagógica, ambas eleitas. À noite, ou 3º turno, há apenas um coordenador de turno, que acumula a função de coordenador pedagógico.

### 2.1.2.2.2 Organização dos tempos e espaços escolares

A escola organiza-se por ciclos, de acordo com o Projeto da Escola Plural. Atualmente, tem a seguinte estrutura: Educação Infantil (com crianças de 5/6 anos de idade); 1º ciclo (com crianças de 6, 7 e 8 anos); 2º ciclo (com crianças e pré-adolescentes de 9, 10 a 11/12 anos) e EJA (com alunos da alfabetização e de 2º e 3º ciclos ou 5ª a 8ª séries).

Os turnos são de 4h30min. O módulo-aula é de 1h15min para a Educação Infantil e para o 1º ciclo do Ensino Fundamental. Há um intervalo de recreio de 20 minutos.

### 2.1.2.2.3 Os professores e sua organização

Há cerca de 58 professores na escola e 01 educadora infantil, nos três turnos, além dos que estão exercendo cargo de coordenação. São 23 professores no 1º turno, 23 no 2º turno e 12 no 3º turno.

A jornada de trabalho dos professores é de 22h30min/semanais, sendo 20h de regência, 50 minutos de “projeto” e 1h40min de recreio. A escola tem poucos professores P1 sem habilitação<sup>37</sup>, pois os que não possuíam a graduação foram incentivados a participar do Projeto Veredas.

No 1º e 2º turnos, a escola tem 15 turmas e os professores se organizam em: *Professor Referência I* e *Professor Referência II*. O Professor Referência I trabalha com uma turma apenas, da qual é o titular, e faz parte de um “quinteto” de turmas afins da mesma etapa do ciclo. O Professor Referência II trabalha com três turmas,

---

<sup>37</sup> Os professores são classificados pela prefeitura por categorias como: P1 (professores com formação apenas em Magistério = Ensino Médio); P1 habilitado (professores formados em curso superior. Desde o último concurso, só são aceitos os cursos de Pedagogia e Normal superior) e P2 (professores especialistas das disciplinas como: Português, Matemática, Biologia...)

uma de cada quinteto, e desenvolve atividades de literatura, corpo e movimento, artes e projetos diversos.

#### **2.1.2.2.4 Os coordenadores e sua organização**

Os coordenadores pedagógicos dessa escola são professores eleitos para o cargo por dois anos, o mesmo período do mandato da direção. Quando novas eleições acontecem, outros professores podem candidatar-se.

Em 2005, além de uma supervisora concursada que trabalha no 1º turno, há 04 coordenadores responsáveis pelo trabalho na escola, sendo 03 coordenadores de turno e 02 coordenadores pedagógicos (um dos coordenadores de turno acumula também a função de coordenador pedagógico).

1º turno: 01 supervisora concursada, responsável pelas turmas de final do 1º ciclo e 2º ciclo completo, e 01 coordenadora geral de turno

2º turno: 01 coordenadora geral do turno e 01 coordenadora pedagógica responsável pelo 1º ciclo e Educação Infantil.

3º turno: 01 coordenador geral do turno e pedagógico (acumula as duas funções).

#### **2.1.2.2.5 Opção político-pedagógica**

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola não está totalmente estruturado, embora já tenham feito as pesquisas iniciais sobre a realidade ou o perfil da comunidade escolar (professores/funcionários/alunos/famílias/comunidade). Apenas os questionários aplicados aos professores e funcionários já tiveram seus

dados tabulados e organizados em gráficos. Segundo a coordenadora do 2º turno, não há profissional na escola disponível para responsabilizar-se pelas outras tabulações, uma vez que a compilação dos dados é extremamente trabalhosa e exige alguém exclusivamente para esse trabalho.

Embora o PPP não tenha evoluído em sua formulação, a escola elaborou um “Projeto de Intervenção de Alfabetização”, em que fez constar todos os projetos pedagógicos da escola. Conforme pude observar, esse projeto foi elaborado com muito esmero; é bastante detalhado, descrevendo, em seus pormenores, todos os trabalhos e projetos desenvolvidos pela escola, com o objetivo de promover a alfabetização, leitura e escrita dos alunos. A elaboração do projeto foi promovida pelas coordenadoras de turno e pedagógica, do turno da tarde, que fizeram o levantamento de todos os projetos junto aos professores, colheram idéias e sugestões, e organizaram o texto final. O projeto completo foi encadernado com capa dura e é objeto de muito orgulho da escola, embora ainda se ressintam da “falta” do seu PPP.

### **2.1.3 A Escola 3**

#### **2.1.3.1 Estrutura física e material**

Trata-se de uma escola particular confessional católica, situada na região noroeste de Belo Horizonte, que atende 2.530 alunos oriundos dos bairros circundantes, cujas famílias pertencem às classes de poder aquisitivo médio-baixo e médio-médio.

Funciona em três turnos, oferecendo desde a Educação Infantil completa à 3ª série do Ensino Médio e Pós-médio em Eletrônica (Ensino Profissionalizante). Pela

manhã, a escola atende alunos matriculados da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental e da 8ª à 3ª série do Ensino Médio. À tarde, atende alunos matriculados desde a Educação Infantil até a 7ª série do Ensino Fundamental. À noite, oferece os cursos Médio e Pós-médio em Eletrônica (Ensino Profissionalizante).

A escola possui um prédio com 43 anos de construção, com uma arquitetura simples, mas imponente pelo seu tamanho. Sua fachada, bem como as dependências internas que atendem ao público, receberam, nos últimos anos, uma reforma que as modernizou e embelezou.

O prédio já passou por várias reformas, desde a sua inauguração, e pequenas adaptações ou manutenções são realizadas quase todo ano. Está construído em terreno plano, que ocupa um quarteirão completo, possuindo 03 andares de construção em dois blocos, e 02 andares no bloco central.

A escola possui salas de diretoria e vice-diretoria; secretaria, 03 salas de professores, 02 salas de TV/vídeo/Datashow, 05 laboratórios de informática para alunos, 01 laboratório de informática para professores, 05 almoxarifados, laboratório de ciências, 02 laboratórios de eletrônica, oficina de artes, auditório, cantina, biblioteca, parquinho infantil; piscina; 03 quadras descobertas; 02 áreas cobertas livres; 01 área descoberta livre; 40 salas de aula; 10 sanitários de alunos e 10 sanitários de adultos; 01 mecanografia; 03 salas de coordenação de segmento ou turno; 02 salas de supervisão/orientação; 01 sala da coordenação pedagógica geral; 01 sala de assistência social/administração; 01 sala de contabilidade e RH, e 01 sala de digitação.



A escola divide-se em 3 blocos: o bloco onde funciona toda a parte administrativa da escola e as salas de aula da 5ª série em diante, o bloco onde funcionam as salas de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e o bloco da Educação Infantil.

As salas de 1ª a 4ª série têm forma quadrada e são limpas, arejas e bem iluminadas. Concentram-se no 2º e 3º andares do prédio do Ensino Fundamental.



As salas de informática contam, cada uma, com cerca de 20 computadores ligados em rede e conectados à internet e com laboratoristas responsáveis pelas aulas e funcionamento dos equipamentos.

Cada sala de vídeo possui um televisor de 29 polegadas e um vídeo ou DVD. Uma delas possui um equipamento Datashow.

A sala da direção é ampla, decorada, bem iluminada e arejada. Não possui computador.

A vice-direção pedagógica usa o mesmo espaço da secretaria, que é bastante amplo, apenas separada desta por um biombo. Também não possui computador.

A secretaria possui várias atendentes e mesas de escritório, 06 computadores, impressoras, vários arquivos e armários, além de painéis nas paredes. A sala é decorada, bem iluminada e arejada.

A sala da coordenação pedagógica geral tem bom tamanho. Possui uma ante-sala com uma mesa de reuniões redonda, onde há um mural com diversos tipos de portadores de texto afixados.

A sala da supervisão de 1ª a 4ª série é compartilhada pela orientação educacional, nos turnos da manhã e tarde. Trata-se de um espaço simples, com mobiliário em bom estado de conservação e 01 computador. A sala é limpa, iluminada e arejada, mas nem sempre está organizada, devido ao seu uso constante, nos dois turnos.



A sala de professores possui muitos escaninhos e armários de madeira e fórmica, além de 02 mesas grandes com cadeiras para uso dos professores e funcionários do segmento. Há um banheiro no final da sala. Não há computadores.



A biblioteca localiza-se no 2º andar da escola, próxima às salas de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Funciona nos três turnos, sob a organização de bibliotecários formados. O acervo, conforme fui informada, é bastante extenso e variado, contando com livros de literatura infanto-juvenil; enciclopédias, livros didáticos e paradidáticos; periódicos atuais e educacionais; revistas em quadrinhos; jornais; fitas de vídeo infantis e educativas; DVDs; Atlas; mapas e globo terrestre; etc. tudo devidamente catalogado. A informatização do acervo da biblioteca está prevista para 2006.

Há mesas redondas, de fórmica, estantes de aço, murais, um espaço com três computadores conectados à internet, armário de aço, ventiladores de teto, 02 saletas com mesa e cadeiras para estudos em grupo reservados, escaninhos para o material dos alunos e catracas. Há um espaço específico para a Educação Infantil, com mesas coloridas, estantes mais baixas e materiais diversificados, como fantoches, fantasias, etc.



## **2.1.3.2 Organização da escola**

### **2.1.3.2.1 Gestão**

A escola, desde a sua fundação em 1962 até 1987, foi dirigida por religiosos pertencentes à congregação que a criou. Em 1988, assumiu o 1º diretor não-religioso, que permaneceu no cargo até 1999, e, em 2000, assumiu o cargo a atual diretora, também leiga. Apesar da ausência dos religiosos na direção geral da instituição, segundo o que fui informada, eles são muito presentes fisicamente na escola e em todas as decisões referentes ao seu funcionamento.

A estrutura organizacional da escola é a seguinte:

- A direção compõe-se de: 01 diretora geral, 01 vice-diretora pedagógica, 01 vice-diretor administrativo e 01 coordenadora pedagógica geral.

- Cada turno tem seu coordenador, que também é o coordenador do segmento em que trabalha. esses coordenadores são diretamente subordinados à coordenação geral da escola.

- Cada turno tem uma supervisora pedagógica (até a 4ª série) e pelo menos uma orientadora educacional, responsáveis pelos segmentos, que respondem hierarquicamente à coordenação de segmento, à coordenação pedagógica geral da escola e à vice-direção pedagógica.

- Da 5ª série em diante, há um coordenador para cada área ou disciplina do currículo. Ele responde hierarquicamente à coordenação de segmento, à coordenação pedagógica geral da escola e à vice-direção pedagógica.

### **2.1.3.2.2 Organização dos tempos e espaços escolares**

A escola organiza-se por séries, de acordo com o seu Regimento Escolar.

Hoje tem a seguinte estrutura: Educação Infantil (com crianças de 2 a 6 anos de idade); 1ª a 4ª série (com crianças de 7 a 10 anos); 5ª a 8ª série (com pré-adolescentes e adolescentes de 11 a 14 anos), Ensino Médio regular (com adolescentes de 15 a 18 anos), Ensino Médio noturno e Ensino Pós-médio em Eletrônica (atende jovens e adultos).

Os turnos são de 4h40min. O módulo-aula é de 60 minutos para o Ensino Fundamental. Há um intervalo de recreio de 30 minutos.

### **2.1.3.2.3 Os professores e sua organização**

Há 118 professores na escola, nos três turnos. São 30 professores de 1ª a 4ª série, sendo 10 no 1º turno e 20 no 2º turno.

A jornada de trabalho dos professores é de 25h semanais, sendo 23h20min de regência e 1h40min de recreio. Duas horas quinzenais após o horário de trabalho são destinadas à reunião pedagógica dos professores e especialistas, e são remuneradas à parte.

Todos os professores são formados em curso superior e grande parte deles tem pós-graduação.

### **2.1.3.2.4 A supervisão educacional e sua organização**

As supervisoras dessa escola são profissionais contratadas para o cargo, com formação em Pedagogia e habilitação em Supervisão Escolar.

No 1º turno, há uma supervisora de 1ª a 4ª série e uma coordenadora de segmento de 8ª série ao Ensino Médio. No 2º turno, há uma supervisora de Educação Infantil e uma supervisora de 1ª a 4ª série. De 5ª a 7ª série do Ensino Fundamental, não há supervisão; há coordenações por área, que respondem à coordenação pedagógica geral da escola. No 3º turno, não há supervisão, apenas uma coordenadora responsável pelo Ensino Médio e Pós-médio.

#### **2.1.3.2.5 Opção político-pedagógica**

A escola conta com uma filosofia bem definida, baseada em valores de seus fundadores, que são referências para a sua ação pedagógica. Como escola católica, propõe uma prática educativa sustentada pelo respeito à dignidade humana, pela honestidade, pela justiça, pela solidariedade, pela paz e sentido do transcendente.

Segundo a vice-diretora pedagógica, apesar da consistente filosofia que move e justifica o trabalho da escola, é necessário que haja um Projeto Político-Pedagógico (PPP) estruturado, na instituição, e, embora esse documento tenha sido começado algumas vezes, seu registro ainda não foi concluído.

## **2.2 O projeto “Escola Plural” e a implantação da coordenação pedagógica na rede municipal de Belo Horizonte**

As escolas municipais de Belo Horizonte encontram-se, desde 1995, imersas no contexto de uma reforma de ensino implantada por meio do Projeto Escola Plural. Tal projeto nasceu de experiências significativas de algumas escolas da rede, que buscaram novas formas de organização do trabalho, de seleção de conteúdos, de

avaliação e de construção do conhecimento, para vencer o fracasso escolar concretizado por meio da evasão, repetência e reprovação.

O projeto Escola Plural fundamenta-se em oito eixos norteadores e transversais, quais sejam:

- 1 - Uma intervenção coletiva mais radical;
- 2 - Sensibilidade com a totalidade da formação humana;
- 3 - A escola como tempo de vivência cultural;
- 4 - Escola: experiência de produção coletiva;
- 5 - As virtualidades educativas da materialidade da escola;
- 6 - A vivência de cada idade de formação sem interrupção;
- 7 - Socialização adequada a cada idade - ciclo de formação;
- 8 - Nova identidade da escola, nova identidade do seu profissional

(SMED/BH, 1994).

Tal proposta tinha como objetivo “alterar radicalmente” a organização do trabalho escolar com a instituição de novos espaços/tempos escolares, tanto para os professores como para os alunos. Segundo Dalben (1998)<sup>38</sup>, a ousadia se caracterizava pelo rompimento dos processos de ensino tradicionais, baseados na concepção cumulativa e transmissiva de conteúdos escolares, e também na avaliação, com a eliminação da lógica arbitrária da cultura da reprovação escolar e do poder para avaliar conferido apenas ao professor. O programa modificava a relação entre os sujeitos e o conhecimento, buscando significado para os conteúdos numa dimensão globalizadora/ intra e transdisciplinar, e introduzia nova modalidade de avaliação em que todos avaliam e são avaliados. Além disso, a proposta apresentava a estrutura dos ciclos de formação como fundamento para a nova

---

<sup>38</sup> DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. A avaliação escolar: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, 1998. (Tese de Doutorado)

organização escolar, sob a justificativa de que o ciclo de formação é um tempo contínuo que se identifica com o tempo de formação do próprio desenvolvimento humano: infância, puberdade, adolescência.

Em síntese, a Escola Plural, segundo sua proposta, buscava reorganizar e reestruturar todo o trabalho pedagógico na escola, no sentido de desconstruir os mecanismos de exclusão e seletividade produtores do fracasso escolar.

No que diz respeito ao objeto de pesquisa aqui abordado, dentro da reorganização do trabalho pedagógico proposta pela Escola Plural houve uma reestruturação das funções desempenhadas pelos educadores no ambiente escolar: a ampliação significativa do papel do professor e a criação da função de Coordenação Pedagógica, o que foi também enfatizado pela LDBEN de 1996.

A opção pela criação da função de coordenação pedagógica exercida por professores é fruto de uma luta antiga travada por educadores e intelectuais que defendiam a ampliação da participação dos professores na condução dos processos escolares. Segundo eles, a presença de um elemento intermediário entre as decisões de políticas educacionais tomadas nos órgãos centrais e os professores, executores de tais políticas, acabava por enfraquecer esses últimos e privá-los do processo de tomada de decisões na escola, promovendo concentração de poder. Mas tal transformação só ocorreu devido à ampliação do papel do professor no contexto escolar.

Ao professor foi oferecido maior espaço de atuação, autonomia de trabalho e condições para a ampliação de sua participação nas decisões da escola, que antes eram centralizadas. Ao fortalecer a posição docente dentro da escola, o projeto Escola Plural, por consequência, precisou criar um espaço onde esse professor pudesse também ampliar sua visão do todo escolar e construir a almejada cultura de

decisões coletivas na escola. A idéia era que colegas mais experientes pudessem ser eleitos por seus pares, para trabalharem em conjunto e liderarem, em nível mais horizontal, os professores na definição e execução do projeto pedagógico da escola, construindo, assim, um ambiente democrático em que todos se responsabilizassem por esse projeto e seus resultados. Desse modo, surgiu a função de Coordenação Pedagógica, que ocuparia, ressignificaria e ampliaria o espaço deixado pelos antigos supervisores e orientadores educacionais - cujos cargos deixaram de existir no organograma das escolas da rede municipal a partir do momento da implantação do projeto - rompendo com a centralização de poder e com a hierarquia que eles estabeleciam até então.

Creio que cabe, neste ponto, uma reflexão mais cuidadosa sobre o trabalho do supervisor. Na verdade, a referida hierarquia teve sua razão de existir no início da supervisão educacional. Naquele momento, a presença, na escola, de uma pessoa mais qualificada na liderança dos professores poderia ser justificada diante da baixa formação dos mesmos. Na escola, havia os supervisores, formados em nível superior, e os professores, em sua maioria normalistas ou com formação em nível médio, que não detinham um conhecimento aprofundado e ampliado das questões educacionais, o que, automaticamente, gerava uma hierarquia entre eles. Isso acontecia não apenas por estar em vigor um modelo taylorista de gestão escolar, mas porque havia um desnível real de formação entre esses profissionais, o que também explicava essa situação. Afinal de contas, a partir do momento em que se exige de um profissional uma formação em nível médio, para exercer determinado cargo, e de outro, uma formação superior, cria-se automaticamente uma relação hierárquica entre eles. A análise da situação, naquele momento, talvez não tenha sido feita nesse prisma, mas deveria ter sido.

Essa hierarquia “natural” começou a ser rompida, quando teve início a progressiva ampliação da formação dos professores de Ensino Fundamental - intensificada a partir dos anos 90<sup>39</sup> - que passaram a graduar-se nas universidades, atingindo um nível de formação equivalente ao dos supervisores. Assim, as circunstâncias materiais mudaram a forma de as pessoas pensarem a função - e não apenas a crítica a um determinado modelo de supervisão - e introduziram o desejo de uma relação mais igualitária entre os atores escolares, o que culminou em uma nova concepção de supervisão mais partilhada, mais dialogada, mais de troca de idéias entre educadores que têm formação correspondente, mas graus de experiência diferentes.

Ao que tudo indica, para os idealizadores da Escola Plural, essa nova concepção era considerada fundamental para que o projeto se concretizasse, mas, para isso, a figura do supervisor, ainda carregada da tradição hierárquica na qual fora constituída, deveria ser substituída por um representante dos professores que, uma vez desprovido do peso dessa tradição, teria condições de construir uma prática totalmente renovada e igualitária. Essa era a teoria, o pensamento e a intenção que justificava a transformação da supervisão em coordenação. Necessário se faz, então, verificar como se estruturou essa nova função nas escolas municipais de Belo Horizonte e se o coordenador conseguiu realmente instituir uma “nova supervisão”.

---

<sup>39</sup> Devido à promulgação da LDB no. 9394 de 1996.

## 2.2.1 A coordenação pedagógica na rede municipal de ensino de Belo

### Horizonte

Primeiramente, é importante esclarecer o que significa a coordenação pedagógica a que me refiro neste trabalho. Em Belo Horizonte, diferentemente de outros municípios e estados da Federação, o coordenador pedagógico não é alguém que tem um cargo profissional, isto é, *“uma especialidade com contornos definidos implicando determinadas qualificações que exigem uma formação específica”* (Saviani, 2003). É alguém que exerce uma função, ou seja, trata-se de um professor que, uma vez eleito pela comunidade docente, passa a exercer a função de coordenação do trabalho pedagógico de uma etapa do ciclo, segmento de ensino ou grupo de professores que o escolheram para tal, por um tempo determinado. Esse professor não precisa necessariamente ser formado em Pedagogia, embora assuma, teoricamente, a responsabilidade sobre a organização e articulação das ações pedagógicas na escola.

A portaria da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte nº 008/97, que dispõe sobre os critérios para a organização do quadro de pessoal das unidades escolares da rede municipal, determina que:

Art. 21 - A coordenação pedagógica da unidade escolar será exercida coletivamente e constituída pelos seguintes membros:

I - Diretor de escola;

II - Vice-Diretor de escola;

III - Técnico Superior de Educação - com habilitação em Pedagogia, onde houver;

IV - Professor no exercício de atividade de coordenação escolhido pelo coletivo da escola.

§1º - A forma de escolha do servidor para o exercício de atividade de coordenação será definida pelo coletivo da escola, ouvido o colegiado.

§2º - O professor de disciplina específica escolhido para o exercício de atividade de coordenação, assumirá as funções após ter substituto definido.

Assim, ao final de um ou dois anos letivos, período determinado pelo coletivo da escola, os professores candidatam-se à função e há uma eleição para a escolha daquele que irá desempenhá-la em cada ciclo. Há também eleição para coordenadores de turno.

Cada escola tem autonomia para definir as tarefas que serão exercidas pelo coordenador pedagógico. Assim, há escolas em que o coordenador desempenha tarefas quase que exclusivamente burocráticas, e há escolas em que o coordenador dedica uma parte do seu tempo à reflexão, discussão e elaboração de práticas pedagógicas, como projetos, propostas de alfabetização, processos avaliativos, etc..

Os candidatos à coordenação não precisam necessariamente apresentar aos colegas uma proposta de atuação no campo pedagógico, para que os eleitores fiquem cientes de suas metas. Está implícito que os coordenadores eleitos desempenharão tarefas voltadas para qualquer tipo de necessidade dos professores da escola, pedagógica ou não. Eles são uma espécie de “pau para toda obra”; estão ali, em primeiro lugar, para não deixarem o “motor” da escola parar. Resolvem todas as situações que exijam sua atuação, principalmente na ausência dos diretores, que são constantemente convocados para reuniões nas Regionais e na Secretaria de Educação, ficando longos períodos fora das unidades escolares.

### **2.3 A supervisão educacional na realidade das escolas particulares de Belo Horizonte**

As escolas particulares de Belo Horizonte não experimentam o quadro de inovações quanto à organização dos tempos e espaços escolares vivenciado pelas escolas municipais, salvo algumas exceções. Entretanto, desde a década de 1990,

há um movimento de “ajuste” das propostas pedagógicas dessas escolas aos avanços das ciências educacionais e das necessidades sociais.

Segundo a minha percepção como integrante dessa rede de ensino desde 1986, as inovações concentraram-se mais na compreensão do processo de construção do conhecimento pelos alunos e na adequação das opções metodológicas a esse processo, visando respeitar ritmos de aprendizagem. Houve também avanços no campo do currículo e inovações no campo da avaliação da aprendizagem. As relações entre todos os sujeitos dentro da escola foram repensadas, bem como a forma de lidar com a indisciplina. O conhecimento prévio do aluno passou a ser aceito como válido e incorporado ao seu processo de formação, e o trabalho com “conceitos, procedimentos e atitudes” e com o desenvolvimento de habilidades e competências, chamado de “formação integral”, passou a fazer parte do discurso e das intenções educativas das escolas. Apesar do longo caminho que ainda há pela frente para a “radical” transformação escolar esperada pelos educadores, as escolas têm buscado desenvolver um trabalho coerente com as necessidades e crenças de suas comunidades educativas, ainda que de forma lenta.

A preocupação, com a preparação e aprovação dos alunos no vestibular, ainda presente na maioria das escolas particulares que oferecem cursos de Ensino Médio, tem sido um entrave à esperada mudança estrutural de tais estabelecimentos, que acabam permanecendo na lógica da seriação, do módulo-aula de 50min, das disciplinas, dos bimestres, etc., de modo a facilitar o controle do ensino que oferecem. Além disso, a desconfiança das famílias dos alunos em relação às mudanças no processo escolar provoca retração nessa caminhada, uma vez que as escolas dependem dessa confiança em seu trabalho, para manter seus

alunos matriculados. O risco é muito grande, e a maioria das escolas não está disposta a corrê-lo, ainda mais diante da diminuição de alunos provocada pela opção das famílias de terem menos filhos e pelas dificuldades financeiras cada vez mais evidenciadas nas classes médias da população. A questão econômica, assim, acaba por influenciar nos avanços pedagógicos das escolas, muitas vezes retardando-os ou impossibilitando-os.

Uma vez, ouvi de um diretor (Pedagogo) de uma grande e respeitada escola confessional de Belo Horizonte a seguinte metáfora, que ilustra um pouco o que acabei de relatar:

Nossa escola não é um barquinho, que pode ser manobrado com facilidade. Nossa escola é um transatlântico, que exige tempo e muita habilidade para ser manobrado e mudar de rumo, para que não coloque em risco a vida de seus passageiros e tripulantes.

A despeito das dificuldades apontadas, a maioria das escolas da rede privada de ensino tem investido com vigor na formação de seus educadores, seja incentivando sua participação em seminários, congressos, cursos de pós-graduação (algumas até com ajuda de custo), seja estruturando programas internos de capacitação e formação em serviço. A intenção é acompanhar *“pari passu”* as inovações educacionais, de forma a poder apresentar aos seus alunos e familiares um ensino de ponta, voltado para uma formação que ultrapassa conteúdos disciplinares e abraça a construção ampla do ser humano que é o aluno.

No que diz respeito ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), documento que organizaria e possibilitaria todas as mudanças almejadas, ainda hoje as escolas particulares (e também as públicas) se vêem às voltas com o desafio de explicitá-lo e construí-lo de forma democrática, com a participação de todos os setores da comunidade escolar. Segundo os educadores, os elementos dificultadores dessa

construção coletiva são: a falta de tempo para a discussão e registro do documento, devido ao acúmulo de tarefas existentes no cotidiano escolar, e a dificuldade de organizar formalmente aquilo que a escola tem como pilares de seu trabalho, mesmo que suas ações já estejam direcionadas nesse sentido.

No meu modo de ver, a principal dificuldade no processo de transformação da vivência das escolas em elaboração escrita do PPP parece estar no fato de que, uma vez registrados todos os fundamentos-guia do seu trabalho, todas as ações, por mais corriqueiras que sejam, deverão direcionar-se para o alcance desses objetivos, o que forçaria a revisão de cada um dos processos pedagógicos pela escola, como a estruturação curricular, dos espaços e tempos escolares, da avaliação, da formação de professores, etc., e, conforme já dito, isso esbarraria em interesses econômicos de mercado.

Nesse contexto, a supervisão educacional nas escolas particulares de Belo Horizonte é exercida necessariamente por um pedagogo habilitado em Supervisão Escolar.

Nessa rede de ensino, sempre houve (e ainda há em muitas escolas, principalmente nas religiosas) uma hierarquia definida e rígida, normalmente com relações verticalizadas de poder. O supervisor ocupa o espaço intermediário entre a direção e os professores, sendo estes últimos seus subordinados hierárquicos. Tem autonomia bastante limitada; suas ações e decisões se sujeitam à aprovação da direção da escola, seus proprietários ou entidade mantenedora; em diversos momentos, funcionam como “testa de ferro” destes, assumindo uma postura apaziguadora das reivindicações dos professores e de “defensor” das determinações e decisões tomadas pelos dirigentes da instituição.

De acordo com a minha observação pessoal, nos últimos anos, o número de supervisores tem diminuído nas escolas particulares, conseqüência do enxugamento dos seus quadros funcionais em razão de corte de custos. No entanto, sua presença continua garantida, mesmo assumindo um maior número de funções e de turmas para coordenar o trabalho.

Ainda hoje, a presença dos supervisores nas escolas particulares é considerada essencial, mesmo que sua atuação, em grande parte dos casos, tenha sofrido modificações substanciais quanto às relações com os professores, foco e objetivos de trabalho, amplitude e organização da ação, etc., o que pode significar, para alguns diretores e entidades mantenedoras, uma espécie de “conflito de interesses”. A seleção desses profissionais é feita pelo setor de RH (Recursos Humanos) das escolas, quando existe, e pelos diretores das instituições, uma vez que o cargo é considerado de confiança. Os supervisores são contratados pela CLT e não têm estabilidade garantida no emprego, portanto não há tempo determinado para o exercício do cargo.

Da mesma forma como acontece nas escolas municipais, cada instituição privada tem autonomia para decidir as funções ou tarefas que serão exercidas pelo supervisor. Na maioria das vezes, essa definição está ligada à filosofia, ao porte e às necessidades da escola. Estabelecimentos de menor porte costumam definir um maior número de funções para o supervisor e dar a ele maior autonomia em seu trabalho, enquanto as grandes escolas geralmente especificam e delimitam mais as funções desse profissional, que possui um menor grau de autonomia. Apesar disso, as funções da supervisão, na rede particular de ensino, não costumam apresentar diferenças significativas entre as escolas. Essa definição aparece no Regimento interno de cada escola e as funções são apresentadas ao supervisor no momento de

sua contratação. Na maioria das vezes, não há qualquer questionamento ou discussão dessas funções com os supervisores.

## **2.4 A estruturação e organização do trabalho de coordenação pedagógica e de supervisão educacional nas escolas pesquisadas**

### **2.4.1 A coordenação pedagógica na Escola 1**

#### **2.4.1.1 A coordenadora Ana**

A coordenadora pedagógica escolhida para esta pesquisa é branca, tem 41 anos, é casada e tem um filho. Possui carro próprio e tem uma renda familiar na faixa de 11 a 15 salários mínimos. Como trabalha em dois turnos na escola, sua renda bruta fica em torno de R\$ 3.000,00.

Tem formação em Magistério, curso superior em Pedagogia e Pós-graduação Lato Sensu em Alfabetização e Letramento, ambos cursados na UEMG<sup>40</sup>, também em Belo Horizonte. Formou-se em Pedagogia em 1984, quando completou a licenciatura curta, e em 1992, quando completou a licenciatura plena. Sua pós-graduação foi concluída em 1999.

Segundo seu depoimento, escolheu essa profissão porque teve boas experiências com professores em sua infância e se encantou pelo ofício. Além disso, teve grande incentivo de sua mãe, que enxergava “status” na profissão. Fez concurso para professora P1 na rede municipal, assumindo o cargo em 1985. Trabalha na área educacional há 20 anos, grande parte como professora, e há 14 anos nessa escola.

---

<sup>40</sup> Universidade Estadual de Minas Gerais

De acordo com os dados coletados, Ana está exercendo a coordenação pedagógica na escola há 5 anos, em mandatos não-consecutivos. Iniciou em 1998, quando se candidatou pela 1ª vez, e exerceu a função por 02 anos. Após esse primeiro mandato, resolveu voltar a lecionar, por estar cansada do trabalho de coordenação. Em 2003, concorreu novamente à função, foi eleita e reassumiu o trabalho, que exerce até hoje no 1º e 2º turnos. Na segunda vez em que foi eleita para a coordenação, precisou ser convencida pelas colegas a aceitar a função, devido ao fato de estar muito cansada e de que quase não sente reconhecimento do seu trabalho. Atualmente, é coordenadora pedagógica do final do 1º ciclo, no 1º turno, e coordenadora pedagógica e de turno do final do 1º ciclo, no período da tarde, turno em que coordena 27 professores e 18 turmas, e no qual foi feita a pesquisa.

Como pude observar, Ana é uma pessoa muito calma e tranqüila, e tem bom relacionamento com todos na escola. Tem uma postura bastante conciliadora e nunca se exalta. Procura resolver todos os problemas que surgem da maneira mais leve possível. É bastante aberta e receptiva, dedicando atenção a todos que a procuram.

#### **2.4.1.2 Organização da coordenação pedagógica na escola**

Essa escola caracteriza-se por uma organização do quadro de coordenadores específica para a sua realidade. Cada etapa (antiga série) de cada ciclo tem um coordenador pedagógico eleito específico, por turno, responsável por suas respectivas turmas e professores. Há também um coordenador geral por turno, que cuida basicamente da rotina de organização da escola e de questões disciplinares.

As coordenadoras pedagógicas dessa escola são professoras eleitas para o cargo por um ano. Todo ano, novas eleições acontecem e outras professoras podem candidatar-se.

Em 2005, além de duas supervisoras concursadas que trabalham no 1º e 3º turnos, há oito coordenadoras responsáveis pelo trabalho pedagógico.

No período em que a escola foi observada, percebi que há ainda uma espécie de hierarquia oculta nas relações profissionais, embora haja todo um movimento para que a maioria das decisões seja tomada da forma mais democrática e coletiva possível. Embora a idéia de “chefia” ainda esteja presente nas relações funcionais, isso não parece ser algo que cause descontentamento.

(...) Pergunto qual é o seu nome, e ela me responde que se chama Marta e que também é coordenadora pedagógica na escola, sendo que, pela manhã, é coordenadora do início do 2º ciclo (3ª série) e, à tarde, é coordenadora do meio do 1º ciclo (1ª série). Completa, dizendo que, de manhã, é colega da Ana, mas, à tarde, ela é sua “chefa”. (Diário de Campo - Escola 1 - 10/05/05)

Em seguida, Ana elabora uma circular sobre as “intervenções” que acontecem às 6ª feiras na escola, e explica que todo bilhete passa pela chefia imediata, antes de ser rodado”. (Diário de Campo - Escola 1- 13/05/05)

Pelo que pude observar, as relações de poder na escola são bastante horizontais. O clima é relativamente de cordialidade, embora haja grupos que se caracterizam pela oposição e pela crítica. Por outro lado, a autonomia do coordenador fica um tanto limitada, devido à crença, na minha opinião equivocada, de que tudo na escola precisa ser definido pela coletividade. Há decisões e ações que precisam ser tomadas e executadas por quem está na liderança de um processo, seja ele professor, coordenador ou diretor, pois esse posicionamento faz parte da sua responsabilidade no trabalho que desenvolve e é esperado dele por quem o elegeu. Isso porque sua posição estratégica na organização escolar lhe

possibilita maior acesso a informações ampliadas do processo educacional, o que lhe oferece melhores condições para a tomada de determinadas decisões, sem perder a escuta e a leitura das demandas coletivas.

A organização do trabalho do coordenador pedagógico é um ponto importante na descrição de sua atuação, se considerarmos que esta se encontra cerceada principalmente por dois fatores relevantes: a falta de uma organização escolar que possibilite sua ação e a indefinição do seu papel na conjuntura escolar.

Há uma “cultura da falta ao trabalho”<sup>41</sup> enraizada nos professores das escolas públicas municipais que, conforme foi observado, tem significado um entrave à construção de uma proposta de trabalho com enfoque pedagógico para a coordenação, e isso não tem sido diferente nesta escola. Tal “cultura” contava, anteriormente ao projeto Escola Plural, com professores “eventuais”, que ficavam à disposição, nas escolas, para a substituição dos faltosos<sup>42</sup>. Após a implantação do fator 1.5, incidindo sobre o número de turmas por escola, na rede<sup>43</sup>, esses eventuais foram extintos, devido ao aumento do número de professores nos estabelecimentos e à introdução da Pedagogia de Projetos, cujas atividades deveriam ser desenvolvidas pelo grupo de professores responsáveis pelas turmas, e não por um único professor titular. No entanto, o grande número de faltas permaneceu, e a alternativa encontrada nesta escola foi o uso dos coordenadores para as substituições, para que o tempo extra-regência dos professores (tempo para planejamento dos projetos), chamado de “Horário de projeto”, fosse preservado. A estratégia usada para facilitar essas substituições foi a eleição de um coordenador

---

<sup>41</sup> Expressão usada pelos coordenadores da SMED em conversas informais com a pesquisadora.

<sup>42</sup> Normalmente eram professores em desvio de função.

<sup>43</sup> Três professores para cada par de classes, ou seja, numa escola com 10 turmas, há 15 professores trabalhando. A proporção de 1,5 professor por turma é um critério para definir o quadro de professores da escola; a organização, a partir desse quantitativo, é de responsabilidade do seu coletivo. (Fonte: TRABALHO COLETIVO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. II Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino/Escola Plural. Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte/2002)

para cada etapa dos ciclos e de um coordenador geral, por turno, que controle e organize esse processo.

Hoje faltaram três professoras, sendo que duas avisaram e uma não. A coordenadora não consegue professores substitutos no 1º turno, então duas coordenadoras de etapa vão para as salas para substituição, e uma professora de apoio é transferida para a terceira turma. Ela explica que, quando faltam professores, os alunos nunca são enviados de volta para casa. A ordenação das substituições de professores se dá da seguinte forma, combinada no início do ano pelo coletivo da escola:

1º = as coordenadoras pedagógicas de etapa vão para a substituição;

2º = a coordenadora geral do turno vai para a substituição, caso o número de substituições seja maior que o número de coordenadoras pedagógicas;

3º = os professores de apoio vão para a substituição, caso ainda haja alguma turma sem substituto.

Segundo a coordenadora, as faltas são tantas que, atendendo a um pedido da direção, há um quadro de substituição, já montado pela coordenação, onde são registradas todas as faltas e quem fez as substituições, de modo a controlar quem está “devendo” dia para a escola. Há também muitos pedidos de licença médica. (Diário de Campo - Escola 1 - 12/05/05)

Pelo que foi possível observar, a falta de uma discussão mais aprofundada sobre os objetivos do trabalho e o papel do coordenador nesta escola facilitou a adoção desse tipo de uso do profissional, que, em primeiro lugar, está ali para garantir “aulas” para os alunos e, se sobrar tempo, organizar e promover a discussão do currículo, da avaliação, dos projetos, das dificuldades de aprendizagem, etc.. A impressão que essa organização passa é que o coordenador não tem uma importância substancial na gestão dos processos pedagógicos escolares, tanto que pode ser facilmente deslocado para a função de “eventual”, sempre que for necessário. Essa é também a sensação dos professores que estão exercendo a função ou que já a exerceram em algum momento, como fica evidenciado nos seguintes trechos das entrevistas e do Diário de Campo:

(...) Ela (Isabel) também considera que a substituição diária de professores faltosos atrapalha consideravelmente o trabalho da coordenadora, que não tem tempo para se dedicar à parte pedagógica: *“O trabalho fica muito partido, isolado, com trocas muito rápidas na sala dos professores, quando*

*dá. Não temos um trabalho como o que foi pensado pela Escola Plural. Temos miniprojetos, cada professor com o seu. Quando tinha reunião pedagógica na 6ª feira, era melhor. Agora está tudo muito solto, partido.* (Diário de Campo - Escola 1 - 12/05/05)

“(...) Quando eu comecei, o coordenador do turno não substituí o professor ausente. Esse ano, o coordenador substitui o professor. Então ele já perde um pouco a sua verdadeira função, ao meu ver. Ele é “coordenador substituto” ou “coordenador eventual”. (Fragmento da entrevista com a Coordenadora-pedagoga Ana - Escola 1)

(...) Ana comenta a loucura que havia sido a entrada dos alunos, pela falta inesperada de professores. Diz que gastou muito tempo resolvendo quais seriam os professores ou pessoas substitutas dos faltosos, pois foram seis faltas, mas apenas duas previstas. Novamente duas coordenadoras pedagógicas vão para as salas de aula, e Ana requisita os professores de apoio, para completarem o quadro. (Diário de Campo - Escola 1 - 13/05/05)

Mesmo os professores que participam das decisões coletivas da escola também se mostram insatisfeitos com essa organização, embora não consigam apontar alternativas efetivas para resolvê-la.

Ó, ele tenta fazer essa parte, de trabalhar com os grupos, de controlar o bom andamento das relações interpessoais, que é aluno/professor, professor/aluno, professor/comunidade. A tentativa é essa, mas, na maioria das vezes, o coordenador está como aquele antigo eventual, ele está substituindo faltas de professores. No nosso turno, esse ano, está acontecendo menos faltas. Não sei se você está observando, mas, normalmente, Karla, o coordenador fica em sala, substituindo falta de professor. É o que mais acontece, principalmente à tarde. É uma loucura o tanto de falta que tem, então ele fica como eventual. Ele poderia estar ajudando na prática, no controle da aprendizagem do aluno. Vamos falar de coisas básicas: ajudar na leitura, ajudar a organizar atividades coletivas, dar práticas no pátio, auditórios, ajuda nessa prática, porque a gente que está dentro da sala não dá conta de fazer tudo cá fora, precisa de um coordenador. E, às vezes, a gente não tem, porque ele está na sala, ele está substituindo, é o eventual. (Fragmento da entrevista com a Professora Suamy - Escola 1)

É, eu percebo que elas ficam muito substituindo faltas de professor e, com isso, elas não encontram tempo pra nos ajudar. Na medida do possível, elas tentam ajudar, mas eu acho que deixam a desejar, pelas faltas dos professores. Então, eu acho que o que elas fazem mais é substituir. (Fragmento da entrevista com a Professora Berenice - Escola 1)

Dessa forma, a atuação da coordenação no acompanhamento pedagógico da escola fica restrita a alguns poucos momentos coletivos por etapa do ciclo, como os Conselhos de Classe (três por ano), algumas reuniões pedagógicas (uma por mês) e

encontros individuais informais no horário do recreio dos alunos ou no tempo de projeto dos professores; isso, quando a coordenação não está em sala de aula, substituindo professores. Além disso, dedicam-se também à organização dos Diários de Classe das turmas (registro dos conteúdos trabalhados) e a outras tarefas de caráter burocrático.

É possível constatar o “vazio” existente na condução do projeto pedagógico dessa escola, que se ressentia da ausência de um elemento integrador e articulador dos processos de construção da aprendizagem que nela ocorrem. Os professores sentem-se, muitas vezes, perdidos em sua prática, diante de uma realidade que, segundo eles, necessita de um norte, de uma definição mais clara de como e aonde se quer chegar, e que não possibilita uma interlocução proveitosa entre os pares. Não cabe aqui um saudosismo em relação à presença do antigo supervisor escolar, conforme fazem questão de deixar claro - embora tenham tido algumas boas experiências com esses profissionais nessa escola - mas sentem necessidade da definição de um ou mais profissionais que consigam ocupar esse vazio da discussão de um trabalho coletivo consistente.

Ao terminar o atendimento, Fátima começa a conversar comigo, perguntando qual seria o assunto da minha pesquisa. Após responder à sua indagação, ela comenta sobre a importância desse estudo. Explica que trabalha na escola desde 1979 e que, portanto, vivenciou vários e diferentes momentos da gestão pedagógica escolar na rede municipal. Logo que começou a trabalhar, vivenciou um momento de grande coerção e fiscalização do trabalho do professor, exercidas pela figura do supervisor escolar. Relata que não tem saudades dessa época, devido à sensação de vigilância que ela evoca, mas sente que houve uma perda pedagógica na escola quando ocorreu a mudança da gestão pedagógica, com o advento da Escola Plural. Segundo ela, a democratização do ensino trazida pela Escola Plural foi o resultado de uma luta política intensa e muito importante para os professores, mas a forma como passou a ser conduzido o processo pedagógico, a partir de então, com a eleição de professores para o cargo de coordenação pedagógica, trouxe uma grande desorientação pedagógica. Segundo ela, muitos deles não tinham consciência das competências necessárias à função, não tinham uma formação adequada e acabaram sendo eleitos para executarem tarefas burocráticas de modo a “aliviarem” os colegas. Assim, a condução pedagógica da escola ficou sem norte, sem alguém que realmente se responsabilizasse por esse trabalho,

pela discussão e estabelecimento de uma linha pedagógica a ser construída e seguida por todos. Ela continua dizendo que, na sua opinião, uma escola precisa ter três linhas de condução: uma administrativa, uma pedagógica e uma organizacional, e que, hoje, a discussão pedagógica está extremamente enfraquecida pela falta de um “articulador” pedagógico, alguém que assuma, de verdade, esse papel e provoque uma união dos processos pedagógicos a partir de uma discussão consistente e de uma prática coerente. Conclui, dizendo que não pode ser qualquer pessoa, mas alguém que queira e esteja preparado para a função, pedagogo ou não. (Diário de Campo - Escola 1 - 10/06/05)

As funções desempenhadas pelo coordenador pedagógico são definidas pelo coletivo da escola, e foram, num determinado momento, registradas pelo grupo. No entanto, segundo a própria coordenadora, esse documento não é revisto há muito tempo e, provavelmente, está obsoleto, devido ao ritmo acelerado das transformações que têm ocorrido no contexto escolar.

No meu primeiro ano de coordenação, nós fizemos coletivamente essas atribuições. Os próprios pares, os votantes, é que construíram essas atribuições. Foi logo que começou essa função, porque, até então, a supervisora ou a orientadora vinha pras escolas concursada. Agora acabou, não existe mais concurso para supervisão e orientação. Agora não tem mais estas funções na escola, então é um coordenador-professor eleito pelos seus pares. No momento em que houve essa primeira eleição, nós construímos essas atribuições. Eu até tenho em algum lugar, mas eu acho que elas já caíram por terra, porque, como eu te falei, a cada ano as atribuições são outras. (Fragmento da entrevista com a coordenadora-pedagoga Ana - Escola 1)

No que se refere à definição do projeto de enturmação, Ana é a responsável pela separação dos alunos por idade na série inicial de cada ciclo, único critério utilizado para essa organização, e pelos ajustes posteriores em função das características dos alunos (liderança, indisciplina, etc.) e capacidade de aprendizagem. Tais ajustes, que acontecem normalmente ao final de cada ano letivo, segundo o que foi relatado, são discutidos e definidos em conjunto com os professores.

Eu faço a enturmação dos alunos. Nas séries iniciais, a enturmação acontece à medida que a prefeitura vai mandando a listagem por idade. Então, as crianças que têm 5 anos e tantos meses de idade são

enturmadas numa sala, as de 5 anos e outros meses na outra, etc.. A gente tem que partir de um princípio para a série inicial, mas, ao longo do ano, a professora vai observando aqueles alunos que precisam ser retirados daquele grupo, por serem líderes positivos ou negativos; por terem muita dificuldade e estarem muito diferentes do nível de desenvolvimento daquela turma; etc.. Nós insistimos que as turmas têm que ser heterogêneas. Para o crescimento do aluno, é preciso que ele conviva já com as diferenças no princípio de sua idade estudantil, então não montamos turmas homogêneas, não é bom para o aluno e não é bom para o professor. A gente faz essas mudanças ano após ano, sempre para melhorar a disciplina na sala ou para ajudar no crescimento de determinados alunos. (Fragmento da entrevista com a Coordenadora Ana – Escola 1)

Quanto ao sistema de avaliação, a atuação de Ana concentra-se mais na análise dos resultados e menos na elaboração dos instrumentos avaliativos, que são discutidos informalmente com os professores. A partir dos resultados apresentados, Ana investe, junto com os professores de cada etapa, na organização de um acompanhamento mais individualizado para aqueles alunos que apresentam dificuldades, e busca a ajuda e o comprometimento das famílias para que o desenvolvimento desses alunos seja alcançado.

As avaliações acontecem durante o ano todo. Uma vez que não tem retenção, a gente não faz uma única avaliação, nem por bimestre, nem por semestre, nem mensal. A avaliação é contínua e ininterrupta, então eu vou acompanhando junto com o professor. Agora que não temos mais a reunião pedagógica semanal, fica um pouco mais difícil esse trabalho, mas estamos sempre conversando com os professores, e eles vão dando retorno. Se o aluno não acompanha, se ele tem determinada dificuldade em Português, por exemplo, chamamos os pais, repassamos essa dificuldade e retiramos o aluno, uma vez por semana, para ter um acompanhamento mais individualizado com outra professora. E o próprio professor, nos seus momentos de projeto - alguns, não todos - tira essas crianças que não estão acompanhando, para atender individualmente, para ver se, com esse atendimento, ele consegue empurrar esse aluno para um nível médio, vamos falar assim, para ele conseguir acompanhar a turma. A gente não espera que todos sejam iguais ou que alcancem a mesma meta, com o mesmo nível, mas que pelo menos não fiquem muito distantes, ainda mais que, no turno da tarde, a prioridade é a alfabetização. A primeira meta é entregar as crianças para o turno manhã sabendo ler, escrever e interpretar. (Fragmento da entrevista com a Coordenadora pedagoga Ana - Escola 1)

Olha, a avaliação da escola é contínua. O tempo inteiro, estamos passando por processos de avaliação. Nós não temos “semana de prova”, mas nós temos prova de papel e lápis, temos correção de prova, temos conselho de classe. É determinante o papel do coordenador neste processo. Se não houver coordenador, não há conselho de classe. No conselho de classe a gente seleciona as atividades que são feitas no período - algumas que nós

chamamos de “minha avaliação” de conteúdo - e a gente avalia as seis turmas da etapa ou como anda cada turma, e é o coordenador que organiza isso. Vamos analisando os casos dos alunos, um por um, aluno por aluno. Nós temos 150 alunos de seis anos e tentamos agrupar: os que são destaque, os que têm dificuldade de aprendizagem, os que vão avançar mais ou que vão ficar em um determinado patamar, e definimos o que podemos fazer pra melhorar esses destaques ou os com problemas de disciplina. Todo bimestre, tem conselho. (Fragmento da entrevista com a professora Suamy - Escola 1)

Em relação à escolha dos livros didáticos, a ação da coordenadora Ana é essencialmente logística. Ela busca facilitar o acesso dos professores aos exemplares disponíveis para análise e organiza os momentos necessários para a discussão e para a escolha final, mas não emite opinião ou participa da análise. Não foi possível constatar a existência de critérios claros, definidos pelo coletivo da escola, para essa escolha.

Na escolha do livro didático, eu entro só para organizar o tempo dos professores, para que possam escolher os livros mais apropriados. Nós temos grupos de professores, dentro da escola, que trabalham com o início do ciclo sempre, outros grupos que sempre preferem o meio do ciclo, outros que já têm muito tempo que trabalham no final do ciclo, então eles têm muita prática daquilo que fazem, e por isso são eles que devem escolher o livro, uma vez que o livro é um suporte para o professor. A coordenação entra apenas para auxiliar, tirando uma dúvida ou outra, mas, na verdade, são os professores que escolhem esses livros. (Fragmento da entrevista com a Coordenadora-pedagoga Ana - Escola 1)

A atuação da coordenadora pedagógica na escolha dos professores para as turmas, nessa escola, é praticamente inexistente. Os próprios professores escolhem a etapa do ciclo em que gostariam de trabalhar, mas a prioridade dessa escolha é dada pelo tempo de serviço dos professores na escola, ou seja, aqueles que têm mais tempo de trabalho escolhem primeiro. Quando um professor não se adapta ao perfil da turma com a qual está trabalhando, Ana sugere a mudança, com muito cuidado, buscando salientar os traços positivos de seu trabalho e indicar onde suas

habilidades profissionais serão mais bem aproveitadas. Esse tipo de intervenção da coordenação, no entanto, é rara, segundo o que me foi relatado.

Isso é escolha do professor. O professor é quem escolhe a etapa em que ele vai trabalhar. Obedecemos, obviamente, o tempo de escola que o professor tem, quer dizer, o professor que é mais velho neste turno tem prioridade de escolha da etapa em que quer trabalhar. Não a turma, a sala de aula, as crianças; ele escolhe a etapa do ciclo em que quer trabalhar. Então, todo final de ano, a gente reúne e pergunta quem vai querer trabalhar no final do ciclo, no meio, no início. (Fragmento da entrevista com a Coordenadora-pedagoga Ana - Escola 1)

O trabalho desenvolvido por essa coordenadora junto aos professores é baseado na “ajuda mútua” e não na construção de um trabalho pedagógico realmente compartilhado e qualificado. As conversas entre a coordenadora e os docentes acontecem geralmente nos corredores da escola ou durante o lanche dos mesmos, e são referentes, na maioria das vezes, às necessidades imediatas dos professores. Esse quadro parece indicar a quase inexistência de momentos específicos para a discussão pedagógica estruturada na escola, no entanto, a despeito da precariedade dessa realidade, Ana mostra-se até contente com a cumplicidade que diz existir entre ela e as colegas professoras.

Nós desenvolvemos o trabalho coletivamente, mas assim, no corredor da escola, na hora do recreio, enquanto estamos lanchando... Isso no 1º turno, quando eu vou para as salas, para substituir professor faltoso, então não tenho tempo para poder sentar com todas. O dia em que eu não vou substituir professor, aí eu vou para a sala delas e a gente conversa na porta da sala. Ali eu vejo o que é ansiedade do professor, o que eles querem que eu faça para poder ajudar pedagogicamente ou na disciplina com os alunos. Então a gente vai sempre nesse intercâmbio, umas com as outras. É assim que a gente constrói o nosso trabalho.

**K: E como elas reagem a essa sua atuação?**

Elas sempre me procuram. Eu acho isso muito legal, quer dizer que elas estão acreditando no pouco que eu faço. Já está bom. Às vezes, quando eu estou substituindo professor, as professoras vão à sala e me perguntam suas dúvidas ou me ajudam também: “Ana, você está dando aula aqui, eu estou de “projeto”, eu faço isso pra você!”. É um trabalho de cumplicidade. (Fragmentos da entrevista com a Coordenadora-pedagoga Ana - Escola 1)

A atuação de Ana junto aos alunos e suas famílias, conforme pude observar, é freqüente, principalmente no que diz respeito às dificuldades de aprendizagem, a problemas emocionais e aos cuidados com a saúde das crianças. Os alunos e seus familiares são chamados por ela para entrevistas individuais, quando são orientados e, se necessário, encaminhados para acompanhamento com especialistas, como psicólogos, médicos, assistentes sociais, etc.. Os atendimentos são constantes, devido ao grande número de alunos matriculados na escola.

As principais características observadas no trabalho da coordenadora pedagógica acompanhada pela pesquisa nessa escola são:

- Flexibilidade para a discussão e resolução de problemas;
- Habilidade para lidar com as diferenças pessoais e profissionais dos professores;
- Habilidade para lidar com alunos e suas famílias;
- Abertura para novas práticas pedagógicas;
- Investimento e incentivo ao trabalho que é desenvolvido com os alunos com dificuldades de aprendizagem ou com necessidades especiais;
- Disponibilidade e boa vontade para atender as necessidades de todos dentro da escola;
- Atitude pouco transformadora. Tem o discurso crítico, mas não consegue convertê-lo em ação transformadora;
- Aceita o papel de “bombeiro” que os professores e a direção impõem, ou seja, dedica grande parte do seu dia à resolução de problemas administrativo-burocráticos ou disciplinares;
- Dificuldade de estabelecer uma discussão pedagógica mais consistente. Não dedica tempo ao estudo.

Mais que a formação, a experiência profissional do professor-coordenador é valorizada e considerada pela própria coordenadora como requisito fundamental para o bom desempenho da função.

No 1º turno, nós fazemos parte de um grupo de professoras em que a mais nova deve ter pelo menos dez anos nesta escola, a mais nova! Então a gente passa aqui a maior parte do tempo da nossa vida, umas com as outras. Eu chego a brincar com algumas que trabalham comigo de manhã e de tarde, que eu as vejo mais do que eu vejo meu marido, não é? Então nós já nos conhecemos o bastante para saber quem melhor ficaria numa função como essa. Então, se a prefeitura abre um concurso para coordenadora, está correndo o risco de mandar uma professora novinha que tem a teoria na ponta da língua, mas não tem a nossa prática, e que pode de repente não atender nossas expectativas. Então, eu acho que o coordenador, nessa função, que é uma função que está entremeadada aos alunos, aos pais, aos professores, com a direção e a secretaria - esse é talvez o único cargo em que se misturem todos os outros - está sempre atrelado a todos os outros, então tem que ser uma pessoa que todos os segmentos conheçam e tenham confiança, porque senão o serviço não vai pra frente, não funciona. (Fragmento da entrevista com a coordenadora-pedagoga Ana - Escola 1)

## **2.4.2 A coordenação pedagógica na Escola 2**

### **2.4.2.1 A coordenadora Vanessa**

A coordenadora pedagógica escolhida para esta pesquisa é branca, tem 40 anos, é solteira e não tem filhos. Possui carro próprio e tem uma renda familiar na faixa de 16 a 20 salários mínimos. Como trabalha em dois turnos na escola, sua renda bruta fica em torno de R\$ 3.000,00.

Segundo os dados fornecidos por ela, por meio do questionário aplicado, trabalha na área educacional há 13 anos, grande parte como professora, e há 11 anos e meio nessa escola, tendo iniciado a profissão por falta de opção no mercado de trabalho como psicóloga. Fez concurso para professora P1 na rede municipal, influenciada por uma amiga também professora, que enxergou nela a vocação para

trabalhar com crianças. Tem formação em Magistério (curso de complementação ao Ensino Médio, feito em um ano), cursado em escola particular de Belo Horizonte; curso superior em Psicologia e pós-graduação Lato Sensu em Psicopedagogia. Formou-se em Psicologia na PUC-MG, em 1988, e sua pós-graduação foi concluída em 2003.

Tem ampla experiência como professora alfabetizadora, tendo executado, com alunos com dificuldades de aprendizagem, um projeto de alfabetização baseado no primeiro livro do Harry Potter, alcançando imenso sucesso.

Trabalha na coordenação há 5 anos, nessa escola, em mandatos não-consecutivos. Coordena 21 professores e 14 turmas de Ensino Fundamental, e 01 professora e 01 turma de Educação Infantil no 2º turno, horário que elegi para a pesquisa. É a terceira vez que é eleita para o cargo de coordenação, sendo que, desta última vez, precisou ser convencida pelas colegas da coordenação de turno e direção a aceitar a função. Segundo ela, teve muitos problemas pessoais em seu mandato anterior e, por isso, avaliou o seu trabalho na coordenação como não-satisfatório. Alega que aceitou o cargo, novamente, para provar a si mesma que era capaz e por causa da diretora, que lhe dá toda autonomia e apoio.

Pude constatar, em minha observação, que é uma pessoa muito suave e tranqüila, e tem bom relacionamento com todos na escola. Apresenta postura democrática, é conciliadora e tem muito autocontrole, mas, às vezes, fica inibida diante das professoras mais antigas da escola. Procura resolver todos os problemas que surgem da maneira mais leve possível. É bastante aberta e receptiva, dedicando atenção a todos que a procuram. É criativa e muito envolvida com o trabalho de coordenação, curiosa, estudiosa e sempre busca novidades para o seu trabalho como professora e coordenadora.

Atualmente, é Professora Referência I de uma turma de início do 2º ciclo (ou 3ª série) no turno da manhã. Tem desenvolvido, com essa turma, um trabalho de avaliação da aprendizagem no qual reintroduziu a avaliação escrita dos conteúdos trabalhados, porém sem nota, e sem deixar de lado a avaliação qualitativa do processo. Segundo seu depoimento, sua opção por essa experiência se deve ao fato de ter percebido que os alunos estavam sendo pouco desafiados em sua produção e, com isso, estavam apresentando sinais de desestímulo e preguiça. Avalia que a experiência está dando bons resultados, percebidos também pelas famílias dos alunos.

#### **2.4.2.2 Organização da coordenação pedagógica na escola**

Essa escola apresenta uma organização própria do seu quadro de coordenadores pedagógicos. Como ainda há na escola uma pedagoga (TSE) em exercício no 1º turno, a eleição para a coordenação acontece apenas no 2º e 3º turnos, sendo eleito um coordenador pedagógico para cada um. Há também a eleição de um coordenador de turno para cada turno da escola, responsável principalmente pela organização da logística escolar e pelas questões de ordem disciplinar mais graves. Atualmente, no 3º turno, a mesma pessoa tem exercido as duas funções.

Os coordenadores pedagógicos dessa escola são professores eleitos para o cargo por dois anos, o mesmo período do mandato da direção. Normalmente, há uma ligação de amizade e confiança entre quem exerce esse cargo e a diretoria, o que o torna uma espécie de “cargo de confiança”. Quando novas eleições acontecem, outros professores podem se candidatar.

Em 2005, além de uma supervisora concursada que trabalha no 1º turno, há 04 coordenadores responsáveis pelo trabalho na escola, sendo 03 coordenadores de turno e 02 coordenadores pedagógicos (um dos coordenadores de turno acumula também a função de coordenador pedagógico).

Manhã ou 1º turno: Há 01 supervisora pedagógica concursada, responsável pelas turmas de final do 1º ciclo e 2º ciclo completo, com formação em Pedagogia; e 01 coordenadora geral de turno, eleita, com formação em Pedagogia.

Tarde ou 2º turno: Há 01 coordenadora geral do turno, eleita, com formação em Geografia, e 01 coordenadora pedagógica eleita, responsável pelo 1º ciclo e Educação Infantil, com formação em Psicologia e pós-graduação em Psicopedagogia.

Noite ou 3º turno: Há 01 coordenador geral do turno e pedagógico eleito, com formação em Biologia.

As relações existentes entre os coordenadores e a direção parecem ser de bastante cumplicidade, no 2º e 3º turnos. No 2º turno, especialmente, as candidaturas da coordenadora pedagógica e da coordenadora de turno estiveram vinculadas à eleição da atual diretora, como uma espécie de “chapa” eleitoral. Conforme observei, há uma confiança profissional mútua e uma sintonia entre elas em relação à proposta de trabalho que é desenvolvida. O mesmo não acontece no 1º turno, entre a pedagoga e a direção, conforme relatado pela própria diretora em sua entrevista:

Olha, aqui a gente tem bem específico porque é assim: à tarde, a gente tem só o professor-coordenador eleito, e, de manhã, nós temos professor-coordenador eleito e supervisor “TSE”, que é como a gente chama aqui na rede o pedagogo concursado. O relacionamento com o TSE e com professor eleito é diferente. Não sei se é um caso só nosso, específico, porque essa relação da direção com o professor-coordenador tem que ser muito próxima, tanto no dia-a-dia, nas relações de trabalho. Temos que ser muito francos, temos que ter um diálogo bem aberto e geralmente, com a TSE que a gente tem aqui, tudo é muito melindroso. Tem que saber falar, e aí ela diz que o fulano que é culpado, então a nossa situação aqui é um

pouco complicada com a TSE. É uma pessoa que está com a idade um pouco mais avançada, apesar de que isso para mim não é a questão. O relacionamento com ela é complicado, é difícil, mas não é comigo só não, é com o grupo, com o coletivo (...). (Fragmento da entrevista com a diretora Carina - Escola 2)

Não percebi, ao longo das observações realizadas, relações verticalizadas de poder no interior da escola. Ao contrário, há um grande investimento por parte da coordenadora acompanhada e da direção em relações democráticas e processos coletivos de tomada de decisões, postura consoante com a proposta da Escola Plural. Mas tal prática, voltada para a participação de todos e para a solidariedade entre os pares, nem sempre é bem compreendida por alguns educadores, que assumem uma postura de crítica e de embate ou uma atitude de cobrança de um resgate hierárquico em relação ao trabalho de coordenação, que visa enfraquecer a autoridade do coletivo e privilegiar necessidades pessoais. Segundo a coordenadora Vanessa, o fato de não ter uma formação em Pedagogia faz com que se sinta insegura na liderança do processo pedagógico do seu turno. Ela acredita que acaba deixando transparecer essa insegurança e, por isso, em alguns momentos, não é ouvida ou respeitada pelo grupo.

Olha, eu acho que tem que ser uma pessoa que tenha uma liderança, que eu acho que é uma coisa, pra mim, difícil. Eu não tenho isso assim naturalmente, entendeu? De organizar, por exemplo, as reuniões com as pessoas. Agora é que eu acho que as meninas estão entrando mais no ritmo de assentar para discutir. No início, era difícil, porque elas não tinham esse hábito, não tinham o costume, e eu também não dava conta de falar assim: "Gente, agora tem que fazer, tem que assentar". Eu achava que eu estava mandando nas pessoas e que não era isso, entendeu? Então, eu acho isso difícil, pra mim é difícil, mas eu acho que é uma coisa que é supernecessária, a pessoa estabelecer os objetivos, saber definir esses objetivos, saber conduzir as reuniões. Eu acho que tem coisas que a pessoa tem que ter uns toques, sabe? Tem que ter uma formação pra ter isso claro, porque ajuda na hora que você vai organizar as coisas. Isso já não é um dom, você fica meio perdida, então isso é que eu acho que seria bom numa formação. Depois do curso que eu te falei que eu fiz, que foram oito horas, é que eu tive umas dicas muito boas de como fazer isso. Não era receita, mas assim: "Isso aqui é função do coordenador, ele tem que fazer essa função". (Fragmento da entrevista com a coordenadora-psicóloga Vanessa - Escola 2)

Cada professor tem autonomia para organizar seu trabalho pedagógico, mas dentro da proposta definida pela equipe de professores de cada etapa do ciclo, cuja discussão é normalmente organizada pela coordenação pedagógica.

A coordenação pedagógica dessa escola tem uma autonomia parcial em relação às decisões pedagógicas. Digo parcial, porque, apesar de gozar da liberdade de sugerir projetos e propostas curriculares ou avaliativas, estes estão subordinados à aprovação da direção e dos professores para serem implementados e, devido a questões “políticas” internas, muitas vezes são impedidos de serem implantados, ou até mesmo sabotados por grupos de oposição. Quanto às decisões do dia-a-dia na escola, as coordenações têm total autonomia para tomá-las, principalmente na ausência da direção.

Essa escola optou por resguardar ao máximo o espaço de atuação da coordenação pedagógica. Assim, esse profissional não faz substituição de professores faltosos. As substituições são feitas pelos Professores Referência II e, quando necessário, pela coordenação de turno. A coordenação pedagógica só faz substituição de professores quando o número de faltas ultrapassa o número de pessoas disponíveis para isso. É importante ressaltar que o número de faltas, nessa escola, é bem menor que o da outra escola municipal observada, o que talvez tenha relação com o fato de os próprios professores serem os substitutos dos colegas faltosos, usando, para isso, seus horários de projeto. Há um quadro de substituições afixado no mural da sala de professores, onde são registrados os nomes dos faltosos, as datas e os nomes de quem fez as substituições.

Essa decisão do coletivo da escola parece indicar que há um reconhecimento da importância do trabalho do coordenador pedagógico, que busca destinar seu tempo ao acompanhamento dos processos e projetos pedagógicos a serem

implantados e em desenvolvimento, em cada ciclo de seu turno. Para isso, a cada quinze dias (ou sempre que for necessário), a coordenadora participa do horário de “projeto” dos Professores Referência I por etapa do ciclo, e dos Professores Referência II, realizando reuniões para o levantamento de dificuldades que estejam surgindo na execução do trabalho ou na aprendizagem dos alunos, e para pensarem juntos e buscarem soluções para os problemas levantados.

Elas (as coordenadoras) só vão substituir professor em casos de extrema necessidade. Então, por exemplo, estão faltando várias pessoas e o número de pessoas para substituição não é suficiente, ou alguma professora vai precisar sair cinco minutinhos mais cedo por algum contratempo, aí elas vão. Elas são poupadas desse tipo de função, mas isso não impede que elas façam isso. Muitas vezes, elas vão e contam histórias, fazem avaliação de leitura dos alunos, dão alguma atividade que possa ajudar na visão que elas, enquanto coordenadoras pedagógicas, precisam ter da turma. Mas, no dia-a-dia, elas são poupadas disso, e isso contribui com o trabalho delas, porque, se elas ficassem naquela listagem de substituição, elas não fariam nem substituição nem o seu papel de coordenação pedagógica. Então, tentamos limitar um pouco o que fazer também, porque senão você faz de tudo e não faz nada. Mas, em caso de necessidade, elas vão, até porque é uma das funções inclusive que o grupo colocou. Elas podem substituir para amenizar um pouco a situação do grupo, quando for necessário, mas isso é em último caso. (Fragmento da entrevista com a diretora Carina - Escola 2)

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola não está estruturado, embora já tenham feito as pesquisas iniciais sobre a realidade ou o perfil da comunidade escolar (professores/funcionários/alunos/famílias/comunidade). A elaboração dos questionários foi feita com a ajuda de todos os professores e funcionários da escola e, para a sua aplicação aos alunos e seus familiares, a escola contou com a parceria do Centro Universitário Newton Paiva, que disponibilizou seus alunos do curso de Psicologia para esse trabalho.

Apenas os questionários aplicados aos professores e funcionários já tiveram seus dados tabulados e organizados em gráficos. Segundo a coordenadora do 2º turno, não há, na escola, profissional disponível para responsabilizar-se pelas outras

tabulações, uma vez que a compilação dos dados é extremamente trabalhosa e exige alguém exclusivamente para esse trabalho. Para a tabulação dos questionários dos professores e funcionários, essa coordenadora precisou ausentar-se da escola várias tardes, o que sobrecarregou as colegas e inviabilizou o processo.

Embora o PPP não tenha evoluído em sua formulação, a escola elaborou um “Projeto de Intervenção de Alfabetização”, em que fez constar todos os projetos pedagógicos da escola, e o enviou à SMED<sup>44</sup>-PBH, com o objetivo de obtenção de uma verba municipal que subsidiaria todo o material e infra-estrutura necessária à realização desses projetos. Essa verba foi obtida, muitos materiais foram comprados e reformas na escola foram iniciadas. Trata-se de um projeto elaborado com muito cuidado, bastante detalhado, que descreve em pormenores todos os trabalhos e projetos desenvolvidos pela escola com o objetivo de promover a alfabetização, leitura e escrita dos alunos. A elaboração do projeto foi realizada pelas coordenadoras de turno e pedagógica, do turno da tarde, que fizeram o levantamento junto aos professores, colheram idéias e sugestões, e organizaram o texto final. O projeto completo foi encadernado em capa dura e é objeto de muito orgulho da escola, embora ainda se ressintam da falta da organização de seu PPP.

Apesar de a escola não ter ainda concluído as discussões e o registro de seu Projeto Político-Pedagógico, a presença atuante das coordenadoras do 2º turno e o seu empenho nessa elaboração, juntamente com a direção, parece ter aberto um espaço de valorização e respeito ao trabalho dessas profissionais. A filosofia do trabalho é cotidianamente lembrada pela coordenação em suas atitudes e conversas com os professores. A coordenadora observada procura “costurar” as

---

<sup>44</sup> Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte.

diversas ações nas diferentes etapas dos ciclos, de forma a não permitir incoerências no trabalho ou retrocessos, buscando manter uma certa linha de atuação pedagógica. Esse trabalho, embora difícil e desgastante, é o que assegura o desenvolvimento do Projeto Pedagógico da escola (PPP) no turno, mesmo com todos os problemas inerentes e a inexistência de registro.

Há ainda o desafio, imposto à escola, de conseguir estabelecer uma proposta pedagógica única entre os três turnos, guardadas as especificidades de cada um. Segundo Vanessa e a diretora Carina, no 1º turno não acontece o mesmo processo, o que dificulta a articulação pretendida.

As funções desempenhadas pela coordenação pedagógica do 2º turno são prioritariamente pedagógicas, embora as de caráter administrativo-burocrático e de atendimento às necessidades disciplinares e de saúde dos alunos sejam também bastante executadas, pois a demanda é muito maior do que a capacidade de atendimento exclusivamente pelo coordenador do turno.

Olha, na nossa escola, a função da coordenação é acompanhar as turmas, junto com os professores; planejar, junto com os professores, a sistematização dos conteúdos que são trabalhados; acompanhar todas as turmas do turno na questão da aprendizagem, nas dificuldades que o professor está tendo em relação a certo conteúdo ou na realização de alguma atividade, algum planejamento, algum roteiro de projeto. Estas questões do dia-a-dia. Ela faz de tudo um pouquinho. Não tem uma função determinada, tem que fazer isso ou aquilo, ou isso não pode e isso pode. Elas fazem de tudo. Não é uma coordenação só pedagógica, nem pode, porque a escola tem muitos problemas de disciplina, problemas que temos que conversar com as mães. Às vezes, nós não estamos aqui e elas resolvem problemas da direção, então o trabalho tem que ser muito junto. Não tem como fazer essa divisão: fulano pode até aqui, ali é outra... Não existe isso. A escola não caminha assim. (Fragmentos da entrevista com a diretora Carina - Escola 2)

A coordenadora pedagógica observada nessa escola possui uma boa amplitude de ação, respeitando os anseios e necessidades da coletividade. No que se refere à definição do projeto de enturmação, sua participação é total. A

coordenação pedagógica e a de turno são responsáveis pela separação dos alunos por idade, único critério utilizado, até então, para essa organização. Segundo a coordenadora Vanessa, recentemente as professoras têm questionado o processo de enturmação, pois estão sentindo a necessidade do uso de outros critérios para montagem das turmas, como o conhecimento prévio do aluno.

No turno da tarde, eu e Lívia é que enturmamos os meninos, nós somos as responsáveis. A gente enturma por idade assim: quando chegam as fichas, a secretaria da escola faz as matrículas pela data de nascimento e eles passam pra nós as fichas de matrícula. A gente separa as fichas por mês de nascimento dos alunos, porque quase todos são da mesma idade, e a gente vai juntando, aproximando os meses. Então o critério é idade. Não dá pra fazer isso de outra forma, nesse momento, porque pedimos pra secretaria anotar quem já tem algum histórico escolar, mas geralmente é creche. Um ou outro já foi em escolinha mesmo, e algumas creches até ensinam alguma coisa, mas, em outras, eles não aprendem nada de escolar. Eles estão lá pra passar o tempo mesmo, só brincadeira, então a gente não tem como saber isso.

Agora que as professoras estão questionando como pode ser feita essa enturmação, então, pro ano que vem, podemos até pensar diferente, mas até agora a definição era essa, era nossa assim, de acordo com a Escola Plural. (Fragmentos da entrevista com a coordenadora-psicóloga Vanessa - Escola 2)

Quanto ao sistema de avaliação, a atuação de Vanessa concentra-se na discussão e organização da elaboração ou modificação do instrumento de avaliação geral da escola, que é a “Ficha de Avaliação Individual do Aluno”. Essa ficha é preenchida, nessa escola, pelos professores, semestralmente, e pode ter seus itens alterados sempre que o coletivo sentir necessidade. De acordo com o projeto Escola Plural, que eliminou a avaliação somativa nas escolas, cada unidade escolar tem liberdade para definir quantos e quais instrumentos avaliativos qualitativos são utilizados, de forma que tenha uma boa visão do desenvolvimento de seus alunos.

Olha, nós discutimos com as professoras os itens que a gente ia avaliar e fizemos uma ficha de avaliação pra todas as etapas. Este ano, mudamos algumas coisas na ficha do 1º semestre. É uma ficha individual pra cada aluno. E agora nós vamos discutir, pro final do ano, como é que vamos fazer. Mas o tempo todo a gente discute com os professores.

Agora, a avaliação que o professor dá dentro de sala, cada um dá a avaliação de acordo com o que está trabalhando.

**K: Mas elas costumam te mostrar, discutir essa avaliação com você, ou não necessariamente?**

Não, e é uma coisa que eu até acho que a gente devia fazer junto, mas, por enquanto, ainda não fizemos. Algumas me mostram a avaliação antes, o que elas planejaram, e depois trazem pra eu ver como que os meninos saíram, mas não são todos os professores que fazem isso, e eu também ainda não comecei esse tipo de trabalho nesse tempo de quinteto. Agora mesmo, montamos uma avaliação diagnóstica, então nós assentamos juntas - foi só como meio do ciclo - e pensamos as questões que iam entrar, e eu mesma organizei, depois, o que o grupo todo tinha definido, e todas aplicaram a avaliação. (Fragmentos da entrevista com a coordenadora-psicóloga Vanessa - Escola 2)

Fazemos avaliação escrita, e muitas vezes elas (as coordenadoras) também ajudam a fazer a avaliação, dando sugestões. Na maioria das vezes, nós, professores, montamos a avaliação e só mostramos e pronto. E, às vezes, nem mostramos, apenas fazemos a avaliação. Mas elas estão sabendo, porque estão em constante conversa: “Olha, eu estou trabalhando isso com a minha turma, não vou avaliar isso, vou avaliar somente isso, porque os alunos não dão conta, não adianta”, ou então “vou avaliar isso, para você poder ver quais estão dando conta”. Essa conversa tem constantemente, independente de uma reunião. A gente senta com ela e conversa. (Fragmentos da entrevista com a professora Maria - Escola 2)

Em relação à escolha dos livros didáticos, a ação da coordenação pedagógica observada está voltada para o oferecimento dos exemplares disponíveis para a análise dos professores e para a organização da infra-estrutura para a escolha dos mesmos. Segundo Vanessa, essa escolha não é fácil, pois envolve crenças pedagógicas, políticas e pessoais dos professores. Além disso, as escolas são obrigadas a escolher os livros por coleção. Mesmo que só tenham gostado de um exemplar de determinada coleção, são obrigados a adotá-la por inteiro, caso contrário, a Secretaria de Educação faz isso pela escola, ou seja, define e manda uma coleção inteira de livros didáticos para as etapas dos ciclos. Não foi possível constatar a existência de critérios claros, definidos pelo coletivo da escola, para essa escolha.

Na escolha do livro didático, geralmente temos uma lista de livros ou de exemplares de livros que as editoras mandam. Então, fazemos uma reunião, a coordenação junto com os professores, e eles avaliam qual o melhor livro, se eles têm conhecimento de algum, qual vai ser bom para os nossos alunos. Já sabemos a clientela que recebemos todos os anos, então fazemos a escolha de acordo com essa clientela que temos. Então, o coordenador é quem coordena essa discussão do livro didático. Depois,

elas passam para mim, e nós avaliamos. Por exemplo, tem várias opções, então nós sentamos e vemos se aquele livro dá para o nosso aluno, e eu, finalmente, acabo tomando essa decisão com um grupo menor. Mas, na escolha, todos os professores participam e a coordenação, geralmente, faz esse papel de apresentar os livros, de acompanhar, de analisar junto com o professor, de ver se ele é coerente com a clientela que recebemos, com a idade que os alunos têm. (Fragmento da entrevista com a diretora Carina - Escola 2)

A atuação da coordenadora pedagógica na escolha dos professores para as turmas, nessa escola, é quase inexistente. O quadro de professores da escola costuma ser estável, devido ao fato de serem concursados e empossados na escola. A orientação que a escola recebe é a de que os professores que assumirem as turmas de início do ciclo deverão continuar com as mesmas até o final deste, e isso geralmente é seguido, salvo em casos em que as relações entre o professor e a turma são difíceis e improdutivas.

Quando um professor precisa ser substituído, um professor de outro turno ou escola pode vir a assumir o seu lugar temporariamente, por meio de um regime de trabalho que é chamado de “dobra”, ou seja, o professor passa a dobrar o seu horário de trabalho na escola. Nessa situação, o coordenador pedagógico tem influência na escolha do professor, de acordo com o perfil que julgue mais adequado para a turma.

Aqui na escola, a gente já tem um critério estabelecido de que, se o professor pega uma turma hoje de alunos de seis anos, ele tem direito de acompanhar essa turma até o final do ciclo. A não ser quando ele não quer a turma ou não gostou de trabalhar com aqueles alunos, ou quando está havendo muitos problemas do professor com os alunos, nós aqui usamos falar que trocamos de “problemas”, então a gente faz a troca dos alunos, põe com outra professora, tenta um ajustamento, as coordenadoras conversam sobre quem não está dando certo com quem.

Quanto à escolha do professor, se elas avaliam que aquele professor não deu certo, teve um monte de incoerências, teve mil e um problemas com aquela turma, as coordenadoras e eu, que também acompanho, geralmente esses problemas são passados no dia-a-dia para mim, a gente assenta no final do ano com o professor e fala: “Olha, você teve esses e esses problemas”, e a coordenação junto comigo. Então eu faço o meu papel de diretora: “A coordenação acompanhou e você não deu certo com essa turma, e a gente gostaria que você pegasse, no próximo ano, outra turma, para não termos outros problemas”. (Fragmento da entrevista com a diretora Carina - Escola 2)

O trabalho desenvolvido pela coordenadora pesquisada junto aos professores ainda está em construção, de acordo com a opinião da própria coordenadora e dos professores. Segundo Vanessa, a conquista desse espaço é difícil, delicada e exige tempo, uma vez que, na verdade, trata-se de um colega, de um “igual” que está na função e na liderança do processo. No entanto, conquistas já podem ser constatadas:

Meu relacionamento com a coordenação é muito tranquilo. No pessoal, é muito tranquilo, não tenho problemas. Agora, no profissional, eu acho que o relacionamento é pouco. Apesar de que todas as vezes que eu procurei a coordenadora, ela me ajudou. Ela traz outros materiais, e eu dei retorno para ela, quer dizer, o material que ela apresentou na reunião, eu levei para casa, estudei, fiz uma proposta, levei pra classe, trouxe para ela um retorno: “Eu fiz isso, está acontecendo isso, o que você acha?”. Então é muito tranquilo e eu não tenho problema não. Agora, eu sinto é que a sede é muito grande, mas não sei nem das condições da coordenação para atender isso. É um turno grande, são várias professoras, apesar de que as professoras todas são muito experientes.

**K: Você confia no conhecimento pedagógico que a coordenadora tem?**

Muito. Sinto muito é de não poder discutir com ela. De ela estar na minha sala, vendo o que eu estou fazendo, vendo a resposta que os meninos estão dando, parceria, sabe? Eu já falei com ela: “Eu gostaria tanto que você avaliasse meus meninos, chamasse para resolver alguma questão com eles e me desse esse retorno do que você está achando”(…) (Fragmentos da entrevista com a Professora Verônica - Escola 2)

Olha, igual eu te falei. No ano passado, foi muito claro que o objetivo não tinha sido alcançado, estava tudo muito perdido. Então eu mesma fiz essa auto-avaliação, na hora da reunião, e , assim, não teve esse retorno falado, mas ao mesmo tempo o silêncio foi a resposta, não é? Agora, no início do ano, eu achei que foi difícil por causa dessa coisa que eu não tenho, dessa liderança não fazer parte do meu jeito de ser. Então, eu achava que, às vezes, era difícil, por exemplo, chamar o pessoal pra reunião. Eu achava que eu estava cobrando muito, que eu estava incomodando, aí eu acho que eu fui aprendendo a chamar e agora eu estou sentindo que eu estou dando conta e vendo a resposta das pessoas, participando da reunião, me chamando pra pedir ajuda: “Olha, eu estou precisando desse auxílio, como é que eu faço isso? Tem jeito de você me ajudar?”. Então, agora eu estou vendo essa resposta, agora eu estou tendo essa troca, e estou tendo uma resposta positiva. (Fragmentos da entrevista com a coordenadora-psicóloga Vanessa - Escola 2)

A atuação da coordenação pedagógica dessa escola junto aos alunos e suas famílias é constante, principalmente no que diz respeito às dificuldades de aprendizagem e emocionais das crianças. Os alunos e seus familiares são

orientados, aconselhados e, se necessário, encaminhados a especialistas, como psicopedagogos, psicólogos, médicos, assistentes sociais, dentistas, etc.. Os atendimentos são diários, devido ao grande número de alunos atendidos pela escola. A comunicação com a família é feita por meio de bilhetes, comunicados, entrevistas, contato telefônico, reuniões individuais ou de turma, e da Ficha de Avaliação do Aluno.

Conforme pude observar, a coordenadora Vanessa possui determinadas características pessoais que influenciam, de diferentes formas, a sua atuação profissional. São elas:

- Capacidade de ouvir o outro;
- Autocontrole diante de situações estressantes;
- Competência relacional;
- Abertura e busca constante por avanços na prática pedagógica;
- Capacidade de seduzir o grupo para novas experiências;
- Envolvimento com o trabalho que executa;
- Capacidade crítica e transformadora;
- Dificuldade em assumir uma postura de liderança, mesmo quando o grupo de professores espera isso dela;
- Insegurança em relação à falta de uma formação em coordenação pedagógica;
- Dificuldade de se fazer respeitar por alguns colegas mais antigos na escola.

Segundo o que foi possível observar, Vanessa consegue ocupar, apesar de todos os problemas existentes, o lugar de estimuladora do processo pedagógico de

seu turno, propondo momentos de discussão e de levantamento de questões que devem ser resolvidas coletivamente, mas também trazendo sugestões de respostas aos problemas detectados, por meio de interlocuções que estabelece em cursos que frequenta, com outros educadores, e de outras experiências escolares.

### **2.4.3 A supervisão educacional na Escola 3**

#### **2.4.3.1 A supervisora Vilma**

A supervisora escolhida para esta pesquisa é branca, tem 41 anos, é casada e tem 02 filhos. Possui carro próprio e tem uma renda familiar na faixa de 16 a 20 salários mínimos. Sua renda bruta nessa escola é de R\$ 3.076,00. Tem formação em Magistério (curso complementar pós-médio), curso superior em Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia. Formou-se em Pedagogia na UFMG, em 1987, e sua pós-graduação foi concluída em 2001.

Trabalha na área educacional há 24 anos, a maior parte como professora, tendo iniciado sua trajetória profissional aos 16 anos, em 1981 (quando ainda cursava o Ensino Médio Científico), como auxiliar de professora em uma pequena escola de Educação Infantil. Trabalhou até 1985, como professora de Educação Infantil, e, em 1986, passou a lecionar em turmas de 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental, cargo em que permaneceu até 1998. Em 1999, foi convidada a assumir a Supervisão Pedagógica das séries iniciais do Ensino Fundamental, na própria escola em que lecionava, cargo que tem exercido desde então, em escolas da rede particular. Na rede pública municipal, trabalha há 12 anos, na mesma escola, como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, no turno da

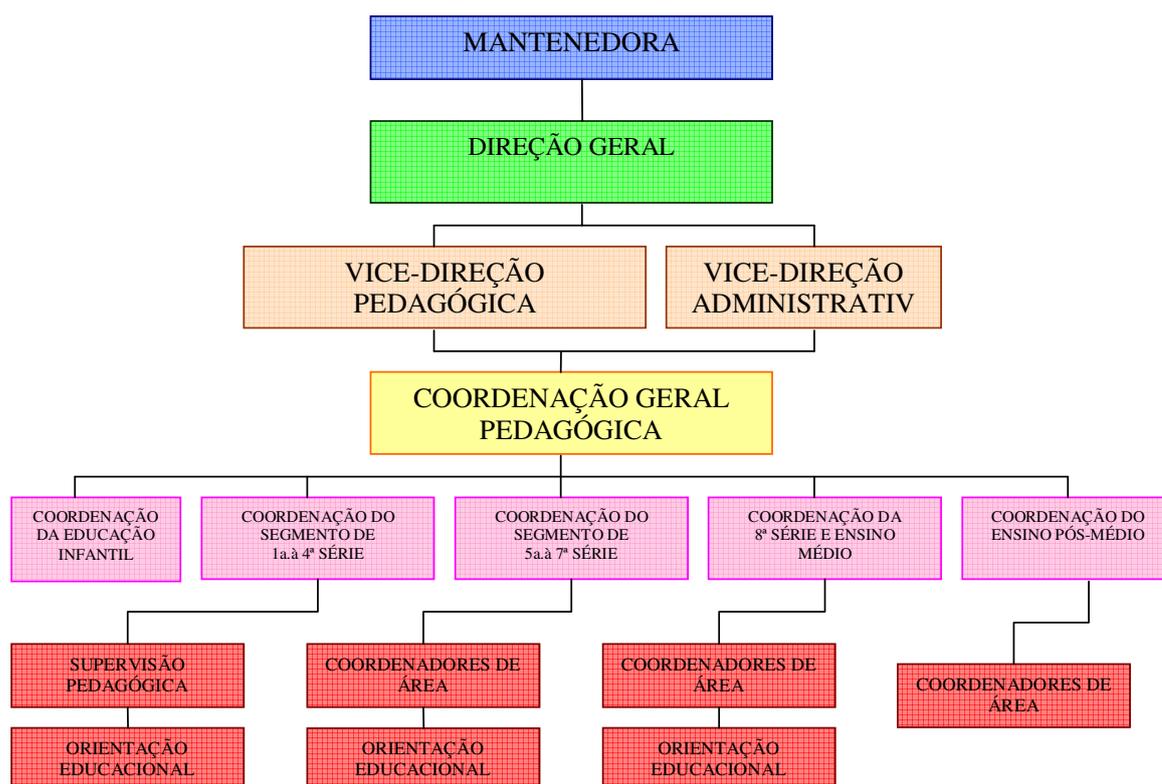
manhã, tendo exercido por 3 anos a função de coordenação pedagógica nessa escola; foi eleita para dois mandatos não-consecutivos.

Trabalha no turno da tarde como Supervisora Pedagógica de 1ª a 4ª série, na escola pesquisada, há 04 anos. É responsável pela coordenação do trabalho de 21 professores e 14 turmas no 2º turno, horário que elegi para a pesquisa. Foi contratada pela direção da escola, por meio de processo seletivo que incluiu análise de Curriculum Vitae, prova escrita e entrevista.

Conforme pude observar, é uma pessoa muito tranqüila que tem bom relacionamento com todos na escola. Tem um trabalho de parceria com a Orientadora do segmento. Procura resolver todos os problemas que surgem com serenidade. Mostra-se bastante aberta e receptiva, dedicando atenção a todos que a procuram, e desenvolve um trabalho coletivo junto aos professores de sua equipe, dando vez e voz a todos. Apresenta uma postura pouco questionadora em relação às normas e procedimentos da escola.

#### **2.4.3.2 Organização da supervisão educacional na escola**

Essa escola apresenta um quadro organizacional bem definido e hierarquizado. As supervisoras pedagógicas são subordinadas à coordenação de segmento/ turno, que, por sua vez, está subordinada à coordenação pedagógica geral da escola, que responde à direção e vice-direção da instituição. Além disso, a equipe diretiva é subordinada à ordem religiosa mantenedora da escola.



Durante o período de observações, foi possível perceber que, embora a direção geral e vice-direção pedagógica se esforcem para estar ao máximo presentes nos diversos segmentos da escola e acompanhar o trabalho que está sendo desenvolvido, o tamanho da escola e sua estrutura organizacional acabam por permitir-lhes apenas uma visão geral do processo. A presença de dois níveis de coordenação, um no comando das diretrizes pedagógicas e outro nos segmentos de ensino, situados hierarquicamente entre a equipe de direção e a supervisão pedagógica, faz com que a relação entre estes seja formal. Além disso, essa distância entre os profissionais que executam e a gestão pedagógica geral faz com que os avanços no trabalho sejam lentos, não propiciando discussões e decisões coletivas verdadeiramente participativas. As idéias e necessidades dos professores são relatadas pela supervisora de cada segmento ao seu respectivo coordenador,

que fica incumbido de levá-las às reuniões que acontecem entre os mesmos, a coordenação pedagógica geral da escola e a equipe de direção. Esse trâmite retira praticamente toda a autonomia da condução pedagógica das mãos do coletivo de professores, supervisores e orientadores, o que estabelece relações verticalizadas de poder no interior da escola.

(...) Em seguida, as professoras solicitam alterações no processo de recuperação. A supervisora explica que algumas mudanças na escola já estão acontecendo, mas aos poucos, devido à mudança da vice-direção, que agora tem uma pedagoga de “cabeça aberta” no cargo, e pede paciência a elas. Lembra que já conseguiram pequenas alterações, como entregar o material de recuperação aos alunos em julho, para fazerem as provas em agosto. Termina o atendimento. Pergunto à Vilma por que a escola ainda trabalha por bimestres. Ela explica que as mudanças na escola são lentas, mas que agora começaram a ocorrer da forma mais contínua. Diz que conseguiram, para 2005, a mudança nos valores dos bimestres, que antes eram: primeiro bimestre = 20 pontos/ segundo bimestre = 20 pontos/ terceiro bimestre = 30 pontos/ quarto bimestre = 30 pontos, para: primeiro bimestre = 20 pontos/ segundo bimestre = 30 pontos/ terceiro bimestre = 20 pontos/ quarto bimestre = 30 pontos. Considera essa alteração um avanço e um sinal de novos tempos. (Diário de Campo - Escola 3 - 18/05/05)

É uma relação muito tranqüila. Eu não tenho muito contato direto com a direção, porque realmente aqui o tempo me absorve, e porque também a escola tem uma hierarquia muito organizada, que eu não preciso chegar até a direção para fazer as minhas coisas. O que eu preciso, eu vou à coordenação de turno, que vai à coordenação pedagógica. Então, meu acesso à direção é por intermédio de outros funcionários, de outros setores. Aqui na escola, isso é muito definido, as funções, o que cada um faz. Então, se eu preciso de alguma coisa, ou eu procuro a vice-direção, que hoje atua na coordenação pedagógica também, ou a coordenação de turno. A direção é só em último caso. Mas isso não significa que ela não esteja a par do que está acontecendo. É uma pessoa que me dá muita autonomia, que me dá plenos poderes, confia muito no meu trabalho, valoriza. (Fragmento da entrevista com a Supervisora Vilma - Escola 3)

A autonomia da supervisão refere-se à organização do seu trabalho com a sua equipe de professores (acompanhamento em sala de aula, reuniões, planejamentos, projetos de trabalho, atividades de campo, etc.) e à organização das reuniões de estudo do segmento para formação continuada dos professores. No entanto, até mesmo esse planejamento pode estar sujeito a alterações solicitadas pelas coordenações de segmento e equipe diretiva da escola, sempre que julgarem

necessário. Pelo que foi possível constatar, há uma atitude passiva no comportamento da equipe de supervisão da escola, que não luta, pelo menos explicitamente, por sua maior participação e escuta nas decisões pedagógicas amplas. No meu modo de entender, o medo de perder o emprego pode ser o principal fator que explica essa postura, talvez pela característica de gestão ainda bastante centralizadora da instituição.

No início de 2005, houve uma mudança no cargo de vice-direção da escola, que, até então, era exercido por uma única pessoa que se dedicava especialmente aos assuntos administrativos gerais da instituição. A pessoa que ocupava o cargo de Coordenação Pedagógica Adjunta (uma espécie de braço pedagógico da direção) foi promovida para a Vice-direção, que passou a ser dividida em 02 setores: o administrativo e o pedagógico. Conforme foi possível observar, essa mudança foi muito bem recebida pelos supervisores e orientadores da escola, que vislumbraram, com isso, a possibilidade de uma gestão mais compartilhada, uma vez que a Vice-direção pedagógica passou a ser exercida por uma pedagoga, habilitada em Supervisão Escolar e Orientação Educacional, bastante aberta às necessidades de avanço da organização pedagógica da escola e detentora de um bom canal de escuta com a equipe de especialistas.

Apesar da ainda pequena participação da supervisão nas decisões estruturais da escola, há a intenção e um discurso de valorização desse profissional, além do reconhecimento de sua importância na articulação das ações educativas, demonstrados por meio de sua dedicação quase que exclusiva aos processos pedagógicos<sup>45</sup> do segmento de ensino no qual trabalha. Dessa forma, as supervisoras não substituem faltas de professores (que, aliás, são raras); não

---

<sup>45</sup> Chamo de “pedagógico” aqui qualquer atividade dentro da escola que tenha uma intenção educativa clara.

cuidam de atrasos e de registro de ponto dos professores; da compra de materiais para uso dos professores ou alunos; da organização dos funcionários na entrada ou saída dos alunos; de questões disciplinares; da organização logística das festas; etc.. Dedicam-se ao acompanhamento e enriquecimento das aulas, atividades e projetos pedagógicos, em que conseguem implementar, como no caso de Vilma, uma proposta de trabalho mais articulada com as transformações educacionais, sem deixar de considerar e valorizar a filosofia que sustenta a escola. Acompanham também o desenvolvimento do trabalho dos professores, o rendimento dos alunos e as relações estabelecidas entre ambos no processo ensino-aprendizagem. Esse acompanhamento se dá por meio da presença constante da supervisão em sala de aula (vista como positiva pelos professores, por não ter um caráter de fiscalização, mas de ajuda); das reuniões mensais por série, feitas com os professores; pelas conversas informais no recreio; pelos atendimentos individuais aos professores nos horários de aulas especializadas dos alunos; pelo acompanhamento dos planejamentos, do material impresso produzido pelos docentes e das avaliações formuladas e seus resultados; etc..

Eu acho que a supervisão faz a diferença porque ela é quem faz esse movimento com o professor. Se não tem essa supervisão, a coisa fica solta, fica perdida. É o supervisor, no meu ponto de vista, é o eixo para o trabalho do professor com o aluno, para a referência desse trabalho para os pais. (...) A supervisão, para mim, é a 'mola mestra' dentro da escola, e dentro do pedagógico ela não pode faltar. Eu não consigo pensar na escola sem a atuação desse supervisor. É como a gente fala: o pedagógico é o coração da escola, e o supervisor faz esse coração bater, junto com o professor e com o alunado, mas eu não consigo tirar o supervisor desse lugar. É um lugar que é dele e que eu acho que ele tem propriedade, ele tem condições de assumir isso, de desenvolver o trabalho. E sabemos que as escolas que não estão com essa equipe pedagógica, com essa formação na frente, vão se atropelar. (...) E as pessoas precisam realmente respeitar, valorizar e reconhecer o papel desse supervisor, que não é uma pessoa qualquer, é uma pessoa que tem uma formação e que tem feito muitas mudanças dentro da educação. Quando a gente vai verificar, a mudança vem é do supervisor, ela vem é de quem está dentro da área educacional, muito mais até do que do professor. É o supervisor quem vai desbravando e vai querendo buscar cada vez mais inovar, entender que escola é essa, que diferencial é esse que eu tenho que prover. Essa busca é do supervisor. O professor vai, quem vai conduzir isso é o grupo de supervisoras. (Fragmento entrevista com a vice-diretora Amélia - Escola 3)

As atribuições da supervisão estão definidas no Regimento da escola, entretanto as supervisoras assumem outras tantas tarefas não previstas. Há um investimento prioritário nos encaminhamentos pedagógicos, mas há também uma grande dedicação de tempo e energia da supervisora à resolução de questões burocráticas e logísticas que permeiam o pedagógico e o administrativo. Apesar do incômodo que essas tarefas administrativas causam, há, por parte de Vilma, uma visível predileção pelos afazeres pedagógicos e, com isso, um investimento redobrado, para que as primeiras não se sobreponham aos últimos, sem deixar de cumprir as atividades que lhe são delegadas.

A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO REGIMENTO DA ESCOLA:

**“TÍTULO V**

**DOS SERVIÇOS PEDAGÓGICOS**

**CAPÍTULO II**

**DA SUPERVISÃO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICAS**

**SEÇÃO I**

**DAS FINALIDADES**

Art. 49 - Os serviços de supervisão e coordenação têm por finalidade planejar, organizar, coordenar, controlar e avaliar todo o trabalho pedagógico desenvolvido no colégio.

**SEÇÃO II**

**DA CONSTITUIÇÃO E ATRIBUIÇÕES**

Art. 50 - Serão atribuições do serviço de Supervisão:

I - Elaborar, junto à diretoria do colégio, todo planejamento educacional do estabelecimento, visando sempre maior eficiência na educação que responda às necessidades do momento e, para tanto, deverá manter contato permanente com as diversas organizações, participar de seminários, grupos de reflexão que estudem uma permanente renovação da educação nacional.

II - Garantir o desenvolvimento de projetos pedagógicos.

III - Realizar a seleção de professores, colaborar no preparo profissional, bem como lhes proporcionar condições pedagógicas de trabalho produtivo.

IV - Assistir aos alunos de modo que encontrem sempre melhores condições de rendimento escolar e possam beneficiar-se de todas as oportunidades educacionais do colégio ou de outros centros de formação, devendo para isso manter estreita colaboração com o Serviço de Orientação Educacional.

V - Coordenar as ações pedagógicas na construção do conhecimento, no desenvolvimento das competências e habilidades a partir da interdisciplinaridade e contextualização.

VI - Obter uma crescente participação dos pais na ação educacional do colégio por meio de Conselho de Pais, de ciclos da Escola de Pais ou de qualquer outra equipe familiar que vise colaboração na educação.

§1º - A Supervisão será exercida por especialista, com habilitação prevista em lei e designada pelo Diretor geral do estabelecimento.

§2º - O cargo de Supervisor poderá incidir com o de Vice-Diretor.

§3º - Quando o número de turmas for muito elevado, a Direção do colégio poderá admitir mais de um supervisor”.

(Regimento Escolar da Escola 3, p. 13-14, 1999)

No que se refere ao projeto de enturmação dos alunos, a participação da supervisão é pequena, mas não pouco importante. Quem encaminha o processo é o Serviço de Orientação Educacional (SOE) da escola e as coordenações de cada segmento, que procuram respeitar as necessidades dos alunos e professores. De acordo com a filosofia da escola, é muito valorizada a construção de laços de amizade e de relações saudáveis, e toma isso como uma das referências da enturmação. Assim, aqueles alunos que se sentem oprimidos, inibidos ou descontentes no grupo em que estão são encaminhados para outra turma, onde possam construir novas relações. O mesmo acontece quando o aluno apresenta rendimento inferior ao esperado ou quando é considerado um líder negativo na turma. Outro critério usado é o do rendimento escolar. Como o referencial do processo é o aluno, a escola busca enturmá-lo de forma que possa apresentar os melhores resultados possíveis, contando, para isso, com um ambiente favorável na turma. A supervisão aqui se restringe a dar sugestões e opiniões a título de contribuição.

Quem realmente encaminha o processo é a Orientação Educacional, junto com a coordenação de turno. A orientadora pede para as professoras fazerem um levantamento dos casos dos alunos. Se for problema com deficiência na aprendizagem, ou alguma questão comportamental, ou com uma liderança positiva ou negativa, casos de alunos que têm parentesco, então a professora faz um levantamento de todos esses casos, e, a partir disso, fazemos uma seleção, mas assim, misturando. (...) Ela (a orientadora) me pede uma ajuda, porque, como a gente está em sala, ela também pede minha opinião nesse sentido. Então, a enturmação é feita dessa forma. Não fazemos uma enturmação por nível de aprendizagem. Não colocamos assim: turma A, B, C, dependendo, boa, média, ruim, nada disso. Inclusive os pais até perguntam quando eles vêem: “A 1a. série A significa que a turma é adiantada?”. Então, a gente deixa claro que não existe isso. As turmas são heterogêneas. A gente olha mais a questão de relacionamento.(...) Normalmente, fica um grupo-base, que é o grupo que a professora não citou porque não teve nenhum tipo de observação mais

específica, e fazemos alteração com os outros. Mas a enturmação é feita especificamente pela orientação e coordenação. Eu ajudo nesse final, eu vejo a turma, pra dar mais uma opinião. (Fragmento da entrevista com a Supervisora Vilma - Escola 3)

O sistema de avaliação geral dessa escola é definido pela instituição por meio de seu Regimento Escolar. Apesar de os educadores gozarem de alguma autonomia na definição dos instrumentos avaliativos e na forma de construí-los, o momento de aplicá-los e a estrutura geral do processo são determinados pela instituição e adaptados nos segmentos, de acordo com as especificidades de cada um. Há a busca, por parte dos educadores, por inovações nesse campo, com a apresentação de novas propostas avaliativas, mas a base somativa do processo permanece ainda inalterada.

Pelo que pude observar, a avaliação ainda é um ponto delicado de discussão dentro da escola e, talvez por isso, seja um entrave poderoso às transformações desejadas, conforme explicitado por Vilma:

A avaliação, para mim, é o “nó” da educação. Nunca achamos que estamos fazendo o que devemos e sempre temos o desejo de fazer diferente, mas nunca achamos o caminho. Então, realmente o impasse fica e aquela sensação de que as coisas não avançam. Avançamos muito em práticas, em estratégias, mas na avaliação continuamos muito retrógrados, vamos dizer assim. Nós estudamos e trabalhamos livros variados: *A prova operatória*; trabalhamos com: *Avaliação: momento privilegiado de estudo*, do Vasco Moretto; *Avaliação*, do Perrenoud, mas a gente acaba que está engatinhando ainda. Temos muito que mudar. Existe uma proposta agora, que também partiu da coordenação, de mudarmos para etapas, para ver se isso vai facilitar, até que ponto isso vai melhorar o trabalho. (...) A sugestão de três etapas amplia mais tanto o tempo como a forma de trabalhar, e já é um passo para nós tentarmos mudar um pouco o momento de avaliação e vislumbrar novos horizontes. (Fragmento da entrevista com a Supervisora Vilma - Escola 3)

**K: Mas no sistema de avaliação inteiro da escola? Elas têm algum tipo de fala, de atuação junto à direção? Elas podem opinar nisso?**

Eu acredito que agora, em cima do projeto político-pedagógico, elas vão ter condições, não é? Nós escutamos muito, apesar de que é uma batalha que eu sei que é constante das professoras; são solicitações constantes, de que a gente possa deixar essa avaliação mais aberta. Um sonho que eu acredito que nós vamos chegar lá, mas ainda há, além da questão da tradição da escola, também o processo de comparação de um turno com o

outro. Então, em função disso, a escola ficou mais fechada. No sentido de não dar uma defasagem de conteúdos de um turno para o outro, foi pedido que elas fizessem um trabalho mais de parceria, mais em conjunto. Então, de repente, isso também formatou que a avaliação tem que ficar dentro desse processo de caminhar junto e de avaliar da mesma forma. Mas muito se tem refletido a respeito disso. (...) Eu acho que a equipe já conquistou muita coisa, já vem ganhando muita coisa, e eu acredito que agora, dentro da construção desse projeto, a gente tem que dar um pontapé diferente aí nessa história. (Fragmento da entrevista com a vice-diretora Amélia - Escola 3)

A escolha dos livros didáticos é bastante criteriosa e levada muito a sério na escola. Toda vez que a equipe de professores se mostra insatisfeita com o livro didático que está sendo adotado, a coordenação pedagógica geral e a supervisão do segmento os incentivam a fazer uma seleção e análise das opções que existem no mercado editorial, ao longo do ano letivo, para que, até o mês de outubro daquele ano, a decisão seja tomada e possa ser implantada no ano seguinte. Para isso, a supervisão organiza momentos de interação dos professores com os autores dos livros selecionados e reuniões para estudo e discussão dos critérios que serão usados na avaliação e escolha desses livros.

Esse trabalho é realizado de maneira coletiva, com a participação efetiva de todos os professores do segmento. A supervisão, nesse processo, é atuante, pois organiza e coordena todos os passos do trabalho e, caso não haja um acordo entre os professores, cabe-lhe a responsabilidade da decisão final, exigida pela instituição, sempre baseada nos componentes curriculares da escola e em argumentação sólida e apresentada ao coletivo do segmento.

Pude observar que o trabalho de supervisão, nessa escola, estrutura-se muito em função dos professores. Assim, grande parte de suas ações é destinada a eles, direta ou indiretamente.

As relações pessoais e profissionais que se estabelecem, pelo que foi possível observar, são tranqüilas e abertas. Há uma confiança mútua no trabalho

que é desenvolvido, e Vilma procura dar o máximo de autonomia possível aos professores, ouvindo e respeitando suas opiniões. Apesar disso, não há como negar que a supervisão ocupa um lugar de autoridade no grupo, e o uso dessa autoridade lhe é cobrado pela instituição e pela própria equipe de professores, em determinados momentos. Conforme foi observado, há uma certa dificuldade por parte da supervisora em assumir a liderança do grupo, caso isso signifique algum tipo de conflito. Mesmo assim, quando necessário, Vilma mostra aos professores os problemas que estão apresentando em seu trabalho e os orienta para que sejam solucionados.

**K: Mas você acha que em determinados momentos elas esperam de você uma atitude de comando, da “antiga” supervisora?**

Sim. Eu sinto isso. E é um ponto que eu não tenho muito trabalhado. E isso é interessante, porque a pessoa fala que não quer, mas eu sinto que elas querem. Muitas coisas elas vêm e falam: “E agora? Decide!”, e eu tenho essa dificuldade dessa postura, dessa coisa meio impositiva, porque eu prefiro lidar com as coisas no consenso, mas elas me pedem e muitas vezes me colocam também numa posição assim, de que estou aqui pra fazer o que elas precisam na hora, para servi-las. (Fragmento da entrevista com a Supervisora Vilma - Escola 3)

Ultimamente, Vilma tem enfrentado algumas dificuldades com o grupo de professores da 4ª série, que, sob a influência de uma das colegas, tem resistido às orientações dadas pela supervisão e tornado a relação tensa. Esse fato tem incomodado não só a supervisora, mas a orientadora também, que já presenciou várias vezes esse tipo de atitude. Segundo Vilma e Rosa, a intenção dessas pessoas é minar a liderança da supervisão, colocando-a em posição defensiva e frágil perante o grupo. Atitudes mais incisivas têm sido tomadas com essas pessoas, de forma que suas intenções não sejam bem sucedidas e não atrapalhem o andamento do trabalho na escola.

Chega uma mãe bastante aflita, pedindo orientações sobre um trabalho pedido pela professora da 4ª série: “A história do Brasil contada em versos”. O trabalho foi dado em março, para ser apresentado em agosto,

mas só agora esse aluno o apresentou aos pais. Vilma explica toda a proposta à mãe do aluno e, após a saída da mesma, faz um desabafo quanto à atitude de algumas professoras que insistem em passar trabalhos oralmente para os alunos. A orientação dada pela supervisão é de que todo trabalho deve ser passado por escrito aos alunos, para evitar mal-entendidos, mas tal orientação não tem sido seguida por todos os professores. Vilma mostra-se bastante irritada e decide que não liberará qualquer trabalho que não tenha suas orientações de execução registradas. A orientadora acrescenta que esse problema é antigo e que uma atitude mais rígida precisa ser tomada pela supervisora quanto a essa situação. (Diário de Campo - Escola 3 - 03/08/05)

A atuação da supervisão junto aos alunos e suas famílias acontece a todo momento. Os atendimentos aos familiares são constantes, referindo-se aos aspectos de aprendizagem e emocionais, principalmente. Nesses atendimentos, os pais ou responsáveis pelos alunos são escutados em suas percepções e necessidades, e são informados sobre o que está ocorrendo com a criança na escola. Orientações são dadas pela supervisora, e acordos são firmados entre a escola e a família para o benefício do aluno. A maioria dos atendimentos conta com a presença dos professores. Além disso, a supervisão atende também profissionais que prestam atendimento aos alunos da escola, como psicólogos, psicopedagogos, professores particulares, fonoaudiólogos, etc..

Chega uma mãe de aluna da 2ª série para ser atendida pela professora e supervisora. A conversa acontece na sala da supervisão e é iniciada pela Vilma, que coloca à mãe a preocupação da escola com o rendimento escolar da aluna. Enquanto a mãe relata as dificuldades que percebe em sua filha, principalmente de concentração e hiperatividade, a supervisora vai anotando a fala da mãe na ficha individual da aluna. (...) A supervisora pondera a necessidade de uma avaliação mais profunda do quadro apresentado pela aluna que leve em consideração todos os fatores e atitudes apresentadas por ela. Explica que novos caminhos de atuação junto à aluna precisam ser descobertos, para que a mesma consiga desenvolver-se pedagogicamente, e a atuação de outros especialistas se torna imprescindível. Lê para a mãe um artigo que apresenta as características mais comuns de crianças com déficit de atenção, e ambas chegam à conclusão de que a aluna tem apresentado muitas dessas características, sendo interessante uma avaliação neurológica da mesma. (Diário de Campo - Escola 3 - 31/05/05)

Percebo que, nesse tipo de atendimento, a professora é chamada a descrever o comportamento do aluno, dando detalhes que só ela pode dar, pela proximidade diária, mas cabe à supervisora a avaliação geral dos problemas que o aluno está apresentando, sejam eles pedagógicos ou emocionais, e os encaminhamentos que precisam ser dados pela família para a solução das dificuldades. (Diário de Campo - Escola 3 - 06/06/05)

Diante de tudo o que foi observado, é possível inferir que o papel atribuído à supervisão na escola pesquisada tem sido o de condutor, organizador e articulador do trabalho pedagógico, servindo como uma espécie de elo entre alunos, professores, famílias e direção, e de ponte entre o conhecimento teórico e avanços educacionais e a sua execução ou implantação em sala de aula. No entanto, dar uma direção ao trabalho não significa ter espaço ou abertura para criticá-lo ou transformá-lo, o que torna sua prática limitada à execução de determinações superiores.

O tom dado ao trabalho pela supervisora observada está muito relacionado às suas características pessoais, que favorecem a condução do mesmo e sua penetração natural em todas as esferas da ação educacional sob sua responsabilidade. Segundo o relato dessa supervisora, ela é uma pessoa que realmente gosta e acredita no que faz, e não consegue ver-se executando outro tipo de trabalho que não o educacional.

As principais características percebidas em Vilma são:

- Flexibilidade e facilidade para a discussão e resolução de problemas;
- Habilidade para lidar com as diferenças pessoais e profissionais dos professores;
- Habilidade para lidar com alunos e suas famílias;
- Investimento e incentivo ao trabalho que é desenvolvido com os alunos com dificuldades de aprendizagem;
- Disponibilidade e boa vontade para atender as necessidades de todos dentro da escola;
- Capacidade de ouvir o outro;
- Autocontrole diante de situações estressantes;

- Abertura e busca constante por avanços na prática pedagógica;
- Investimento em estudos e participação em eventos educacionais;
- Idealismo;
- Solidariedade;
- Organização;
- Envolvimento com o trabalho que executa;
- Alegria e bom humor.

Outras características demonstram a falta de uma visão mais ampliada do papel do supervisor no contexto escolar:

- Dificuldade em assumir uma postura de liderança, mesmo quando o grupo de professores espera isso dela;
- Atitude pouco transformadora. Tem o discurso crítico, mas não consegue convertê-lo em ação transformadora.

Apesar de a instituição oferecer uma ótima infra-estrutura material, profissionais qualificados para o desenvolvimento do trabalho educacional e salários considerados bons no mercado, ainda não consegue propiciar um ambiente realmente democrático e favorável a uma maior participação dos supervisores e professores nas decisões pedagógicas mais estruturais. Mediante tudo o que foi apresentado neste capítulo, é possível constatar que a estrutura física e as condições materiais das escolas pesquisadas se correspondem ou se assemelham e, portanto, não constituem um fator que implique diferenças significativas no trabalho das profissionais observadas. Então, o que determina essas diferenças? A organização pedagógica de cada escola? As concepções ou ideais das educadoras investigadas (ou das comunidades escolares em que se encontram) quanto ao seu

papel e objeto de trabalho? A formação acadêmica diferenciada? A forma como ingressam no cargo ou função? As habilidades pessoais?

O próximo capítulo procurará apresentar mais alguns elementos que poderão contribuir para responder essas questões.

### 3 SUPERVISÃO EDUCACIONAL: DA TRADIÇÃO À TRANSFORMAÇÃO

Uma vez descrita a estrutura física e a organização do trabalho em cada escola pesquisada, o objetivo deste capítulo é apresentar as idéias presentes nas práticas investigadas, a partir daquilo que as educadoras pensam, refletem, analisam e também considerando a forma como elas, de fato, realizam seu trabalho. Buscar-se-á levantar as diferenças e semelhanças existentes entre o que falam e o que fazem, e quais são os fatores que interferem para que o que fazem seja tão diferente ou tão correspondente ao que pensam.

#### 3.1 As concepções de supervisão educacional

É porque podemos transformar o mundo, que estamos com ele e com outros. Não teríamos ultrapassado o nível de pura adaptação ao mundo se não tivéssemos alcançado a possibilidade de, pensando a própria adaptação, nos servir dela para programar a transformação. (Paulo Freire<sup>46</sup>)

É sabido que as teorias pedagógicas que deram suporte à supervisão educacional em seu nascimento, em sua maioria, foram provenientes de modelos teóricos importados, sem vínculo com a realidade educacional brasileira (Santos, 1996<sup>47</sup>). Gadotti (1988)<sup>48</sup> classificou de “euforia ingênua” pelos modelos estrangeiros a atitude que prevaleceu na época, denominando-a de “colonialismo na educação brasileira”, que, aos poucos, felizmente, foi se modificando.

---

<sup>46</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas a outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

<sup>47</sup> SANTOS, Ana Lúcia Cardoso dos (1996). *Representações do Supervisor Escolar: nem herói, nem vilão*. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias de Botafogo.

<sup>48</sup> GADOTTI, Moacir.(1988). *Educação e poder: Introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez

A influência desses modelos importados sobre a supervisão educacional foi inevitável, configurando-se a partir de um modelo tecnicista bastante questionado pela literatura crítica nos anos 80-90 do século XX. Tornou-se o alvo de críticas baseadas em argumentos antitecnicistas, o que resultou na dificuldade da definição de uma concepção e do papel da supervisão que envolva todas as dimensões que a função abrange.

Segundo Santos (1996), a evolução da concepção de supervisão como “inspeção” para a de “mediação” foi um processo lento, construído na vivência pessoal de cada supervisor. Esse aprendizado pela práxis gerou conflitos diversos e deu margem para que variadas concepções e funções fossem atribuídas ao profissional. A dificuldade da definição da supervisão levou os educadores a caracterizá-la pelos objetivos, estabelecidos em cada escola.

Segundo Silva Jr. (1997), não há em supervisão educacional um “saber historicamente acumulado.” O pouco saber acumulado é um saber comprometido com os valores predominantes na sociedade e que não tem, até o presente momento, colaborado para as necessidades de transformação da sociedade brasileira. Tal afirmação nos leva a refletir sobre como se tem dado a construção do “campo da supervisão” nas universidades brasileiras, *locus* privilegiado para tal empreendimento. Para Silva Jr. (1997), “ensinar supervisão no Brasil hoje significa necessariamente pesquisar supervisão”, examinando criticamente a prática e investigando caminhos para o desenvolvimento qualitativo desta, sem a pretensão da objetividade absoluta. O autor denuncia o exíguo número de pesquisadores nas universidades que fazem da supervisão seu objeto de estudo, o que se reflete em uma reduzida produção acadêmica sobre o tema e na tímida participação dos

especialistas em supervisão no debate das grandes questões educacionais brasileiras.

Essa insuficiência tem permitido uma visão turva e reduzida do que é e do que a supervisão pode oferecer à educação brasileira, mediante as deficiências observadas no processo de formação desses profissionais. A superação de tais deficiências, segundo Silva Jr., tem acontecido na prática cotidiana dos supervisores, uma vez que “é sempre possível elaborar coletivamente a reflexão necessária à determinação do sentido da prática que se desenvolve” (Silva Jr., 1997), mas, para isso, é preciso que situações de encontro dos praticantes sejam viabilizadas e que se estenda e se aprofunde o processo de formação prévia dos supervisores nas universidades. Assim se torna viável uma investigação profícua e original sobre a supervisão.

Para Santos (1996), a inexistência de um *corpus* teórico bem fundamentado e definido para a supervisão tem contribuído para uma prática solta, a que se aplicam variadas concepções de supervisão de acordo com as circunstâncias, com a realidade dos alunos e com a crença numa determinada ação docente nas escolas. Além disso, essa insegurança teórica tem permitido a continuidade do enfoque técnico dado por um grande número de cursos de formação da área. Isso não os desmerece, uma vez que o conhecimento de conteúdos básicos específicos é importante para a construção das competências profissionais necessárias, mas acaba por reduzir essa formação, que precisa necessariamente ser também geral, crítica, holística e interdisciplinar. A autora complementa, dizendo que Franz (1990)<sup>49</sup> denunciava, na época, que “*uma formação desvinculada da situação político-social e*

---

<sup>49</sup> FRANZ, Ana Maria da S. (1990). O papel do supervisor pedagógico. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas. (Dissertação de Mestrado).

*cultural do país faz com que o profissional da educação seja encarado exclusivamente como “especialista de conteúdo” ou “técnico da educação”.*

Libâneo (1985)<sup>50</sup> classificou as teorias pedagógicas que fundamentam a prática nas escolas como tendências “liberais” e “progressistas.” Segundo ele, as tendências liberais (conservadora, renovada, tecnicista) são consideradas teorias acríticas, e as tendências “progressistas” (libertadora, libertária, crítico-social dos conteúdos) são aquelas que entendem a educação vinculada ao social e são consideradas teorias críticas, já que entendem a educação como um fato determinado social e politicamente.

Independente da inevitável simplificação e reducionismo que esse tipo de classificação provoca, não há como falar da supervisão sem falar em concepção da ação supervisora, já que esta se calca num ideal e numa postura política que caracterizam sua ação. Não se pode falar do ato sem considerar a crença que o guia naquela direção.

Estabelecer categorias pode servir ao propósito de identificar posturas ou perceber encaminhamentos políticos, mas elas não têm utilidade e valor em si mesmas. Assim, usar categorizações é sempre um risco que se corre, ao se tratar de pensamentos e ações, uma vez que não existem categorias puras, mas resolvi correr esse risco, por considerar que elas podem ajudar na organização das idéias que procurarei expor, sem serem deterministas e excludentes.

Franz (1990), em sua pesquisa sobre o papel do supervisor pedagógico, afirma que

O estudo das Reformas realizadas, das leis, decretos e pareceres que legitimaram e fortaleceram a introdução, evolução e a permanência do supervisor pedagógico no contexto educacional brasileiro (...) e também a

---

<sup>50</sup> LIBÂNEO, José Carlos. (1985). Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola.

análise do discurso dos Educadores encontrado na literatura educacional dos anos 70/80, conduz à percepção da existência de três correntes ideológicas, que norteiam toda essa polêmica sobre as questões que envolvem os especialistas em educação, nas quais os educadores encontram as justificativas para a definição de uma postura, quando tenta-se definir o papel do supervisor pedagógico pelo desempenho de sua função e de sua prática. (p. 204)

Santos (1996) sustenta que as correntes de pensamento consideradas por Franz como justificativa e embasamento das discussões a cerca das concepções de supervisão são: a Conservadora, a Opositora e a Transformadora.

A corrente Conservadora, ou de caráter mais prescritivo, é aquela cujas propostas são defendidas por educadores e governantes resistentes às mudanças na educação, sustentados por uma política de educação implantada no país na década de 1970.

As práticas pedagógicas adotadas pelos supervisores, a partir dessa concepção, são, segundo Santos, impregnadas de um positivismo bastante otimista. Os conflitos são omitidos e é feita a apologia de uma sociedade desejável.

O discurso dessa corrente é o da pedagogia do domínio de habilidades e de formas determinadas de conhecimento, o que passa distante do questionamento crítico. Apóia-se na ideologia do controle, que visa garantir a eficiência, a produtividade e a melhoria do ensino. Por meio dela, segundo Franz (1990), foi possível introduzir a supervisão nos sistemas de ensino, com base na Lei 5692/71.

Os partidários dessa visão acreditam nas formas de atuação dos supervisores e na necessidade de mantê-los nas escolas públicas; admitem a importância da constante atualização dos supervisores e julgam-nos indispensáveis para a produtividade do ensino (Franz, 1990). Diante desse discurso, é preciso cautela. Não se trata de uma visão avançada de supervisão, como talvez possa parecer aos desavisados, mas da crença de que os papéis do supervisor são o de implantador e

implementador do currículo nas escolas e de orientador dos professores na execução dos programas vindos das Secretarias de Educação.

As atividades defendidas por essa corrente não definem uma proposta consistente para as necessidades percebidas pelos supervisores e não traduzem uma concepção de educação adequada à realidade do país e com propostas de ação que permitam o exercício crítico e democrático, pois as questões e orientações são propostas de “cima para baixo.”

A corrente Opositora, ou questionadora da prescrição, é defendida por educadores e governantes radicalmente contrários à introdução do supervisor educacional no sistema público de ensino. Esses profissionais consideram tradicional, inadequada e prejudicial a atuação do supervisor para o ensino e tentam, de todas as maneiras, segundo Franz (1990), acabar com o cargo de supervisor e eliminar habilitações nos cursos de Pedagogia.

A proposta dessa corrente é a de valorização do professor como elemento relevante e dinamizador da relação ensino-aprendizagem, e os seus defensores acusam os especialistas de expropriação do professor, do seu saber, da sua criatividade e do seu prestígio político.

A radicalidade dessa corrente, na minha opinião, está na não-dissociação da imagem do supervisor educacional da imagem do modelo que o originou, como se o processo social em constante transformação não influenciasse e alterasse o espaço escolar e a conduta dos educadores que nele atuam. A oposição aqui se dá pela crítica sem proposição.

Segundo Santos (1996), Franz afirma que os defensores dessa concepção tentam provar, pelas suas pesquisas, que a função dos especialistas surgiu para suprir deficiências na formação do professor, e acreditam que a atuação do

especialista é um “mecanismo para desqualificar e parcelar o trabalho docente, promovendo a hierarquização pela oposição de funções e a divisão na escola entre o trabalho intelectual e o manual.”

Novaes (1986)<sup>51</sup>, uma dos defensores dessa corrente, justifica que a função de Inspetor Escolar, desde o Império, foi responsável pelo controle do trabalho nas escolas. Com a expansão da rede escolar e a inviabilização parcial desse trabalho, o Estado passou a dividir essa tarefa, inicialmente, com o diretor escolar e, posteriormente, com os supervisores escolares. Segundo a autora, o controle do Estado sobre a educação foi, assim, transferido para as mãos dos supervisores educacionais.

Ao que tudo indica, essa crença, ainda bastante presente atualmente, serviu de base para a eliminação dos cargos de supervisão e orientação das escolas públicas municipais de Belo Horizonte. A supressão dessas categorias de profissionais do quadro de educadores das escolas parece indicar a presença da visão *opositora* na Secretaria de Educação da prefeitura de Belo Horizonte, que desconsidera a contribuição dos supervisores e orientadores nas escolas e os coloca como principais responsáveis pela concentração de poder e pela desvalorização do professor. Aqui cabem algumas reflexões: Será o supervisor detentor de tal poder ou mais uma peça de manipulação das políticas educacionais vigentes? Que profissional é esse que consegue manipular toda uma consistente categoria profissional, como a dos professores, e fazê-los acreditarem que lhe cabia treiná-los, organizar seus planejamentos, escolher suas metodologias, organizar suas avaliações, etc.? Qual é a responsabilidade que cabe a cada um dos atores desse processo (supervisor, professor e diretor) nessa “concentração de poder” ou

---

<sup>51</sup> NOVAES, Maria Eliana. (1986). Professora primária: mestra ou tia? São Paulo: Cortez.

“desvalorização docente”? Paralelamente, não se podem desconsiderar outras questões, como: Até que ponto o próprio supervisor não teria contribuído para o descrédito do qual foi vítima, pela omissão ou pela falta de competência? A proliferação dos cursos “vendedores de diplomas”<sup>52</sup>, sem oferecerem a formação necessária e que geraram uma formação deficiente, não teria também concorrido para reforçar essa situação de desvalorização do supervisor habilitado e sem qualificação?

A necessidade de um supervisor competente ficou evidenciada quando a prefeitura de Belo Horizonte colocou um professor-coordenador para substituí-lo. Isso pode indicar que a presença da “supervisão” - entendida como função e não como cargo - na escola é importante, tanto que a prefeitura não deixou de ocupar a função, utilizando, para isso, o professor-coordenador.

De qualquer forma, para que toda uma categoria profissional não seja condenada sem direito à defesa, é preciso que se verifique o que é real e o que é distorção do real a respeito da atuação do supervisor educacional no contexto escolar. Assim se evita que, contra ele, seja utilizado um discurso, desprovido de bom senso e sem pesquisa.

SILVA JR. (1986)<sup>53</sup> faz um alerta quanto a essa forma radical de conceber o trabalho de supervisão, ao afirmar que:

As expectativas que envolvem o trabalho dos supervisores junto aos professores passam, dessa forma, por uma reavaliação das concepções dominantes de educação e por uma recuperação de aspectos das concepções tidas como superadas, mas que, em verdade, devem ser revistas à luz dos interesses que decretam sua superação. Descobrir-se-á, provavelmente, uma nova atualidade em propostas que as circunstâncias de tempo histórico fizeram parecer irrelevantes ou comprometedoras. (SILVA JR., 1986, p. 108-109)

---

<sup>52</sup> Como os “famosos” cursos de Pedagogia de Batatais- SP e de Cabo Frio-RJ, sendo que este último funcionava durante uma semana, no verão, com “direito à praia”, conforme anunciava o folheto de propaganda da “excursão.”

<sup>53</sup> SILVA Junior, Celestino (1986). Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva. São Paulo: Loyola.

A última corrente apresentada por Franz (1990) é a Transformadora, apoiada por aqueles educadores, governantes e legisladores progressistas que acreditam na reformulação (Franz, 1990; Silva Jr., 1986, 1987, 2003; Alves, 1989<sup>54</sup>, 2003; Saviani, 1985<sup>55</sup> e outros) e no processo de mudança na escola, na educação e na sociedade. Traz em si a reconceituação da supervisão segundo uma nova ótica e concepção: a de educador crítico com uma visão transformada da realidade.

Segundo Santos (1996), esses educadores não fecham os olhos à forma de introdução da supervisão nos sistemas educacionais, pela Lei 5692/71, mas acreditam que há alternativas para a organização do trabalho da supervisão educacional e para a redefinição do seu papel na escola pública; propõem que o supervisor educacional seja visto, antes de tudo, como um educador.

A alternativa, segundo Silva Jr. (1986), para a transformação na função e na prática política do supervisor seria torná-lo um “supervisor intelectual orgânico”<sup>56</sup>, de acordo com a visão Gramsciana<sup>57</sup>. A ele caberia estabelecer uma postura aberta, transparente e criativa junto aos professores, abrindo mão da função de fiscal burocrata e paternalista para a qual foi formado.

Santos (1996) afirma que o paradigma cientificista, no qual os supervisores educacionais foram formados academicamente, já foi superado, tendo em vista que os resultados por ele alcançados não apresentaram a melhoria das condições sociais da população, suscitando, com isso, uma nova proposta educacional, mais voltada para os aspectos sociais, históricos, críticos e participativos junto aos alunos, e capazes de auxiliar a transformação da sociedade. Dessa forma – completa – *“supervisores, professores, governantes e legisladores precisam ter em mente que*

---

<sup>54</sup> ALVES, Nilda. (1989). A prática política do supervisor educacional. Cadernos de CEDES. São Paulo: Cortez, n. 06, p. 14-27.

<sup>55</sup> SAVIANI, Demerval (1985). Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez.

<sup>56</sup> Para Silva Jr., trata-se daquele supervisor que foi capaz de realizar sua catarse, que conseguiu a “elaboração superior da estrutura em superestrutura” na sua consciência de homem.

<sup>57</sup> Gramsci, Antônio (1978). Conceção dialética da história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

*só por meio de um comportamento dialético será possível trabalhar as dificuldades, organizando as diferentes visões por meio do diálogo, capaz de unir forças para a reformulação da supervisão.”*

Os educadores defensores dessa concepção acreditam que, por meio dessa mudança de postura, os supervisores têm como reconquistar a confiança dos professores, chegando a suscitar a consciência crítica desses profissionais e desmistificar o “estigma de reprodutores da ideologia dos colonizadores” que carregam. Além disso, também será necessária uma reapropriação política do espaço da Supervisão nas escolas, feita com o coletivo dos educadores, que permita ao mesmo provar o seu valor, buscando a desburocratização e o desvelamento da realidade para o estabelecimento das prioridades dentro da complexidade do sistema público de ensino.

Santos (1996) conclui que, em nível conceitual, os educadores que acreditam nessa proposta e na supervisão educacional reformulada vêem o caminhar e o espaço desses profissionais garantido nas escolas, na medida em que assumam seu compromisso como intelectuais orgânicos, políticos, críticos, dialógicos, que trabalham coletivamente para estabelecer, nas escolas, uma concepção de supervisão gerada pela vontade comum dos profissionais que com eles atuam.

A visão Transformadora, segundo Santos (1996), acredita na possibilidade dos supervisores como reformuladores de sua prática (Brandão, 1982<sup>58</sup>; Saviani, 1985; Silva Jr., 1986; Alves, 1988; Rangel, 1982<sup>59</sup>; e outros). Serão excluídos *“aqueles supervisores que, desligados do seu compromisso com a educação, se mantiverem a favor das hipocrisias e da tecnocracia pedagógica.”*

---

<sup>58</sup> BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (1982). Refletir, discutir, propor: as dimensões de militância intelectual que há no educador. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (coord.). O educador: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal.

<sup>59</sup> RANGEL, Mary. (1982). Supervisão, ação educativa e, portanto, social, política e técnica. In: Revista da Faculdade de Educação. Niterói: Universidade Federal Fluminense, v. 9, n. 1, p. 61-65, jan./jun.

Conforme explicitarei anteriormente, não acredito em categorias puras, fechadas ou com identidade única. As posições assumidas pelos educadores sofrem influência do momento histórico e político em que ocorrem, variando e transitando ao longo do tempo. Assim, uma posição que, em um determinado momento, é classificada como “opositora”, em outro momento pode ser considerada “conservadora.” Se pensarmos bem, na verdade, se num determinado momento a corrente que estiver com maior prestígio for a “opositora”, essa corrente passa, então, a ser hegemônica, e não mais de oposição. Além disso, em um mesmo modelo de supervisão, podemos encontrar elementos de conservação, oposição e transformação, daí o caráter não-excludente da categorização. As categorias aqui utilizadas procuram apresentar uma visão diacrônica da supervisão, com a dominância de cada uma por determinado tempo, longe de uma sucessão linear.

O conhecimento e a explicitação das correntes apresentadas podem contribuir para o esclarecimento do processo delicado pelo qual a supervisão educacional vem passando, sobretudo nas últimas décadas, na definição de seu espaço e de uma concepção consistente do seu papel na escola, capaz de garantir sua presença e autonomia.

Brandão, nos anos 80 do século XX, já alertava para a armadilha de uma visão simplista e maniqueísta das posições ideológicas presentes na educação.

Eu acredito que uma das maneiras de simplificar o quadro destas oposições constituídas e destes conflitos estruturais da educação brasileira, é dizer, por exemplo que, de um lado, estão os libertários de “esquerda” e, de outro, os opressores pedagógicos da “direita.” Essa dicotomia apressada e às vezes mentirosa, esquece que há cães de fila entre teóricos e praticantes da “esquerda” e há educadores libertários dentro de uma suposta “direita.” Não é aí que estão as diferenças e não é por aí que se pode chegar a algum lugar. (1982, p. 78).

As produções teóricas e pesquisas realizadas por renomados educadores que discutem a supervisão educacional (Alonso, 2003; Medina, 1997, 2002; Silva Jr., 1986, 1997, 2003; Rangel, 1997, 2001, 2003, 2005; Grinspun, 2005; Cunha, 2002; Alves, 1986; Garcia, 1997, 2003; Placco, 2002; Libâneo, 2005; Fernandes, 1997; Ferreira, 1987, 2001, 2003, 2006; etc.), nas últimas décadas, têm comprovado que a utopia de ressignificação da ação supervisora, propagada nos anos 80 e 90 pelos defensores da concepção transformadora, acabou por se estabelecer de vez no discurso educacional, mostrando-se real e concreta por meio da práxis dessa categoria profissional nas diferentes redes de ensino. Resta saber se isso não aconteceu tarde demais.

### **3.2 O trabalho de supervisão/coordenação e as concepções que o permeiam: desvelando crenças e sua influência na práxis**

Para uma abordagem mais consistente do trabalho de supervisão/coordenação nas escolas, elegi alguns de seus componentes, que, ao longo da pesquisa, destacaram-se em importância para a construção da reflexão que pretendo desenvolver, como o conceito e o objeto de trabalho, o papel e as funções/competências da supervisão/coordenação.

Para essa análise, procurei a ajuda de pesquisadores da área que se têm dedicado a essa discussão há décadas. Meu objetivo é verificar a possibilidade (ou não) de uma relação entre esse aporte teórico e a realidade da ação supervisora/coordenadora atual, e a confirmação (ou não) das crenças desses autores na atuação dos profissionais em questão.

A intenção desse movimento é que as referências teóricas iluminem a compreensão da realidade, podendo submeter-se ao questionamento, confirmação e ampliação nessa aproximação, e contribuir para as respostas procuradas nesta investigação.

### **3.2.1 A práxis desvelada e comparada: a teoria, na prática, é bem outra?**

Seria, no mínimo, ingênuo acreditar que as concepções “conservadora” e “opositora” não estejam presentes na ação de supervisores ou coordenadores, nas diferentes redes de ensino, atualmente, ou mesmo na prática de qualquer profissional da educação, desde as Secretarias de Educação até os professores de todos os segmentos e disciplinas, nos diferentes níveis de ensino. A literatura da área adota quase que exclusivamente os princípios “transformadores” como balizadores de suas proposições, diferindo apenas na amplitude dessa análise, o que nos leva a crer, pelo menos conceitualmente, em um consenso a esse respeito.

Assim, visando verificar se a concepção transformadora está presente nas práticas pesquisadas como figura na teoria, parto em busca das vozes das profissionais acompanhadas nesta pesquisa, dos olhares e percepções da comunidade escolar em relação à questão estudada, e das marcas, aparentes ou não, das visões de supervisão educacional presentes no discurso e ação dos atores educacionais investigados.

É importante considerar que sempre há uma diferença substancial entre aquilo que as pessoas fazem numa determinada função e o que pensam ou o seu discurso sobre a ação. Na realidade, muitas vezes, nossas ações contrariam nossos ideais, uma vez que não existe ação completamente coerente com o pensamento.

A estratégia de análise utilizada procura estabelecer a posição que cada profissional pesquisada - supervisora ou coordenadora - assume frente às tensões que enfrenta, atualmente, no desenvolvimento de sua ação, para que, por meio disso, possa identificar-se como lida com elas, os fatores que a influenciam, as diferenças e semelhanças presentes em suas ações e como essa comparação pode contribuir para a obtenção das respostas perseguidas por este trabalho de investigação.

O levantamento teórico realizado assume o lugar de “pano de fundo” para a exposição e análise das práticas observadas e acompanhadas. Os dados colhidos revelam sua importância, na medida em que apresentam a prática dos profissionais observados, confirmando ou ressignificando aquilo que é preconizado pelas teorias existentes. Assim, ao apontar nessa direção, é possível detectar aproximações e distanciamentos importantes entre o trabalho dos profissionais: supervisor educacional pedagogo e coordenador pedagógico pedagogo e não-pedagogo, e o que se espera deles de acordo com a teoria.

### **3.2.1.1 O objeto do trabalho da supervisão/coordenação**

O discurso das três educadoras acompanhadas, em resposta à questão da entrevista, indica que a visão que tinham sobre o trabalho de supervisão/coordenação, no momento em que começaram a exercer a função, mudou substancialmente com a experiência que adquiriram ao longo dos anos.

As duas profissionais pedagogas (Ana - coordenadora e Vilma - supervisora) declararam que a mudança foi grande em relação à amplitude e profundidade da percepção da escola, com seus grandes e complexos problemas e suas

necessidades. Segundo elas, com a prática, houve uma ampliação de suas relações profissionais, dos seus conhecimentos (adquiridos por meio de estudos pessoais, coletivos e investimento em sua própria capacitação em cursos de pós-graduação) e de sua atuação no interior e exterior da sala de aula, o que resultou em uma “super-  
visão” de toda a complexidade da instituição escolar .

Olha, da primeira vez em que eu fui eleita, que foi em 1998, pra cá, muitas coisas mudaram na verdade, mas mudaram num âmbito geral. Mudou a estrutura da escola, mudou a organização do turno, mudaram as crianças: agora recebemos crianças de um nível social diferenciado. Eu acho que a tendência é estar sempre mudando, não é? Até porque a sociedade muda o tempo todo. Então, a gente recebe crianças que há um tempo atrás tinham outros tipos de problemas. As próprias colegas são outras, porque muitas aposentaram. Pessoas novas vão entrando com uma cabeça diferente, com idéias novas que vão contagiando todo mundo, então o trabalho, a cada ano, é diferente. (...) Mas estou sempre estudando, sempre aprendendo. Eu acredito que, quanto mais tempo você fica numa determinada função, mais prática você adquire, melhor você vai ficando naquilo. Se você vai ficando melhor, você vai querendo sempre acertar mais. Têm acontecido muitas mudanças, sendo umas positivas, como essas que eu estou te falando de coordenação, por exemplo. A gente vai conhecendo mais o ambiente escolar, saindo da sala de aula. Você conhece pessoas na Regional<sup>60</sup>, você começa a participar de cursos e vai tendo uma visão muito maior do que é a educação. Quando está dentro da sala de aula ou quando você fica um ano só na coordenação, é pouco tempo para você sair do ambiente escolar, não é? Você vai conhecendo pessoas novas, vai freqüentando muitas reuniões, reuniões com grupos, por exemplo, da Regional. (...) Então, isso é uma coisa muito interessante para quem gosta daquilo que faz e para quem tem vontade de continuar nesta função, porque, se você se prontifica a ficar só um ano, às vezes não te interessa conhecer esse âmbito todo, (...) agora, se te interessa ficar um tempo maior, você vai ter que buscar soluções para os grandes problemas que acontecem no dia-a-dia da escola. Isso a prefeitura está buscando e está entregando para a escola. A escola tem que aproveitar essas oportunidades. (Entrevista com a coordenadora-pedagoga Ana – Escola 1)

Desde o 1º. ano que eu assumi até hoje, um dos pontos que eu percebo, na minha função específica, é a visão do todo. Você consegue perceber mais o funcionamento da escola, a estrutura, como que os setores são interligados, como é importante cada setor para o funcionamento da escola. A própria visão de projeto pedagógico, como que isso é fundamental, investir nisso cada vez mais, não é? No início da carreira, não temos essa visão. A prática é que vai te fazendo perceber os pontos fundamentais que precisam ser realmente estruturados e acontecer na escola. As minhas idas às salas de aula foram aumentando. Desde que eu assumi a supervisão, fui percebendo que esse é o caminho e dessa forma é que eu vou conseguir estar mais próxima, conhecer melhor o trabalho que está sendo realizado e poder ajudar mais a professora. Em relação à fundamentação teórica, posso dizer

---

<sup>60</sup> Belo Horizonte é dividida pela prefeitura em regiões, sendo que em cada uma há um departamento educacional ligado à Secretaria de Educação do município.

que eu venho estudando muito mais. Quando eu assumi a supervisão, eu não estudava tanto quanto eu estudo hoje. A própria função exige isso. Você precisa se capacitar cada vez mais, se atualizar cada vez mais.  
(Entrevista com a Supervisora Vilma – Escola 3)

Para a coordenadora-pedagoga Ana, o objeto do seu trabalho de coordenação está no apoio aos professores, tanto no sentido material quanto pedagógico, e na articulação de um trabalho compartilhado e coletivo que garanta uma unicidade de conteúdos curriculares e, ao mesmo tempo, possibilite uma diversidade de procedimentos metodológicos, de modo a atender as necessidades de todos os alunos.

(...) Então, a minha função é repassar pro professor aquilo que ele, dentro de sala de aula, não dá conta de fazer ou em que ele precisa de mais ajuda. E uma dessas coisas é a gente fazer essa rede, essa teia entre as colegas, de amarrar as atividades, os projetos, garantindo, assim, que todos os alunos tenham o mesmo conhecimento ou tenham uma vivência daquilo que é básico. (Entrevista com a Coordenadora-pedagoga Ana – Escola 1)

Para a supervisora Vilma, o objeto do seu trabalho de supervisão está vinculado ao processo ensino-aprendizagem e a tudo que, de algum modo, influencia-o. Assim, o trabalho do professor é o foco de sua ação, e a resposta dos alunos em termos de desenvolvimento, seu objetivo final. Há um grande investimento no apoio ao docente e na sua formação continuada - nos aspectos material, teórico e nas questões que surgem na prática, no dia-a-dia da sala de aula - e na busca de um trabalho construído coletivamente por todos os educadores envolvidos.

**K: O que você acha mais importante dentre as atividades que exerce e por quê?**

O apoio em sala, porque é o momento de intervenção, é o momento em que a professora, eu ainda brinco: “usa e abusa”. Muitas professoras aproveitam esse momento em que eu estou em sala para trabalhar algumas atividades de dificuldade específica para que eu possa atuar e os alunos tenham mais assistência. Outras não. Em outras, eu fico mesmo só visitando a sala, vendo cadernos, elas não organizam atividades em que eu possa atuar. Isso já foi conversado, inclusive eu tenho insistido nisso: “Aproveitem esse

momento, porque é mais uma pessoa na sala, então você pode orientar e ajudar mais!”. Outra que eu acho importante é essa questão de recursos estratégicos que auxiliem o trabalho do professor. Eu preciso começar isso, eu preciso realmente buscar novos recursos e estratégias, essa é a minha função, é ver o processo de ensino-aprendizagem, entender essa prática, mostrar para elas como que a gente pode atuar de uma forma diferente, então eu preciso investir mais nisso também. Até entra naquela questão do que eu deveria fazer mais: pesquisar mais recursos, uma orientação mais teórica, para que elas possam desenvolver um trabalho cada vez mais inovador. (Entrevista com a Supervisora Vilma – Escola 3)

A coordenadora-psicóloga Vanessa, por sua vez, relatou perceber uma mudança considerável em sua prática em dois aspectos: Primeiro, no nível de atuação técnica dentro da escola. Ampliou-se a sua capacidade de acompanhamento dos professores e alunos nas questões de ensino-aprendizagem cotidianas, e a mediação entre a equipe de professores e os conhecimentos teóricos e de outras experiências escolares. O segundo aspecto é em relação às suas condições emocionais para exercer a função.

Para Vanessa, o objeto do seu trabalho de coordenação está na organização do debate e da construção coletiva do trabalho pedagógico da escola, por meio da coordenação, na elaboração do projeto político-pedagógico e também na busca de alternativas de sua implementação na prática escolar. Além disso, procura contribuir para a formação continuada da equipe docente com a qual trabalha e para a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem.

**K: O que você acha mais importante dentre as atividades que você exerce e por quê?**

Ah, o mais importante que eu acho é o que eu queria, quando eu não era coordenadora, é poder ajudar o professor a ter um norte, a ter uma direção, um objetivo, e alcançar esse objetivo, e eu acho que aí tem tudo a ver com estar construindo o projeto político-pedagógico, no caminho que a escola escolhe. Eu acho que é isso o mais importante. Um dia a Verônica estava toda chateada, porque ela não estava conseguindo encontrar o caminho de trabalhar, e ela dizia: “Eu já estudei tanto alfabetização, eu já vi um milhão de coisas, mas eu não estou conseguindo trabalhar dentro de sala, como é que eu vou fazer?”. Foi aí que eu trouxe aquela projeção da Sandra Borges e do Edson Pimenta sobre alfabetização, que ela levou pra sala dela e começou a fazer. Depois chegou pra mim e falou: “Nossa, agora eu encontrei o caminho!”. Então, isso eu acho bacana, sabe, dá uma sensação

de dever cumprido. (Entrevista com a coordenadora-psicóloga Vanessa – Escola 2)

As idéias das três educadoras aqui relatadas estão em sintonia com o que defendem os pesquisadores da área. A supervisão<sup>61</sup> é vista, por autoras como Alonso (2003) e Medina (1997), como a responsável direta pela orientação e assistência aos professores nas questões que enfrentam no cotidiano escolar, visando seu desenvolvimento e sua autonomia. O foco do trabalho supervisor, assim, está na formação continuada de professores e no processo ensino-aprendizagem, em um ambiente colaborativo e onde o fazer coletivo prevalece.

Alonso (2003) afirma que o conceito de supervisão e seus objetivos têm sofrido alterações no decorrer do tempo, e utiliza a expressão “supervisão” para designar uma ação com características próprias, não-associada ao desempenho de um cargo ou papel, podendo, na sua opinião, ser desenvolvida por qualquer agente educacional. Segundo ela, essa forma de entendimento pode ser útil para uma compreensão clara da natureza da supervisão e de seus fundamentos teóricos, de modo a desvinculá-la da associação feita originalmente, em que era concebida como uma *“atividade técnica especializada, intermediária entre o operário e a administração, com o objetivo de acompanhar e controlar a execução do trabalho, interpretando as decisões tomadas em nível superior e garantindo o cumprimento das metas estabelecidas”*, e um cargo correspondente a uma determinada posição na hierarquia.

Alonso insiste nesse ponto, devido a alguns equívocos que julga existentes em relação ao uso da referida expressão. Primeiramente, alerta para os diversos significados que o termo “supervisão” adquire em diferentes sistemas de ensino dos

---

<sup>61</sup> O termo “supervisão” deve ser entendido, neste contexto, como “função supervisora”, independente de quem ocupe esse lugar na escola.

Estados da federação<sup>62</sup>. A expressão pode ser atrelada a cargo ou função, dependendo da organização que cada sistema de ensino constrói e, assim, estar mais associada ao poder central e ao sistema do que às escolas e professores. Outro equívoco seria continuar vinculando a supervisão a conceitos tradicionais de administração, totalmente superados, baseados na divisão radical entre concepção e execução, e associá-la a um cargo com determinada posição hierárquica.

Segundo a autora, o paradigma atual de administração não separa concepção e execução, e busca o funcionário como co-participante nas decisões e co-responsável pelos resultados finais do trabalho realizado. Da mesma forma, a supervisão precisaria ser resgatada dos estreitos limites da fábrica (que alguns insistem em preservar em seus discursos) e ser reconceitualizada frente aos novos paradigmas vigentes.

A despeito das dificuldades conceituais, é importante estabelecer o significado último do trabalho de supervisão, qual seja, 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. (ALONSO, 2003, 171)

Alonso esclarece que a idéia aqui presente não é a de dependência dos professores em relação ao supervisor, mas de que a orientação que se espera deste último somente produzirá o efeito desejado se estiver voltada para o desenvolvimento do professor e de sua autonomia.

Essa forma de conceber a Supervisão, centrada na formação de professores, não implica o abandono das tarefas rotineiras, mas indica um redirecionamento do trabalho dos agentes, cuja atenção deverá voltar-se para os problemas que ocorrem na sala de aula, com os professores, e outras questões mais amplas que dizem respeito à escola e a seu exterior, tomando consciência das mudanças que estão acontecendo na sociedade e das novas demandas que se colocam para a educação. (ALONSO, 2003, 178).

---

<sup>62</sup> Em São Paulo, a expressão sempre se referiu ao cargo de “Supervisor” alocado nas Delegacias de Ensino. Nos demais Estados, esse profissional trabalha na escola e realiza a “Supervisão Pedagógica” junto aos professores (Alonso, 2003).

Medina (1997), compartilhando o mesmo princípio, numa perspectiva de análise mais voltada para a relação professor-supervisor, entende a supervisão como ação (compreendida como um fazer coletivo envolvendo reação), pensada com base na prática cotidiana da escola. Afirma que *“o trabalho do supervisor está tramado na ação do professor”*, portanto o trabalho do professor é que dá sentido ao trabalho do supervisor. Alerta, no entanto, para que o trabalho do supervisor, centrado na ação do professor, não seja confundido com assessoria ou consultoria, por ser um trabalho que requer envolvimento e comprometimento. Dessa maneira, sendo o objeto do trabalho do supervisor a produção do professor (e, em última instância, do aluno) no ato de aprender e ensinar, o primeiro se afasta de uma atuação linear, burocrática e hierarquizada, passando a contribuir para um desempenho docente mais qualificado.

Apesar disso, Medina não deixa de apontar o objeto específico de trabalho de cada um desses atores educacionais, segundo a sua ótica:

Nesse processo, professor e supervisor têm seu objeto próprio de trabalho: o primeiro, o que o aluno produz; e o segundo, o que o professor produz. O professor conhece e domina os conteúdos lógico-sistematizados do processo de ensinar e aprender; o supervisor possui um conhecimento abrangente a respeito das atividades de quem ensina e das formas de encaminhá-las, considerando as condições de existência dos que aprendem (alunos). (...) No diálogo do professor com o supervisor surgem as formas para encaminhar o acompanhamento da aprendizagem dos alunos. (MEDINA, 1997)

Numa perspectiva democrática da supervisão, vista como guardiã do trabalho coletivo, Silva Jr. situa aí o objeto de trabalho desse profissional, entendendo por “trabalho coletivo” aquele em que o princípio democrático da ação pressupõe a relativização das funções e a valorização das pessoas dos trabalhadores. Para o autor, então, o trabalho coletivo é o sustentáculo do projeto pedagógico da escola e

da ação supervisora, que, respeitando as necessidades da maioria, orienta-se “para e pela solidariedade.”

Rangel (2003) entende que a ação supervisora se compõe de *abrangência* e *especificidade*. O abrangente está nas articulações, nas coordenações de muitas atividades, promovendo a sua integração e a das pessoas que as realizam. A especificidade está na “especialidade” nucleada na conjugação dos elementos do currículo: pessoas e processos, e caracteriza-se, assim, pelo que congrega, reúne, articula, soma. Para a autora, ser “especialista” é dedicar-se às questões específicas do seu trabalho – conhecimento, formação e prática – como partes de um todo, de um projeto comum, e o termo *supervisão* significa a possibilidade de visão ampla do processo educacional, do seu conjunto de elementos e elos articuladores, e não uma superioridade hierárquica.

Rangel também compartilha, como os demais autores da corrente transformadora, uma concepção de supervisão que se compromete com os interesses da coletividade e com as implicações sócio-políticas da educação. E identifica como objeto da ação supervisora escolar o processo ensino-aprendizagem, com todos os elementos a ele pertinentes, incluindo como fatores que merecem especial atenção nesse trabalho: a *reflexão teórico-prática* e a *coordenação*, para que as ações e decisões sobre o ensino-aprendizagem sejam fundamentadas e articuladas.

Ao se referir ao processo ensino-aprendizagem como o foco da ação supervisora, Rangel (1997) inclui o currículo, programas, planejamento, métodos de ensino, avaliação, etc., “*sobre os quais se observam os procedimentos de coordenação, com finalidade integradora, e orientação, nucleada no estudo, nas trocas, no significado da práxis.*” Além disso, para a autora, a referida ação alcança

também as relações que se estabelecem no processo ensino-aprendizagem entre alunos, professores, conteúdos, métodos e contexto de ensino, e que exigem a atenção dos educadores pela importância social do conhecimento e dos sujeitos a quem ele se destina. Para as *reflexões teórico-práticas*, a supervisão, nessa perspectiva, apresenta-se como uma liderança que mobiliza e organiza discussões e atualizações teóricas sobre o processo ensino-aprendizagem, as suas implicações, suas razões e a quem se destinam.

No momento em que eu finalizava o levantamento das posições dos autores citados, a Resolução CNE/CP no. 1/2006<sup>63</sup>, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, é instituída e dá um novo “fôlego” à discussão sobre a formação do especialista em educação, uma vez que mantém as habilitações, mas passa a exigir a licenciatura como condição para formar o pedagogo. Assim, o curso de Pedagogia, a partir desse momento, passa a ter como primeiro objetivo de formação a licenciatura para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diante disso, o estudante de Pedagogia que escolher especializar-se, a partir do momento determinado pela Resolução, precisará necessariamente cumprir a licenciatura, antes de seguir sua formação mais específica e optar por uma habilitação, que pode ser em supervisão educacional ou outra, e as habilitações poderão ser oferecidas tanto em nível de graduação como em pós-graduação, conforme for estabelecido pelas instituições de Ensino Superior.

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.

---

<sup>63</sup> Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados. (Resolução CNE/CP 1/2006).

É importante observar que o Artigo 14 da Resolução CNE/CP 1/2006 mantém o Artigo 64 da LDB de 1996, o qual institui as habilitações; sendo assim, estas estão mantidas. O que muda é o modo como essa formação será organizada e cumprida, pós-licenciatura.

Art. 64 A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (LDB no. 9394/96)

Retornando às concepções das educadoras acerca do objeto de sua ação, apesar da coerência apresentada entre as suas idéias e as proposições dos autores da área, foi possível constatar que a estrutura administrativa, a organização pedagógica, a forma como está organizada a função atualmente nas escolas, bem como o posicionamento pessoal frágil frente a essas questões, dificultam que o desejo dessas educadoras se torne realidade.

No caso das coordenadoras pedagógicas, a infra-estrutura e a forma como está organizado o trabalho da coordenação nas escolas municipais, onde o projeto Escola Plural extinguiu o cargo de supervisão educacional, sob a alegação de oferecer maior autonomia e poder de decisão aos professores, são, paradoxalmente, os principais motivos pelos quais o seu desempenho não consegue atingir as expectativas dos próprios educadores.

O primeiro elemento dificultador, no caso da coordenadora-pedagoga Ana, é a substituição constante de professores faltosos, que diariamente obriga os coordenadores a deixarem seu trabalho de orientação e acompanhamento da

prática pedagógica em segundo plano. O segundo é a escassez de momentos para encontro entre as equipes e os coordenadores, que realmente sirvam ao propósito da construção de um trabalho pedagógico sólido e fundamentado teoricamente. Há ainda a percepção equivocada, por parte dessas profissionais, de que o PPP (Projeto Político-Pedagógico) é um documento, e não a “vida” da escola ou um processo em constante transformação, e a falta da discussão coletiva deste, que, em ambos os casos, tem dificultado bastante a atuação dessas profissionais em termos de objetivos a serem alcançados, organização e liderança do processo. A aceitação passiva dessa situação e a dificuldade de se fazer respeitar pela competência pedagógica e força política dentro do grupo também constituem fatores que colaboram para dificultar o trabalho de coordenação que desejam implementar.

No caso da supervisora Vilma, a ocupação de grande parte de seu tempo com questões de ordem burocrática e a falta da discussão coletiva e contínua do Projeto Político-Pedagógico (PPP) na escola reduzem sua capacidade de articulação de um trabalho pedagógico qualificado e construído coletivamente.

É importante salientar que, embora as educadoras pesquisadas se refiram ao PPP como inexistente, incompleto ou ultrapassado, o que indica uma concepção deste como um registro ou documento formal dos objetivos educacionais, na realidade, as três escolas investigadas têm o seu PPP, mesmo que desorganizado, retrógrado ou desarticulado. O que talvez as incomode mais seja a dificuldade de abertura de espaços nas escolas, para que as intenções e processos educativos possam ser acompanhados, analisados, avaliados, refletidos e, se necessário, redirecionados ou reorganizados coletivamente, de modo a alcançarem a meta final, definida por e para aquela instituição de ensino.

Se o PPP é a essência, é a “vida” da escola, não é o seu registro que vai ditar a direção do trabalho, mas o processo de construção desse trabalho é que será registrado pela escola, bem como as mudanças que for sofrendo. O fato de esse registro ou documento estar dentro da “gaveta” não quer dizer que a escola deixou de fazê-lo, mas, se não houver momentos de reflexão coletiva do projeto, a congruência do trabalho de todos os educadores presentes na escola não se constrói, o que resulta em uma proposta esfacelada. Toda escola tem sua proposta, mas é preciso fazer uma análise sobre a sua funcionalidade. Se a proposta não é coletiva ou não está sendo entendida por todos e, por isso, cada um está fazendo do seu modo, ela precisa ser refletida, e caminhos que viabilizem essa construção precisam ser encontrados.

No que se refere ao trabalho da coordenadora-pedagoga Ana, o apoio que ela consegue oferecer aos professores é basicamente o material, já que a sua realidade não facilita encontros com a equipe docente para a reflexão pedagógica sobre currículo, projetos, processo de avaliação, etc., e ela também não se mostra engajada na luta por esses espaços. Os horários de “projeto”, que poderiam ser usados semanalmente para encontros pelo menos das equipes de cada etapa dos ciclos, são utilizados para necessidades individuais dos professores, quando estes não estão substituindo colegas faltosos também. As reuniões gerais, com todos os professores, para tratar dessas questões são raras. Assim, a articulação de um trabalho sólido, compartilhado e coletivo fica bastante prejudicada, para não dizer impossível, o que é agravado pela inexistência de uma reflexão e discussão contínua do Projeto Político-Pedagógico, que existe de forma desorganizada e que daria o tão desejado norte para a escola. Além disso, Ana pareceu-me pouco fundamentada teoricamente para uma discussão pedagógica mais aprofundada, o

que talvez justifique a facilidade com que se envolve com questões de ordem burocrática na escola.

O que chamou mais a minha atenção, no caso dessa coordenadora, foi a postura conformada com que relata a situação e a falta de uma atitude transformadora dessa realidade, mesmo percebendo a enorme distância existente entre o seu discurso e a sua prática.

**K: Descreva como você desenvolve o seu trabalho pedagógico junto aos professores.**

Nós desenvolvemos o trabalho coletivamente, mas assim, no corredor da escola, na hora do recreio, enquanto estamos lanchando... Isso no 1º turno, quando eu vou para as salas, para substituir professor faltoso, então não tenho tempo para poder sentar com todas. O dia em que eu não vou substituir professor, aí eu vou para a sala delas e a gente conversa na porta da sala. Ali eu vejo o que é ansiedade do professor, o que eles querem que eu faça para poder ajudar pedagogicamente ou na disciplina com os alunos. Então a gente vai sempre nesse intercâmbio, umas com as outras. É assim que a gente constrói o nosso trabalho.

**K: Na sua opinião, quais são as atividades próprias da coordenação pedagógica na escola? O que você deveria fazer?**

Pois é, eu vejo como o mais importante é fazer o trabalho pedagógico na escola e é o que eu menos faço atualmente. É fazer essas reuniões com os professores; ver que trabalho está sendo feito em sala de aula, o que pode melhorar, o que vai engrandecer os alunos (...).

(Entrevista com a Coordenadora-pedagoga Ana – Escola 1)

(...) Ela (*Isabel - coordenadora pedagógica do início do 1º ciclo*) também considera que a substituição diária de professores faltosos atrapalha consideravelmente o trabalho da coordenadora, que não tem tempo para se dedicar à parte pedagógica: *“O trabalho fica muito partido, isolado, com trocas muito rápidas na sala dos professores, quando dá. Não temos um trabalho como o que foi pensado pela Escola Plural. Temos miniprojetos, cada professor com o seu. Quando tinha reunião pedagógica na 6ª feira, era melhor. Agora está tudo muito solto, partido”* (Diário de Campo – Escola 1 – 12/05/05)

(...) Segundo ela (Fátima – coordenadora pedagógica), a democratização do ensino trazida pela Escola Plural foi o resultado de uma luta política intensa e muito importante para os professores, mas a forma como passou a ser conduzido o processo pedagógico, a partir de então, com a eleição de professores para o cargo de coordenação pedagógica, trouxe uma grande desorientação pedagógica. Segundo ela, muitos deles não tinham consciência das competências necessárias à função, não tinham uma formação adequada, e acabaram sendo eleitos para executarem tarefas burocráticas, de modo a “aliviarem” os colegas. Assim, a condução pedagógica da escola ficou sem norte, sem alguém que realmente se responsabilizasse por esse trabalho e pela discussão e estabelecimento de uma linha pedagógica a ser construída e seguida por todos. Ela continua dizendo que, na sua opinião, uma escola precisa ter três linhas de

condução: uma administrativa, uma pedagógica e uma organizacional, e que, hoje, a discussão pedagógica está extremamente enfraquecida pela falta de um “articulador” pedagógico, alguém que assuma de verdade esse papel e provoque uma união dos processos a partir de uma discussão consistente e de uma prática coerente. Concluí, dizendo que não pode ser qualquer pessoa, mas alguém que queira e esteja preparado para a função, Pedagogo ou não. (Diário de Campo – Escola 1 – 10/06/05)

A coordenadora-psicóloga Vanessa também vive uma situação parecida, mas a sua escola conseguiu organizar alguns momentos de discussão coletiva periódicos, mesmo que por etapa dos ciclos, nos horários de “projeto” dos professores, e preservar a coordenação o máximo possível em seus afazeres diários, para que ela possa dedicar-se ao real propósito do seu trabalho, que é a discussão pedagógica. Apesar disso, a falta de uma discussão constante do PPP<sup>64</sup>, definido pelo coletivo dos educadores para a escola e que serviria como uma espécie de guia ao trabalho da coordenação, somada à insegurança da coordenadora em relação à sua não-formação na área e à qualidade de seu desempenho na função, resultam em um trabalho de coordenação pedagógica frágil e carente de uma discussão teórica mais sólida. No entanto, Vanessa busca superar essas dificuldades em sua prática.

A atuação dessa coordenadora pareceu-me tímida em termos de liderança, orientação e formação continuada dos professores, embora seja possível perceber o seu grande empenho em capacitar-se teórica e tecnicamente para o exercício da função, e o seu investimento no apoio ao trabalho docente e na busca da qualidade pedagógica para o crescimento do trabalho.

Pondero com Livia que o material que ela está apresentando-me, na verdade, já é uma boa parte do que precisaria constar no PPP da escola, e questiono por que, então, o restante ainda não foi estruturado. Ela explica que não há mais na escola um espaço legítimo de discussão e elaboração do PPP. As duas horas-aula semanais, que até 2004 eram concedidas pela

---

<sup>64</sup> O PPP desejado, de acordo com os novos paradigmas, acontece quando as intenções educativas são construídas coletivamente e constituem o rumo das ações a serem desenvolvidas. O PPP constitui recurso de concretização dessas intenções (formar o aluno que saiba ler, escrever, aplicar conhecimentos...; atitudes, valores, etc..)

Prefeitura para esse fim, foram cortadas em 2005, o que dificulta muito os encontros gerais com os três turnos da escola. Assim, as discussões pedagógicas gerais ficaram paralisadas, e as mais específicas, sobre a rotina escolar, passaram a serem realizadas apenas em uma hora-aula, nos momentos de “projeto” dos professores. Mesmo assim, o encontro da coordenação pedagógica com as professoras só acontece com os “quintetos”<sup>65</sup> uma vez por semana ou quinzenalmente. Nos outros dias, os “quintetos” ficam corrigindo materiais dos alunos, rodando atividades no mimeógrafo, etc., quando não estão substituindo as colegas faltosas. Os encontros que reúnem todos os professores da escola agora acontecem, raramente, aos sábados, mas, segundo Livia, acabam servindo para discussões administrativas e quase nunca pedagógicas. (Diário de Campo – Escola 2 – 24/05/05)

**K: E como elas (as professoras) reagem ao seu trabalho? Como você percebe isso?**

Olha, no ano passado, foi muito claro que o objetivo não tinha sido alcançado, estava tudo muito perdido. Então eu mesma fiz essa auto-avaliação, na hora da reunião, e, assim, não teve esse retorno falado, mas ao mesmo tempo o silêncio foi a resposta, não é? Agora, no início do ano, eu achei que foi difícil por causa dessa coisa que eu não tenho, dessa liderança não fazer parte do meu jeito de ser. Então, eu achava que, às vezes, era difícil, por exemplo, chamar o pessoal pra reunião. Eu achava que eu estava cobrando muito, que eu estava incomodando, aí eu acho que eu fui aprendendo a chamar e agora eu estou sentindo que eu estou dando conta e vendo a resposta das pessoas, participando da reunião, me chamando pra pedir ajuda: “Olha, eu estou precisando desse auxílio, como é que eu faço isso? Tem jeito de você me ajudar?”. Agora eu estou vendo essa resposta, agora eu estou tendo essa troca, e estou tendo uma resposta positiva. (Fragmento da Entrevista com a Coordenadora- psicóloga Vanessa – Escola 2)

K: E você tem espaço para exercer essas atividades na sua escola? E se não tem, por quê?

Eu acho que sim e não. A maioria das pessoas, principalmente agora no turno da tarde, em que eu sou coordenadora, está aberta pra gente discutir e pra gente levar pra frente um monte de projetos. Agora quando a gente chega na escola pra trabalhar, é uma roda viva. São tantas coisas pra fazer e a escola está tão cheia de alunos, que esse tempo pra assentar e discutir essas coisas não acontece muito bem. (...) Os projetos que são discutidos são os que estão sendo desenvolvidos na turma e durante essa discussão, por exemplo, nos quintetos, a gente ainda tem que atender alguns pais que vêm procurar a escola porque os filhos estão com problema de aprendizagem, sem contar os que a Livia atende com problemas de comportamento e indisciplina. (...) A gente trabalha o tempo todo, mas tirar tempo, por exemplo, pra discussão do projeto político-pedagógico, aí fica restrito. Ao mesmo tempo que a gente tem muita coisa pra ele acontecer, a dinâmica da escola não permite. (Fragmento da Entrevista com a coordenadora-psicóloga Vanessa – Escola 2)

(...) Uma professora faz um desabafo quanto ao seu trabalho. Ela diz que está achando o trabalho muito solto, lento, e que está desorientada diante de tantos projetos e solicitações da escola, e com a impressão de que o trabalho de alfabetização está ficando prejudicado. Vanessa mostra um livro que adquiriu na Jornada Pedagógica de que participou, em julho/05, que contém uma proposta curricular de Português, desde a alfabetização até a

<sup>65</sup> Forma como são agrupadas as professoras de cada ano do ciclo, Referências I e II.

8ª série. “Avaliação: uma questão de critério ou os verdadeiros parâmetros curriculares de Língua Portuguesa”, de Sandra Bozza. As professoras ficam muito interessadas, e Vanessa se compromete a xerocar o livro, para que possam estudá-lo juntas. A mesma professora que fez o desabafo pede a Vanessa que aborde a apostila com as atividades de alfabetização que ela entregou na reunião pedagógica da semana anterior. Ela tem algumas dúvidas e quer discuti-las com a coordenadora e as colegas. Vanessa atende a solicitação e inicia uma discussão pedagógica bastante interessante sobre as intenções educativas no trabalho de alfabetização, mesmo que um pouco insegura. Fica perceptível que esse grupo tem grande interesse em estudar sobre o processo de alfabetização e que está ávido por novas propostas mais desafiadoras. Vanessa apresenta-lhes alguns livros teóricos sobre alfabetização, como “O guia teórico do alfabetizador”, de Miriam Lemle, e promete trazer outros que contribuam para as reflexões do grupo. (Diário de Campo – Escola 2 – 10/08/05)

No caso da Supervisora Vilma, a burocracia e o excesso de tarefas administrativas que lhe são exigidas diariamente pela escola parecem ser os principais elementos dificultadores à realização do trabalho que se propõe a desenvolver. Mesmo assim, há de sua parte um grande investimento no acompanhamento do trabalho dos professores, de todas as formas possíveis, inclusive com sua presença constante em sala de aula. Ela se dispõe a observar o desenvolvimento dos alunos, percebendo o desempenho e as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores e sua adequação às necessidades de aprendizagem dos alunos, e levantando as necessidades de formação e os espaços para a sua atuação, o mais coletivamente possível, junto à equipe docente, o que constitui a essência do PPP.

(...) Ao retornarmos à sala de supervisão, Vilma põe-se a realizar o acerto do valor pago pelos alunos para as excursões da semana anterior. Ela explica que as professoras recolhem o valor da excursão com os seus alunos e o enviam à supervisora, que faz o acerto com a empresa de transporte. Vilma gasta mais ou menos 1 hora e 30 minutos nesse trabalho de contagem e organização do dinheiro das excursões. (Diário de Campo – Escola 3 – 16/05/05)

(...) Eu brinco, dizendo que, quando eu morrer, não precisarão pôr flores no meu caixão, podem picar papel em cima de mim, que eu vou ter muito para jogar. (Fragmento da entrevista com a Supervisora Vilma – Escola 3)

Uma outra função, em que eu acredito muito, da supervisão, é esse apoio em sala, esse contato em sala, que é o que eu gostaria de fazer mais. A

supervisão fica muito no burocrático ainda. Se eu for pensar em termos percentuais, eu fico quase 75% do dia envolta em papel, e o tempo de sala de aula é pequeno, isso no montante. Não que não seja significativo, mas gostaria de ter mais. Eu gostaria assim, se pudesse ter uma auxiliar de supervisão para lidar com essa questão burocrática, eu gostaria de ter mais tempo para a sala de aula, porque é lá que eu acho que é o meu campo de trabalho. (Fragmento da entrevista com a Supervisora Vilma – Escola 3)

Logo após os esclarecimentos iniciais, Vilma começa a explicar-me sua rotina de trabalho, enfocando o atendimento que faz às turmas e professoras (vai às salas de aula, toda semana, e atende as professoras de sua equipe, a cada três semanas, por série), uma vez que, em seguida à nossa conversa, irá desenvolver esse trabalho. Salienta que acharia interessante eu observar esses momentos do trabalho de supervisão. Pergunto se a ida às salas (na escola, chamam de “APOIO EM SALA”) foi algo implantado por ela ou se já era feito na escola antes da sua chegada, e como os professores vêem esse trabalho. Vilma responde que ela implantou esse tipo de acompanhamento pedagógico na escola em 2003, de modo informal, mas que foi em 2004 que organizou melhor e dividiu os horários com a orientadora, devido à sua sobrecarga de trabalho. Segundo sua percepção, as professoras gostam e até cobram suas presenças (da supervisão e da orientação), pois suas atitudes são de ajuda e apoio, e não de fiscalização. Elas chegam à sala e ajudam no que a professora estiver precisando naquele momento da aula. (Diário de Campo – Escola 3 – 16/05/05)

Tanto no discurso quanto na prática dessas três profissionais, é possível perceber a presença da intenção transformadora ou reconceituada do trabalho de supervisão/coordenação, revelada principalmente pela preocupação com a construção e discussão permanente do PPP, que possibilitaria um trabalho pensado e decidido coletivamente, a definição de um caminho pedagógico e o acompanhamento do trabalho do professor, principal agente desse processo.

As diferenças percebidas entre as três educadoras acompanhadas encontram-se em suas condições de levar a cabo aquilo em que acreditam, ou seja, nas limitações relativas às formas de trabalho nas escolas, fundamentação teórica, capacidade técnica e competência pessoal. Além disso, é preciso considerar as expectativas e a tradição que cercam o trabalho da supervisão/coordenação.

### 3.2.1.2 O papel da supervisão/coordenação na escola: do idealizado ao vivido

No que se refere ao papel do supervisor, alguns aspectos já foram abordados no item anterior. Fica difícil uma separação desses aspectos, uma vez que se encontram inter-relacionados. Sobre a questão específica do papel do supervisor, Alonso (2003) aponta alguns elementos que o compoariam, partindo da crença, compartilhada pelos autores aqui abordados, em uma necessária e urgente mudança no contexto escolar e na importante contribuição da supervisão para isso.

A *liderança* é um desses elementos, entendida como “*capaz de liberar a energia latente e congregar esforços individuais, articulando-os em torno de uma proposta comum*” (Alonso, 2003). Essa liderança para uma nova concepção de educação, para a autora, pode ser exercida por qualquer educador, porém, já que esse trabalho requer disponibilidade de tempo e capacidade de organização e articulação, o supervisor, devido à sua posição estratégica, liberdade de movimentação e poder de negociação, apresenta-se como o profissional mais adequado.

Outro elemento é o de ordem *política*. Para Alonso, a supervisão tem um trabalho muito mais amplo e abrangente que o técnico-pedagógico, uma vez que sua ação é organizada a partir de objetivos claros, construídos por toda a comunidade escolar, com a intenção de fortalecer o grupo, e o seu posicionamento é responsável diante do trabalho educativo. Assim, para a autora, a supervisão, preocupando-se com o sentido e efeito da ação que desencadeia mais do que com os resultados imediatos do trabalho escolar, torna-se um fator político, cuja efetividade é alcançada quando atinge o nível administrativo e altera o espaço escolar.

Para Medina (1997), essa parceria entre professor e supervisor leva ambos os profissionais a terem, politicamente, posições definidas, dentro das quais avaliam seus próprios desempenhos profissionais na instituição social, que é a escola. Para essa autora, dentro de uma sociedade capitalista, com todas as suas contradições, “o supervisor atua como um “par de olhos” para focalizar, com os professores, o contexto no qual trabalham, por que trabalham, como trabalham e para quem trabalham” (1997:34). Esse aspecto não parece ser foco das concepções e do papel da supervisão/coordenação dos atores estudados.

O necessário envolvimento da supervisão com o processo de gestão escolar caracteriza o elemento *administrativo* do seu trabalho. O termo “gestão” é entendido pela autora como

Todo o processo de organização e direção da escola, produto de uma equipe, que se orienta por uma proposta com base no conhecimento da realidade, a partir do qual são definidos propósitos e previstos os meios necessários para a sua realização, estabelecendo metas, definindo rumos e encaminhamentos necessários, sem, entretanto, configurá-los dentro de esquemas rígidos de ação, permitindo alterações sempre que necessário. (ALONSO, 2003, p.176)

Assim concebida, a gestão implica desconcentração de poder e cria possibilidades de participação, adequadas a cada situação, e o supervisor, por sua importante contribuição pedagógica, torna-se um elemento fundamental nesse processo.

O elemento *relacional* também é abordado na medida em que a autora coloca nas mãos da supervisão a responsabilidade pela criação de um clima cooperativo, de respeito ao trabalho e às opiniões de todos, e receptivo às experiências do cotidiano escolar. Esse clima criaria condições favoráveis ao desenvolvimento de uma ação crítico-reflexiva junto aos professores, o que nos leva novamente ao papel

supervisor de estimulador e sustentador do trabalho docente, talvez o principal elemento da mudança de paradigma defendida por Alonso.

O papel atribuído ao supervisor por Medina (1997) é o de problematizador do desempenho do professor, *“o que significa assumir uma atitude de indagar, comparar, responder, opinar, duvidar, questionar, apreciar e desnudar situações de ensino em geral e, em especial, as da classe regida pelo professor.”* Dessa forma, constrói-se uma parceria político-pedagógica entre o supervisor e o professor, que contribui na formação em serviço deste último, num movimento de formação continuada no qual os saberes e os conhecimentos se confrontam. O que resulta desses confrontos são referências que sustentam a ação do professor em sala de aula. A ação problematizadora também promove a integração desses dois agentes educacionais com a comunidade na qual a escola se insere.

Medina acredita que é por meio da pesquisa do trabalho escolar cotidiano que o supervisor pode identificar os espaços a serem por ele ocupados, mediante a problematização do trabalho docente. A necessidade do trabalho do supervisor, assim, é estabelecida por intermédio do trabalho do professor. Levando-se em conta que as escolas são unidades educativas diferenciadas dentro de um mesmo sistema de ensino, com suas peculiaridades e especificidades em termos de comunidade, alunos, professores e gestão, isso indica que é impossível definir uma atuação igual para a supervisão em todas as escolas e que, portanto, essa construção se fará coletivamente, dentro de cada realidade escolar. De qualquer modo, a autora afirma que o espaço para a ação supervisora existe e pode ser ocupado por supervisores que se dispuserem a problematizar, refletir, agir e reagir em relação ao seu próprio trabalho.

Rangel (1997), ao posicionar-se quanto ao papel supervisor, defende, antes de qualquer coisa, a ampliação dos elementos conceituais da supervisão, tarefa que iniciou, ao propor a sua definição do objeto de trabalho desse profissional. Segundo essa autora, à medida que o supervisor se propõe a abrir espaço a discussões, ao estudo, e a assumir uma liderança consciente, alargando as visões e ações do processo ensino-aprendizagem, traz para si a expectativa de que se envolva também na relação educação-sociedade e de que lidere as reivindicações do direito da educação e dos educadores à responsabilidade do Estado.

Assim, Rangel compreende que o papel de liderança do supervisor se faz pela competência e pelo compromisso com os interesses coletivos, o que lhe imprime uma *“posição social e politicamente maior, de líder, de coordenador, que estimula o grupo à compreensão – contextualizada e crítica – de suas ações e, também, de seus direitos”* (RANGEL, 1997, p.150-151).

Em uma abordagem de luta pela educação de qualidade em seu sentido lato, e na direção do compromisso político do supervisor para a transformação social, Silva Jr. (1997) e Ferreira (2003) apresentam posições bastante semelhantes em relação ao papel supervisor. Ambos os autores acreditam em um trabalho de supervisão que se preocupe com a organização da reflexão educativa coletiva, que investigue as grandes questões do cotidiano escolar que necessitam da ação conjunta de todos os educadores e que busque os meios necessários para as soluções dessas questões. Para isso, o supervisor deve assumir o compromisso da garantia da qualidade de ensino e da formação humana, *“como um profissional que une e funde o trabalho técnico ao político, a serviço da transformação.”* (Silva Jr., 1997)

Silva Jr. acredita que *“ordenar a reflexão educativa é a expressão-síntese das alternativas que se apresentam ao supervisor”*, no momento atual da educação e da sociedade brasileira, que impõe novos desafios à escola, decorrentes das políticas governamentais ou da evolução das teorias pedagógicas, como a organização escolar por ciclos, a progressão continuada, etc., que esperam da *“supervisão a sinalização do caminho de sua viabilização.”*

Afirma o autor:

Se não cabe ao supervisor impor soluções ou estabelecer critérios obrigatórios de interpretação, cabe-lhe, sem dúvida, por ser brasileiro e por ser um educador responsável, ajudar na construção da consciência histórico-política necessária à luta contra a dominação. (...) Coordenando necessidades e aspirações, o supervisor certamente não pode permitir que se revigore seu antigo papel de controlador a serviço de interesses estabelecidos. Mas há interesses a estabelecer e necessidades a atender. Estes são claramente os interesses da transformação social. (...) Não conseguirá isso sozinho, evidentemente, e é a própria impossibilidade da ação individual que deverá orientá-lo para a necessidade do trabalho coletivo e do respeito às necessidades da maioria. Este supervisor, orientado para e pela solidariedade, enfrentará, por isso mesmo, seu grande desafio: cabe-lhe ser solidário numa sociedade competitiva, afirmando pela convicção sua individualidade e negando com convicção o domínio sobre a individualidade do outro. (SILVA JR., 1997, p.96)

Para Silva Jr. (2003), a ênfase no Projeto Político-Pedagógico pode ser o atual caminho para a legitimação da função supervisora e para a conquista da desejada autonomia da escola, que precisará ser construída pelo trabalho coletivo. Responder por um projeto pedagógico significa, nessa perspectiva, definir intenções e buscar uma direção para o trabalho da escola, resultante do entendimento e compromisso estabelecido entre todos os que devem realizá-lo.

Ferreira (2003) também adota, como Silva Jr., uma dimensão ampla de análise do papel supervisor que ultrapassa as “paredes” da escola e o trabalho pedagógico em si, e contempla o compromisso com a emancipação humana, que, segundo ela, *“dará o verdadeiro significado da qualidade do trabalho pedagógico.”* Para a autora, caberia uma formação humana como base da formação dos

educadores em geral e, em especial, do supervisor educacional, cujos princípios norteadores seriam aqueles comprometidos com a construção de um mundo mais humano, justo e solidário. Desses princípios (que são os mesmos da LDB de 1996) decorreria o trabalho do profissional supervisor e a sua conseqüente participação na emancipação do mundo em que vivemos, uma vez que o *“conteúdo de sua profissão é a educação e o objeto de seu trabalho é o ser humano, a quem deve educar e formar.”*

Ferreira (2002) entende que

Os profissionais da educação assumem o papel de protagonistas na sociedade globalizada, ou seja, na função de criar cultura e aprendizagens não apenas intelectuais e/ou técnicas, mas também afetivas, éticas, sociais e políticas, a fim de possibilitar a todos os seres humanos um saber crítico que se questiona e questiona o circunstancial, definindo e redefinindo prioridades em educação. (FERREIRA, 2002)

Assim, para essa autora, esse trabalho é

Sempre um trabalho de gestão da educação, porque ele se constitui num compromisso político coletivo de tomada de decisões sobre a formação intelectual e moral de novas mentes humanas em todas as instâncias do trabalho educativo. (FERREIRA, 2002, p. 25)

A coordenadora Ana apresenta um discurso marcado pela preocupação com o seu papel de orientação e acompanhamento do trabalho pedagógico docente, especialmente no que se refere a estratégias de ensino e recursos materiais. Há também uma preocupação com o que ela chama de “amarrar os projetos” das diversas etapas dos ciclos, ou seja, buscar o elemento que os integre e que concretize um trabalho ao mesmo tempo individual – por ser específico de cada turma – e coletivo – por compor o todo da escola - e que atinja os mesmos objetivos gerais. Assim, quando entrevistada, relatou que o papel do coordenador

(...) É fazer essas reuniões com os professores; ver que trabalho está sendo feito em sala de aula, o que pode melhorar, o que vai engrandecer os alunos, que tipo de atividade podemos buscar fora da escola para ajudar; amarrar os projetos, que a maioria não acontece porque não tem esse elo de ligação. Eu tenho professores que têm projetos brilhantes, mas que trabalham individualmente porque falta esse elo, falta essa amarração, e isso é feito, é garantido pelo coordenador pedagógico. Mas é o que eu te falei, eu precisaria que os coordenadores não substituíssem os professores para proporcionar essa amarração dos projetos ou uma ajuda na construção deles. Eu acho que a função primeira da coordenação é construir esses projetos, que são a base do conhecimento das crianças. (Fragmento da entrevista com a Coordenadora-pedagoga Ana – Escola 1)

No discurso de Ana, é possível identificar a atenção que dedica ao suprimento das necessidades mais imediatas do trabalho executado pelos professores, mas também uma percepção limitada do que é necessário para a organização de um trabalho escolar coeso ou discutido coletivamente e mais amplo. Assim é que a construção do PPP da escola e a sua participação no processo, nesses aspectos, não são citadas em suas considerações a respeito do papel da coordenação pedagógica, o que pode indicar uma visão restrita desse trabalho e pouco problematizadora do contexto escolar.

Para Ana, o papel da coordenação parece estar muito associado às relações interpessoais dentro da escola, que ela considera requisito fundamental para que o trabalho da coordenação aconteça, e para o qual ela se dedica com convicção.

(...) Eu tenho uma relação harmoniosa com todos os professores. Eu acho isso muito importante, sabe? O coordenador tem que ter esse jeito, esse tato para lidar com o professor, porque nós temos professores que têm personalidades muito fortes. Você tem que ir com jeito, tem que saber conversar, para poder trazer aquele professor para perto de você, para ele sentir a sua real função, o que você se propõe a fazer, e deixar bem claro que a gente não está querendo entrar no trabalho deles. Muito pelo contrário, a gente quer saber do trabalho deles para proporcionar o mesmo trabalho para outros que têm mais dificuldade ou que precisariam de uma experiência nova. Então, eu acho que esse espaço a gente tem que conquistar, e eu acho que eu tenho esse espaço, haja vista que eu fui eleita para coordenar no turno da manhã e para coordenar o turno da tarde com o total de votos. Foi total absoluto, e eu acredito que só consegui isso por essa harmonia que eu tenho entre os pares, porque, de qualquer forma, mesmo o grupo sendo altamente politizado, não deixa de ter uma certa influência, numa eleição, a ligação pessoal. Então, eu acho que, se você vive bem com o grupo, o grupo vai viver bem com você. (Fragmento da entrevista com a Coordenadora-pedagoga Ana – Escola 1)

A dimensão política do papel coordenador quase não aparece em seu discurso, a não ser quando se refere à “busca de soluções para os grandes problemas escolares”, mas isso não aparece conectado à discussão específica do seu papel. A liderança e o seu comprometimento com a articulação de um trabalho realmente coletivo na sua unidade escolar permeiam seu discurso, mas não especialmente a reflexão sobre o seu papel como coordenadora pedagógica. Pode-se entender, dessa forma, que seu discurso é uma mescla daquilo que pensa entremeadado com idéias dos discursos que circulam na rede municipal, sem uma real apropriação desses últimos.

As falas das coordenadoras/supervisora estão impregnadas pelos discursos pedagógicos presentes nas escolas, nas academias e em outros espaços. Parece que alguns profissionais se apropriam desses discursos, enquanto outros os repetem apenas de maneira retórica.

Ana, em suas considerações, aborda a interlocução e mediação entre a direção da escola, professores e pais de alunos, como ações complementares exercidas pela coordenação pedagógica, e não como um aspecto relevante desse papel.

(...) Na rede municipal, acabou a supervisão, acho que a tendência nas outras instituições também é ir diminuindo. Claro que vai ter que ter sempre um supervisor ou um coordenador para fazer esse elo entre direção e professores, ou professores e pais, mas eu acho que a tendência é ir diminuindo mesmo. (Fragmento da entrevista com a coordenadora-pedagoga Ana - Escola 1)

No que se refere ao trabalho da coordenadora-pedagoga Ana, pelo que foi possível observar, a intenção ainda está distante da ação, por motivos de ordem pessoal e pela estrutura da escola. Pelas observações realizadas, constatei que a estrutura organizacional da Escola 1 não permite que Ana se dedique ao papel-coordenador de orientação/ formação docente e de organização do trabalho

pedagógico coletivo, por meio da sincronização dos projetos desenvolvidos nas turmas.

A profissional passa quase todo o tempo envolvida com atendimentos diversos a alunos, professores, funcionários e pais de alunos; com serviços burocráticos, como a conferência e o preenchimento de Diários de Classe; com a seleção e encaminhamento de materiais no almoxarifado da escola; com a montagem do esquema de substituição dos professores faltosos do dia; com a reprodução de atividades mimeografadas e a separação das quantidades a serem enviadas a cada turma; com a elaboração, digitação e reprodução de circulares; com entrevistas com familiares dos alunos; atendendo às solicitações da direção da escola; olhando os alunos no recreio; etc<sup>66</sup>..

Ana, por sua vez, também não luta por um espaço de atuação no qual consiga desenvolver uma proposta de trabalho consistente, talvez nem mesmo tenha clareza de qual deve ser o seu papel como coordenadora, já que isso não foi suficientemente discutido e clareado, dentro das escolas, nem tampouco entre os próprios profissionais que exercem a função. A coordenadora não faz reuniões regulares com os professores, mesmo no horário de “projeto” dos mesmos, e não se faz presente em sala de aula, periodicamente, para apoio e acompanhamento do trabalho pedagógico e do desenvolvimento dos alunos.

Sua intervenção problematizadora sobre a prática do professor quase não acontece e, quando ocorre, é de modo bastante informal, nos corredores da escola, e sem objetivos pré-definidos. Apresenta uma postura de estimulação e sustentação do trabalho docente, mas não estabelece uma discussão teórica mais profunda que

---

<sup>66</sup> É importante salientar que esses afazeres não são pouco importantes na organização do cotidiano escolar, mas, por não exigirem competências específicas, podem ser realizados por outros funcionários da escola que não estejam tão envolvidos com a sua trajetória pedagógica.

provoque avanços nos conhecimentos dos professores e saltos qualitativos em suas práticas, ou que os faça perceberem a importância e a necessidade da discussão e construção do PPP na escola. Investe muito no cuidado com as relações interpessoais da equipe de professores entre si e com a equipe de coordenação e direção da escola, e pouco no avanço pedagógico.

Quanto ao acompanhamento dos alunos, limita-se a organizar a logística necessária para que atividades de intervenção extraclasse aconteçam e possam, de alguma forma, suprir as necessidades daqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem.

A impressão que passa é de uma prática carente de definição e de foco. Em vez de dar prosseguimento ao seu trabalho, realiza intervenções pontuais. Se o papel conservador da função é renegado por essa coordenadora, em discurso, nenhum outro é definido e colocado em seu lugar, resultando em uma prática enfraquecida e difusa.

A coordenadora-psicóloga Vanessa apresenta, em seu discurso, a idéia de que seu papel abrange desde a articulação e organização da construção coletiva do PPP da escola - que seria o eixo norteador de todas as ações executadas - e sua concretização em sala de aula, até o acompanhamento do rendimento dos alunos junto aos professores, de modo a corrigir (ou não) as rotas traçadas pelo projeto. Para isso, a liderança na busca de um objetivo comum e o compromisso com os interesses coletivos são alguns dos elementos apontados por ela como fundamentais ao desempenho desse papel.

A concepção de Vanessa vai ao encontro do que Silva Jr. defende em relação ao atual caminho para a legitimação da função supervisora e para a conquista da

autonomia da escola: responder pelo Projeto Político-Pedagógico, buscando uma direção para o trabalho escolar construído pelo coletivo dos educadores, a partir da definição clara das intenções da instituição.

Apesar da convivência diária da coordenadora Vanessa com a realidade reprodutora das desigualdades sociais, vivida pelos seus alunos, seu discurso acerca do papel coordenador também não contempla, como os demais, o compromisso com o desvelamento do grau de influência dos processos educativos na manutenção dessa desigualdade e com a busca de uma prática formadora de seres humanos mais comprometidos com a transformação social, conforme ansiavam alguns pesquisadores.

Se os coordenadores/supervisores, de forma consciente, crítica e comprometida, não assumirem sua posição na equipe de educadores de sua escola na organização coletiva de um projeto pedagógico que atenda às necessidades concretas da população a que assistem; se eles continuarem levando, de forma acrítica, para a escola, as determinações e os conhecimentos produzidos e selecionados fora dela, em vez de tornarem a escola foco de atenção, indo buscar e cobrar nas diferentes instâncias do sistema os elementos que essas podem oferecer para viabilizar esse projeto, terão perdido a oportunidade histórica de participar da construção social da escola. (FERNANDES, 1997)

A coordenadora Vanessa procura, em sua ação, caminhos de concretização do papel da coordenação. Embora confesse sua insegurança no desempenho da função, pela falta do componente técnico em seu trabalho, o que fragiliza sua liderança, busca capacitar-se constantemente e estar o máximo possível disponível para o acompanhamento e orientação dos professores em suas necessidades de estudo e de discussão de suas práticas.

Faz as intervenções possíveis no trabalho pedagógico da escola, em encontros regulares coletivos (e alguns individuais) com os professores, por etapa dos ciclos. Nesses momentos, propicia discussões e a construção de planejamentos, projetos, eventos, etc., propondo projetos institucionais que envolvam todas as

turmas do turno, trazendo sugestões de materiais e estratégias de ensino, mediando o encontro da teoria educacional com as necessidades práticas dos professores, etc..

Vanessa procura aproximar, ao máximo, seu discurso de sua prática, ambos impregnados da idéia transformadora da supervisão/coordenação, mas a falta de clareza do que constitui o PPP na escola e de uma discussão mais ampliada de seu papel-coordenador e do conteúdo de sua ação atrapalham seu desempenho na função.

Por não ter formação em Pedagogia/Supervisão, não carrega os “vícios” da concepção conservadora da função, o que beneficia a abertura para a construção de uma prática “inédita” de coordenação. Por outro lado, justamente por não ter formação na área, desconhece estratégias para a implementação desse trabalho, e a falta dos instrumentos aliada à impressão de ausência do “norte” pedagógico trazem a sensação de desamparo, restringindo seus avanços, mesmo que busque incessantemente por eles. Ao que parece, falta-lhe clareza das intenções a serem concretizadas, ou seja, das competências e habilidades que devem ser desenvolvidas.

Em relação à discussão do papel do coordenador pedagógico, Cardoso (2004)<sup>67</sup> revela que, com a implantação do projeto Escola Plural, era de se esperar que cada escola, em consonância com seu PPP, tivesse definido autonomamente o papel de seus coordenadores, mas o que a realidade mostrou foi que muitas escolas, que, no início dos anos 90, haviam elaborado seu PPP com vistas a conquistar um acréscimo de 20% na carga horária de trabalho para as reuniões dos professores, após conquistarem esse objetivo, não mantiveram seu projeto ou não o

---

<sup>67</sup> CARDOSO, Nilton Francisco. Artigo: O cotidiano escolar e a coordenação pedagógica. 2004 (mimeo).

renovaram, desde então, o que parece indicar que o fator que tem predominado sobre o desempenho da função de coordenação pedagógica nas escolas municipais são os desafios mais imediatos do cotidiano escolar.

Ao problematizar o papel do coordenador, esse autor faz questão de deixar claro que considera cada escola como uma construção social e que, sendo assim, pode, *“do seu jeito, assumir, reelaborar, ignorar ou camuflar os princípios da Escola Plural, o que impossibilita que todas as escolas possam ser reconhecidas como expressão dessa nova concepção de escola.”* Além disso, em cada uma dessas escolas, os sujeitos se encontram e se relacionam, interagindo com papéis próprios e com poderes diferenciados. É da combinação desse encontro, do modo como as pessoas se organizam e da correlação de forças internas e em relação ao externo, que surgem escolas diferentes, portadoras de suas especificidades.

Assim, sua conclusão é que cada escola tem sua própria configuração e vive o seu cotidiano, o que a distingue de todas as outras, por mais que se assemelhem, e, portanto, *“pensar a função da coordenação pedagógica na rede municipal de Belo Horizonte só faz sentido se for de uma forma aberta, que não imponha às escolas o modo de constituir, de organizar e desempenhar esse trabalho.”*

Diante do exposto, Cardoso acredita que

O papel do Coordenador Pedagógico deve ser o do sujeito que se aproxima do cotidiano para familiarizar-se com ele, mas que também se distancia para analisá-lo; que submerge para sentir o que os outros sujeitos sentem, mas emerge para buscar fora da cotidianidade os elementos necessários para o grupo tomar suas decisões. O coordenador seria aquele que procura resgatar a genericidade humana, a representatividade dos outros que trazemos em nós; que oferece voz aos silenciados pelos preconceitos cristalizados em absolutos por meio da vida cotidiana. (CARDOSO, 2004)

Para o autor, coordenar, nesse sentido, não seria apenas *“ordenar com os outros”*, mas construir rumos com os outros em benefício de todos os sujeitos da

escola. Essas afirmações, contudo, feitas de forma idealizada, não mostram a complexidade dos problemas que essa discussão envolve.

Ao comparar as falas das duas coordenadoras sobre o que pensam com o que realmente fazem, é possível verificar que há diferenças importantes entre elas. A coordenadora-pedagoga Ana se preocupa, em seu discurso, em acompanhar de perto os professores, no sentido logístico, e em dar suporte pedagógico ao trabalho deles. Ainda não consegue, de fato, realizá-lo, por estar muito envolvida com a responsabilidade de não deixar a escola “parar”, pelo desconhecimento do que seja o PPP (Projeto Político-Pedagógico), pela falta de argumentação teórica consistente que mobilize o grupo em determinada direção e pela ausência de clareza em relação ao seu papel nessa nova organização escolar.

A coordenadora-psicóloga Vanessa mostra-se envolvida com uma perspectiva mais abrangente da ação coordenadora na escola, porém restrita à dimensão educativa e desvinculada do alcance político de sua ação. Falta-lhe uma visão mais ampla da escola como instituição social que tem grande influência na formação humana. Apesar de Vanessa também não ter conseguido ainda realizar o que gostaria, sua postura é de perseguir esse objetivo e tentar formas de alcançá-lo, mesmo admitindo a falta que a formação na área educacional lhe faz, o que não acontece com Ana, que mantém seu desejo em posição de “sonho”, de horizonte de difícil alcance, e quase não investe na mudança.

(...) Na prática, discurso e ação parecem se chocar, deixando o coordenador confuso, na medida em que ele também quer se “encaixar” em um papel. Mas que papel?

Na escola, além de tudo, ele vive o conflito de, ao mesmo tempo, ser professor e coordenador; ligar-se ao diretor, assessorando-o no cumprimento de tarefas administrativo-burocráticas de que esse se ocupa e ao professor, que dele espera “receitas milagrosas” para seu fazer pedagógico. (FERNANDES, 1997, p. 117)

Ao que tudo indica, a falta de uma discussão, em nível de rede municipal, que reflita um papel renovado e encorpado para os coordenadores pedagógicos, e que busque um perfil adequado ao desempenho da função, integrando-os em um grupo profissional constituído pela socialização das experiências e não pela definição de instâncias superiores, faz com que esses coordenadores desenvolvam práticas dependentes do compromisso pessoal de quem as exerce, das condições de trabalho e da estruturação de cada escola, o que implica atuações dispersas e até antagônicas entre si.

A impressão que essa realidade passa é que a rede municipal, ao descentralizar o poder de decisão nas escolas e instituir o coordenador pedagógico como o “guardião” do trabalho coletivo, acabou deixando esse profissional sem parâmetros de atuação e à mercê de suas próprias convicções. O resultado disso, pelo que observei nas duas escolas pesquisadas, tem sido coordenadores confusos em relação ao seu papel e ao que se espera deles, o que se reflete em ações e pensamentos desagregados.

Fernandes (1997), a esse respeito, chama a atenção para o risco que se corre na definição do papel coordenador/supervisor. Segundo a autora,

Ter um papel claramente definido é, para muitos pesquisadores que investigaram a supervisão em nível de unidade escolar, condição essencial para a realização do trabalho. Essa é para nós uma faca de dois gumes. O coordenador/supervisor pode, diante de um papel claramente definido, viver a estereotipia do papel de forma limitadora de sua individualidade. Seu comportamento pode orientar-se pelo cumprimento das normas relativas a esse papel, conformando-se alienadamente a elas. Pode, por outro lado, fazer sobressair a dimensão subjetiva do exercício do papel, rompendo a camisa de força da burocracia.

Colocados no centro de diferentes expectativas, algumas antagônicas, o coordenador e o supervisor vivem uma situação privilegiada, notadamente se considerarmos a possibilidade, mínima que seja, de reunião com os professores. Transformar esse espaço instituído em realidade, no exercício de uma função realmente comprometida com uma proposta política e não com o cumprimento de um papel alienadamente assumido, é uma possibilidade que se coloca a esses profissionais. (FERNANDES, 1997, p. 117)

A identificação do papel supervisor/coordenador como orientador/formador de professores e como organizador/coordenador da discussão pedagógica e do trabalho coletivo primordialmente, mostrou-se recorrente nos três casos investigados, independente da formação acadêmica das profissionais acompanhadas, mas a confrontação do discurso com a atuação das educadoras acompanhadas apontou que há uma certa distância entre ambos. O papel idealizado, mesmo que restrito às especificidades da unidade escolar, mostra-se de difícil implementação prática, devido a questões de ordem diversa.

No caso das escolas públicas pesquisadas, conforme foi possível observar, um dos elementos dificultadores está na sua organização. O constante deslocamento do coordenador pedagógico para tarefas administrativas e burocráticas o faz assumir outros papéis, como o de “bombeiro” ou de “faz-tudo” na escola, restringindo seu tempo e desconfigurando seu trabalho. Além disso, há a resistência de alguns professores ao trabalho do coordenador, por questões pessoais ou ideológicas, a despeito de o mesmo ter sido eleito pelos seus próprios pares.

Um terceiro elemento dificultador seria a falta de uma discussão coletiva sobre o papel do coordenador pedagógico na escola, de modo a esclarecê-lo para toda a comunidade escolar e até mesmo para quem o exerce, e, com isso, legitimá-lo nesse coletivo. Não podemos deixar de lado, mais uma vez, a falta de clareza, por parte dos coordenadores, do que consiste o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a dificuldade para colocá-lo em discussão, e para a definição das intenções educativas que serviriam como referência de todas as ações e decisões tomadas nas escolas.

A Supervisora Vilma revela, em seu discurso, sua concepção acerca do papel que exerce na escola, que seria o de liderar a equipe de educadores com a qual

trabalha para o alcance dos objetivos definidos no Projeto Político-Pedagógico da escola, construído coletivamente, e o de contribuir para o avanço da prática dos professores, por meio da formação continuada em serviço, de modo a favorecer o desenvolvimento dos alunos. O que não aparece nesse discurso é uma outra face desse papel, que é o de mediação entre as determinações da direção, dos proprietários da escola ou da entidade mantenedora e os professores, de modo a certificar-se de que o que foi definido nas instâncias superiores realmente aconteça.

Vilma não faz uma associação, pelo menos no discurso, entre as dimensões institucional e sócio-política do seu papel como supervisora educacional. Sua preocupação está em suprir as necessidades imediatas do trabalho escolar que coordena, e não no estímulo à análise crítica das ações desenvolvidas pela escola, em termos dos valores que as permeiam e das contradições que encerram, e na sua capacidade de manutenção/ transformação da realidade social vigente, mesmo tratando-se de uma escola confessional. A liderança de uma reflexão coletiva ampla que estimule o grupo à compreensão do que faz, por que faz e para quem faz parece não integrar seu entendimento do papel supervisor no contexto escolar, ou pelo menos não se percebe em suas considerações.

*Dentro de uma sociedade capitalista, com todas as suas contradições, “o supervisor atua como um “par de olhos” para focalizar, com os professores, o contexto no qual trabalham, por que trabalham, como trabalham e para quem trabalham. (MEDINA, 1997, p.34)*

*Provocando a reflexão sobre sua prática, tendo em vista a qualidade do ensino a ser oferecido à grande massa da população brasileira, o supervisor terá a oportunidade de redefinir seu papel, revertendo o fluxo, colocando o sistema a serviço da escola, impedindo que ela continue “tarefeira” do sistema, desviando-se cada vez mais de sua função social. (FERNANDES, 1997, p.121)*

A liderança de Vilma tem-se concretizado pela sua presença constante em sala de aula e pela problematização das ações pedagógicas ali desenvolvidas, das

quais são extraídas as necessidades de investimento teórico do grupo de professores e de redefinição de procedimentos; pela oportunidade de reflexões, discussões e decisões pedagógicas coletivas (dentro do espaço ou do âmbito de atuação que a escola lhe permite); pelo oferecimento de todo o apoio possível (material, teórico, metodológico e administrativo) ao trabalho dos professores; e pela atitude solidária, de consideração e de respeito às necessidades, opiniões e desejos dos professores, alunos, pais e instituição escolar. Essas ações não estão justificadas pelos objetivos do PPP da escola, mas pelas escolhas da supervisora em questão, o que configura uma prática dependente de opiniões pessoais e não de decisões coletivas.

Vilma tenta articular o trabalho com o seu discurso sobre o papel supervisor, embora seja difícil identificar se esse discurso é real ou apenas “politicamente correto.” Na verdade, o papel dessa supervisora é definido pelas instâncias hierárquicas superiores da escola, e não pelo coletivo dos educadores, o que limita sua autonomia e sua capacidade de transformação da própria prática. O fato de não refletir sobre a dimensão sócio-política de seu papel e de não estimular a análise crítica do trabalho que é desenvolvido na escola parece indicar que há uma concepção de supervisão, por parte da instituição, ainda impregnada de conceitos conservadores, que exercem influência sobre a ação de Vilma, mesmo que ela acredite em uma supervisão transformadora.

No caso da escola particular acompanhada, a estrutura organizacional tradicional e engessada hierarquicamente reduz, significativamente, a autonomia e a capacidade de influência da supervisão nas decisões amplas da instituição, o que, em efeito cascata, tem o mesmo impacto sobre a participação dos professores nessas definições. Há também uma concepção limitada acerca do Projeto Político-

Pedagógico (PPP) da escola e uma dificuldade de organização da sua discussão e implementação, o que dificulta a prática do papel supervisor intencionado.

Embora, nessa escola, cada segmento tenha seus componentes curriculares que são revistos a cada final de ano por toda a equipe de educadores e seguidos “à risca”, segundo depoimento, no ano seguinte, não há uma conexão dos trabalhos desenvolvidos entre os vários segmentos da escola nem uma linha única de pensamento que dê identidade pedagógica à instituição.

Há ainda a questão do tempo significativo gasto pela supervisão com tarefas burocráticas e a falta de uma percepção sócio-política de seu papel. Por outro lado, há uma organização do trabalho de supervisão que garante espaços para sua atuação junto aos professores e alunos do seu segmento de ensino. Isso favorece a presença da supervisora em sala de aula, a sua percepção dos espaços em que a sua atuação se faz importante e o seu investimento na formação para o exercício da docência, o que ameniza, de alguma forma, as dificuldades enfrentadas para o exercício de seu papel.

É preciso que o compromisso político do educador-supervisor (*coordenador*) faça uso dos discursos e espaços constituídos, fazendo uma reinterpretação crítica da burocracia imperante no sistema, a fim de colocá-la a serviço da finalidade educativa da escola. (FERNANDES, 1997, p.121)

A concepção transformadora do trabalho de supervisão/coordenação é confirmada nos discursos das três profissionais pesquisadas, entretanto a concretização desse ideal nas práticas observadas, de um modo geral, depende menos da vontade pessoal e mais de condições estruturais que favoreçam o trabalho nessa perspectiva, tanto nas redes de ensino como nas escolas. Não se trata apenas de uma escolha dessas profissionais, embora a postura pessoal e a competência tenham importante influência, mas da configuração e dos limites

impostos pelos sistemas de ensino em que trabalham. Nesse aspecto, não há diferenciação entre a rede pública e a privada.

Em suas falas sobre o trabalho que exercem no contexto escolar, foi possível identificar que as profissionais acompanhadas têm em comum a idéia de que seu papel está ligado diretamente à ação pedagógica e formação continuada dos professores, e à construção do trabalho coletivo. Também transpareceu o fato de que não atribuem peso ao aspecto sócio-político desse papel para a transformação social, defendido por pesquisadores da área.

### **3.2.1.3 As funções exercidas pelo supervisor/coordenador**

As atividades, tarefas ou funções exercidas pelas três profissionais pesquisadas podem ser assim agrupadas: atividades administrativas e burocráticas; atividades relacionadas ao processo ensino-aprendizagem e de organização do trabalho pedagógico; atividades que envolvam relações interpessoais; atividades de atendimento às necessidades dos alunos (pedagógicas/ cuidados emocionais/ cuidados físicos/ etc.) e atividades de comunicação intra e extra-escolar.

Na literatura referente ao assunto em questão, destaca-se, entre os autores pesquisados, Rangel como a pesquisadora que mais se dedica a essa discussão em seu caráter instrumental. As funções de *coordenação* (no sentido de organização comum do trabalho), *liderança e orientação* (baseada no estudo, nas trocas e no significado da práxis), mais abrangentes, que ela atribui à supervisão, são mais especificadas quando as identifica em relação ao currículo, aos programas, à escolha de livros e materiais didáticos, aos planejamentos e métodos de ensino, à avaliação e recuperação, ao projeto pedagógico da escola e à pesquisa como instrumento de formação.

Para Rangel, a supervisão do conteúdo implica a supervisão do currículo e programas, contando com a participação e com oportunidades de estudo e integração dos professores, estimulados e organizados pelo supervisor, observando-se a atualização do conhecimento e dos referentes do contexto, das normas e da didática. Caberia, assim, à supervisão, em relação ao currículo, a análise do aspecto valorativo do conhecimento, ou seja, dos valores da vida cidadã implícitos nos conteúdos trabalhados e o seu objetivo; e, quanto aos programas, a viabilização da integração dos conteúdos e do seu tratamento interdisciplinar e contextualizado, mediante o incentivo e planejamento de oportunidades para a sua construção coletiva pelos professores das diferentes áreas do conhecimento, nos recortes vertical e horizontal, isto é, por série e entre as séries ou ciclos.

Esses mesmos referenciais orientariam a escolha – coletiva, estudada e bem fundamentada - de livros e material didático. A orientação supervisora se daria aqui pela contribuição nas reflexões acerca do conhecimento, valores, correção e atualidade dos conceitos que esses recursos de apoio podem oferecer ao processo ensino-aprendizagem.

Supervisionar o planejamento de ensino, para essa autora, seria definir conceitos e critérios a serem considerados e utilizados nessa formulação, garantindo a sua construção coletiva. O plano seria o encaminhamento das ações conjuntamente refletidas. O processo de “reflexão-ação-reflexão” seria a referência da orientação e coordenação supervisoras aqui, que se aplicam, também, aos métodos de ensino. Quanto às metodologias, a autora considera que princípios pedagógicos, psicológicos e didáticos são conhecimentos cujo estado e evolução o supervisor precisaria acompanhar e considerar para efeito do seu avanço no sentido e significado da práxis.

Em relação à avaliação, caberia ao supervisor acompanhar os debates e avanços teóricos sobre o tema e utilizar as experiências de sua escola como objetos de análise coletiva para possíveis reformulações de conceitos e condutas. Quanto à recuperação, a supervisão teria como função orientar e coordenar atividades que, em processo, revisassem pontos do programa em que os alunos apresentassem dificuldade de compreensão e construção.

Na elaboração do projeto pedagógico da escola, a supervisão teria uma participação importante, bem como em sua implementação, como referência do que se pretende que seja o trabalho educativo, juntamente com os demais setores da escola, alunos, pais, comunidade. Caberia também à supervisão, no processo de construção do projeto pedagógico, o estímulo à sua utilização como uma importante fonte de estudo e pesquisa na escola.

O foco dado à pesquisa, pela supervisão, justificar-se-ia com a crença de que o professor não é apenas sujeito, mas participante ativo de investigações, e que a escola é também instância de produção do conhecimento. A supervisão incorporaria às suas funções a coordenação de pesquisa dos problemas do cotidiano escolar, de modo que estes suscitasse o estudo sistematizado e desenvolvido em bases teórico-metodológicas sólidas. (Rangel, 2003)

Com referência ao estudo, o supervisor apresenta-se como um líder (reconhecido pela competência e pela identificação com os interesses coletivos) que mobiliza encontros para discussão e atualização teórica das práticas. (Rangel, 1997).

As funções supervisoras aqui descritas, viscerais para a escola, reafirmam a proposição da autora de que, no núcleo central dessa ação, encontram-se os procedimentos de orientação e a coordenação, fundamentalmente.

Alonso (2003), em seus estudos mais atuais, não se refere a “funções” ou “competências”, mas aponta algumas condições necessárias para que a supervisão possa desenvolver um trabalho de assessoramento aos professores e à equipe escolar, buscando o desenvolvimento de um projeto coletivo que proponha mudanças nas práticas e nas concepções que as embasam. São elas:

- manter um clima de abertura, cordialidade, encorajamento; fortalecer o sentimento grupal; trabalhar com professores compartilhando idéias, estimulando e fortalecendo as lideranças, propiciando o trabalho em equipe, a troca de experiências, a reflexão sobre a prática, sugerindo, trazendo contribuições, mostrando caminhos e alternativas;
- conhecer a legislação, seus limites e brechas, otimizando seu uso em proveito da escola e dos objetivos educacionais, preocupando-se sempre com a renovação da escola e das práticas pedagógicas, criando laços com a comunidade;
- estimular o desenvolvimento de experiências e seu compartilhamento com o grupo;
- atentar para as dificuldades apresentadas pelos professores, criando mecanismos que permitam a consulta e a discussão do assunto;
- subsidiar os docentes com informações e conhecimentos atuais sobre temas complexos, de forma direta ou indireta, orientando leituras, dando referências ou propiciando encontros com especialistas na área;
- atuar junto à administração da escola e/ou do sistema no sentido de viabilizar encontros para debates/ estudos/ intercâmbio, agilizando meios e condições para tanto.” (ALONSO, 2003, p.179-180)

Retornando ao discurso das protagonistas desta investigação, a coordenadora Ana aponta, em sua fala, as funções que, de fato, exerce e aquelas que deveria exercer, na sua opinião:

Eu faço a entrada e a saída do turno; eu confiro uniforme, horário de entrada, horário de saída; a disciplina nos dois turnos; atendimento individualizado com os pais dessas crianças que porventura estejam sem uniforme, ou estejam dando trabalho em sala de aula, ou machuquem, ou precisem de um atendimento especial. Eu supervisiono o que é chamado de “letramento”, nos dois turnos. O que acontece, esse letramento, a gente faz um reagrupamento por etapa do ciclo. Esse reagrupamento é feito mais para atender determinadas dificuldades das crianças. Então, por exemplo, na área de português, as crianças que não foram alfabetizadas no final do 1º ciclo ainda, a gente coloca numa sala de aula com determinado professor, mas só as crianças daquela etapa toda que não aprenderam a ler. Então, a gente vai fazendo, por tipo de deficiência pedagógica, esses agrupamentos, duas vezes na semana, e é da minha função estar reorganizando essas crianças para que esse letramento aconteça. É como se fosse uma aula particular, vamos falar assim, para garantir que eles tenham um atendimento mais individualizado e, quem sabe, consigam vencer as dificuldades. Sou eu que monto os horários e a organização para

o ano letivo. Junto com a direção, a gente monta o calendário, ofícios, bilhetes, juntamente com a secretaria também, para tratar das faltas - que agora o conselho tutelar também está envolvido na escola, a gente tem que estar prestando contas também para o conselho tutelar sobre as faltas dos alunos do “bolsa-escola”. A gente faz encaminhamento das crianças em relatórios para psicólogos, para clínicas de psicologia; horários de recreio; e, atualmente, que a gente não tem feito reuniões pedagógicas, quaisquer que sejam os informes ou alguma outra atividade extra, eu estou tratando lá na hora do recreio com os professores, ou via microfone, ou por um caderno que a gente tem, caderno que a gente chama de “caderno de avisos”, (...) para garantir que todos tenham conhecimento de uma mudança ou outra. E substituição de professor de licença, licenças grandes, licenças curtas. E, que eu me lembre, só. (Fragmento da entrevista com a Coordenadora-pedagoga Ana – Escola 1)

**K: Na sua opinião, quais são as atividades próprias da coordenação pedagógica na escola? O que você deveria fazer?**

Pois é, eu vejo como o mais importante é fazer o trabalho pedagógico na escola e é o que eu menos faço atualmente. É fazer essas reuniões com os professores; ver que trabalho está sendo feito em sala de aula, o que pode melhorar, o que vai engrandecer os alunos, que tipo de atividade podemos buscar fora da escola para ajudar; amarrar os projetos, que a maioria não acontece porque não tem esse elo de ligação. Eu tenho professores que têm projetos brilhantes, mas que trabalham individualmente porque falta esse elo, falta essa amarração, e isso é feito, é garantido pelo coordenador pedagógico. Mas é o que eu te falei, eu precisaria que os coordenadores não substituíssem os professores para proporcionar essa amarração dos projetos ou uma ajuda na construção deles. Eu acho que a função primeira da coordenação é construir esses projetos, que são a base do conhecimento das crianças. (Fragmento da entrevista com a Coordenadora-pedagoga Ana – Escola 1)

A coordenadora Vanessa elenca, da seguinte forma, as funções que exerce e aquelas que acredita que deveria exercer:

É substituir em sala de aula os professores que faltam, no caso de não ter mais ninguém para fazer isso; a reunião que eu faço com os professores, nos quintetos, e quando tem reunião pedagógica, com o grupo todo; é a gente conversar com algumas crianças pra saber o que está acontecendo, quando a professora acha que o aluno não está aprendendo e não está entendendo muito bem; é conversar com os pais também; é ajudar sempre no que as professoras precisam. Como hoje: as meninas precisavam de um monte de coisas de apoio para o projeto que elas estavam desenvolvendo. Então, o que eu posso ajudar, o que eu posso colaborar e o que eu posso trazer de informação pra elas do que eu estudo também, eu procuro trazer; cursos que eu faço, eu procuro repassar; eu elaboro alguns projetos; outros projetos, os próprios quintetos elaboram e eu ajudo.

**K: E, na sua opinião, quais são as atividades próprias da coordenação pedagógica na escola? O que deveria ser feito?**

Ó, discutir com os professores o projeto político-pedagógico e encontrar formas de levar esse projeto político-pedagógico pra prática. E, nesse projeto, envolver toda a comunidade, todo o trabalho coletivo da escola e essa relação com todos os professores, não só de um determinado grupo que está junto, mas da escola como um todo, e todo mundo estar por dentro. Não é saber o dia-a-dia de cada sala, mas estar por dentro do que está acontecendo na escola. A escola tem os seus objetivos, e todos os

professores saberem esses objetivos e defenderem, pra não ser cada um atirando para um lado. Eu acho que é essa uma atribuição do cargo. É discutir o projeto político-pedagógico, e, com o professor, o andamento da turma dentro desse projeto político-pedagógico. É discutir tudo. (Fragmento da entrevista com a coordenadora-psicóloga Vanessa – Escola 2)

A supervisora Vilma, por sua vez, faz a seguinte listagem das funções que exerce e as que deveria exercer:

Eu analiso e encaminho todas as atividades que as professoras realizam para o xerox: avaliações, orientações de pesquisas, planejamentos, tudo que eu preciso analisar para encaminhar a mecanografia. Eu faço atendimento a pais, professores, alunos e a algum profissional que atenda nossos alunos, como psicopedagogos, professores particulares, psicólogos. Eu faço apoio em sala semanal. Eu me organizo para estar em duas salas por dia; são quatorze turmas, eu atendo sete turmas por semana, em forma de rodízio com a orientação educacional. Eu promovo encontros individuais e por série com as professoras. Quinzenalmente, eu tenho encontro com esses grupos de série, no horário especializado, eu atendo as professoras. A gente discute assuntos específicos da série e outros de demanda geral. Eu participo de reuniões com pais, com professores e específicas da equipe pedagógica com a direção e coordenação de turno. Eu organizo e acompanho as pesquisas de campo; são as excursões que a escola realiza. Eu apóio os professores nos eventos: exposição, oficinas, teatros, comemorações, no sentido de facilitar o acesso a algum material; e no encaminhamento de alguma atividade. Acompanho o processo de sondagem diagnóstica com alunos novatos, analiso a elaboração das avaliações, a dinâmica do dia, análise dos resultados e entrega para as famílias. Promovo conselhos de classe, envolvendo professoras regentes e professores especializados. Verifico os diários de classe no final de cada bimestre. Organizo a recuperação paralela e a final: circulares, análise de atividades, encaminhamento para os alunos. Junto com o serviço de orientação, participo do processo de enturmação dos alunos. Faço contato com as editoras para análise de livros didáticos, paradidáticos e literários. Elaboro circulares e comunicados de divulgação interna e externa. Faço leitura de livros e artigos relacionados à área educacional e divulgo aos professores, e pesquiso novos recursos e estratégias que auxiliem o trabalho deles em sala de aula, como livros, textos, materiais didáticos. Só isso tudo... (Fragmento da entrevista com a Supervisora Vilma – Escola 3)

(...) Eu gostaria de ter mais tempo para a sala de aula, porque é lá que eu acho que é o meu campo de trabalho. Então, dentro das atribuições todas que eu entendo da supervisão, o que eu deveria fazer e gostaria de fazer mais é ficar em sala de aula, dando mais apoio, trabalhando mais no dia-a-dia desse processo, para entender um pouco mais, poder contribuir mais com o trabalho em sala. (Fragmento da entrevista com a Supervisora Vilma – Escola 3)

## QUADRO 4 - SÍNTESE DAS FUNÇÕES

### FUNÇÕES QUE EXERCEM:

COORDENADORA ANA	COORDENADORA VANESSA	SUPERVISORA VILMA
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Organização da entrada e saída dos alunos do turno;</li> <li>➤ Conferência do uniforme dos alunos;</li> <li>➤ Manutenção da disciplina na escola;</li> <li>➤ Atendimento individualizado aos pais de alunos que estejam sem uniforme ou estejam dando trabalho em sala de aula, ou machuquem, ou precisem de um atendimento especial;</li> <li>➤ Supervisão das atividades de "letramento": reagrupamento dos alunos por etapa do ciclo, por área do conhecimento e por tipo de dificuldade, para atendê-los em suas necessidades de aprendizagem;</li> <li>➤ Montagem dos horários e organização do ano letivo;</li> <li>➤ Elaboração de calendário, ofícios, bilhetes, juntamente com a direção e secretaria da escola;</li> <li>➤ Encaminhamento das crianças para psicólogos e preenchimento dos respectivos relatórios sobre as necessidades das mesmas;</li> <li>➤ Acompanhamento dos alunos nos horários de recreio;</li> <li>➤ Repassagem de todo tipo de informes aos professores;</li> <li>➤ Organização da substituição de professores em licença;</li> <li>➤ Substituição de professores faltosos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Substituição de professores faltosos, no caso de não haver mais ninguém para fazer isso;</li> <li>➤ Organização e execução de reuniões pedagógicas com os professores gerais e por etapa dos ciclos;</li> <li>➤ Atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem, para detectar o que pode estar afetando-os;</li> <li>➤ Atendimento a pais;</li> <li>➤ Apoio às necessidades materiais, teóricas e organizacionais dos professores, para o desenvolvimento dos projetos;</li> <li>➤ Elaboração de projetos institucionais e colaboração na estruturação de projetos específicos das turmas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Análise e encaminhamento de todas as atividades que as professoras realizam para o xerox: avaliações, orientações de pesquisas, planejamentos;</li> <li>➤ Atendimento a pais, professores, alunos e a profissionais que atendam os alunos, como: psicopedagogos, professores particulares, psicólogos, etc.;</li> <li>➤ Apoio em sala de aula, atendendo sete turmas por semana, em forma de rodízio com a orientação educacional;</li> <li>➤ Promoção de encontros individuais e por série com os professores;</li> <li>➤ Organização e/ou participação em reuniões com pais, com professores e específicas da equipe pedagógica com a direção e coordenação de turno.</li> <li>➤ Organização e acompanhamento das pesquisas de campo, as excursões que a escola realiza;</li> <li>➤ Apoio aos professores nos eventos: exposição, oficinas, teatros, comemorações, no sentido de facilitar o acesso a algum material, e encaminhamento de atividades;</li> <li>➤ Estruturação e acompanhamento do processo de sondagem diagnóstica com alunos novatos: análise das avaliações elaboradas pelos professores, organização da dinâmica do dia da seleção, análise dos resultados e entrega dos resultados para as famílias;</li> <li>➤ Promoção de conselhos de classe, envolvendo os professores regentes e especializados;</li> <li>➤ Verificação do preenchimento dos diários de classe, ao final de cada bimestre letivo;</li> <li>➤ Organização da recuperação paralela e da final: elaboração de circulares, análise de atividades, encaminhamento destas para os alunos;</li> <li>➤ Participação no processo de enturmação dos alunos, junto com o serviço de orientação;</li> <li>➤ Contato com as editoras para análise de livros didáticos, paradidáticos e literários;</li> <li>➤ Elaboração de circulares e comunicados de divulgação interna e externa;</li> <li>➤ Leitura de livros e artigos relacionados à área educacional e divulgação dos mesmos aos professores;</li> <li>➤ Pesquisa de novos recursos e estratégias que auxiliem o trabalho dos professores em sala de aula.</li> </ul>

### QUADRO 5 - FUNÇÕES QUE ACREDITAM QUE DEVERIAM EXERCER

COORDENADORA ANA	COORDENADORA VANESSA	SUPERVISORA VILMA
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Discussão e organização do trabalho pedagógico na escola;</li> <li>➤ Organização de reuniões com os professores;</li> <li>➤ Acompanhamento do trabalho em sala de aula para contribuição nesse processo;</li> <li>➤ Organização da discussão dos projetos, de modo a conectá-los entre si e aos objetivos gerais da escola;</li> <li>➤ Colaboração na construção dos projetos das turmas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Organização da discussão e elaboração coletiva do projeto político-pedagógico da escola, e viabilização deste na prática, envolvendo, no processo, todo o coletivo da escola, de forma a construir uma proposta única de trabalho, em que todos os professores persigam os mesmos objetivos.</li> <li>➤ Discussão do andamento das turmas com os respectivos professores, de acordo com o projeto político-pedagógico da escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Participação na elaboração da proposta pedagógica da escola e na revisão dos componentes curriculares que nortearão a prática na sala de aula.</li> <li>➤ Apoio em sala, de modo a conhecer mais o dia-a-dia do processo pedagógico e poder contribuir com o trabalho do professor.</li> </ul>

### 3.2.1.3.1 Definição e registro das funções

Quanto à definição e registro das funções, a coordenadora-pedagoga Ana relata que, no primeiro ano de implantação da coordenação na Escola 1, os próprios pares, os votantes, construíram as atribuições da coordenação, mas que esse registro não é mais consultado (ela nem sabia onde se encontrava), uma vez que, a cada ano, as atribuições são outras. De forma complementar, a diretora Mércia esclarece que, quando a escola começou a realizar eleições para a coordenação, foram organizadas e montadas algumas normas pelo grupo da escola, que seriam, à medida do possível, cumpridas pelo coordenador. Segundo Mércia, os professores candidatos à função de coordenação têm acesso a isso, porque a pessoa precisa ter disponibilidade (muitas vezes o horário da coordenação ultrapassa o estabelecido, prejudica o almoço, etc.) e disposição para enfrentar os desafios.

A coordenadora-psicóloga Vanessa diz não ter conhecimento de um registro das atribuições da coordenação na Escola 2, mas a diretora Carina afirma existirem atas de reuniões em que foram registradas algumas funções que o próprio grupo determinou para o cargo. Segundo a diretora, não se trata de algo preestabelecido, mas de um acordo firmado com o grupo de professores quando escolhem o coordenador pedagógico e o coordenador de turno. As funções desses profissionais são predeterminadas pelo grupo, ou seja, correspondem ao que o coletivo de professores gostaria que o coordenador desenvolvesse naquele ano de trabalho. Carina afirma que essa discussão é retomada sempre que há necessidade.

Segundo Vanessa, quando não estava na coordenação, sentia falta, como professora, de um norte, de alguém ou algo que possibilitasse um trabalho coletivo. Quando assumiu a coordenação, diz que tentou e que continua tentando fazer isso,

mas ainda não conseguiu estabelecer esse direcionamento. Relata que, além dos questionamentos que tal atitude provoca por parte dos colegas, é preciso que haja um conceito claro de Projeto Político-Pedagógico, construído coletivamente, para que uma orientação seja estabelecida, e que o documento que há na escola está ultrapassado, pois foi elaborado no início da Escola Plural e não retrata mais a escola, devido às muitas mudanças pelas quais passou desde então.

Segundo a supervisora Vilma, na Escola 3, há um Regimento que define as atribuições do Supervisor Pedagógico, e as supervisoras têm conhecimento do mesmo, informação confirmada pela vice-diretora Amélia. De acordo com o que diz Amélia, o Regimento está sendo reformulado, dentro do Projeto Político-Pedagógico da escola, que está em processo de reestruturação coletiva, e as supervisoras têm acesso às suas atribuições quando são contratadas pela instituição. Segundo a vice-diretora, o Regimento é o ponto de partida para o trabalho das supervisoras.

Vilma acha importante que as funções sejam definidas, devido ao porte da escola, para que os educadores possam realizar o trabalho da melhor maneira possível. No entanto, alerta que nem sempre o que está no Regimento é o que de fato acontece. Segundo ela, o dinamismo na escola é grande, o que faz a supervisão realizar muitas outras funções que não estão especificadas nesse documento, mas que acabam integrando suas atribuições cotidianas.

Na literatura da área sobre as funções a serem exercidas pelos supervisores/coordenadores, as palavras-chave mais usadas pelos pesquisadores são: *coordenação / liderança / orientação/ integração/ participação/ estimulação/ construção coletiva/ acompanhamento/ mobilização/ discussão*. Já nas falas das educadoras em questão sobre as suas reais funções, os termos mais usados são: *organização/ atendimento/ apoio/ encaminhamento*.

Como pode ser observado, a teoria está preocupada com a discussão efetiva e coletiva dos processos pedagógicos, de modo a detectar retrocessos e perseguir avanços, e com a busca de alternativas em conjunto para as necessidades dos professores e para as questões que desafiam a escola, mas a realidade aponta para uma prática de supervisão/coordenação bastante envolvida com tarefas imediatistas de cunho organizacional e pouco com a análise coletiva dos processos vivenciados no contexto escolar. Portanto, é possível detectar a distância existente entre os ideais teóricos transformadores e o desempenho real da função supervisora/coordenadora, ainda bastante sujeita ao modelo conservador de comportamento desse profissional, independentemente da rede de ensino ou de quem ocupa essa função.

Ao compararmos as falas das três educadoras sobre o que pensam com o que realmente fazem, é possível verificar que o que permite que suas práticas estejam mais próximas ou mais distantes do que falam está ligado à infra-estrutura das escolas (até mesmo em relação ao número de pessoas para desenvolverem o trabalho), à organização do trabalho de Supervisão/Coordenação, às suas concepções acerca da função, à postura de cada uma frente ao que acreditam ser realmente importante nas ações que implementam, e à competência delas no desempenho da função, incluindo aqui a formação acadêmica.

O grande número de tarefas administrativas e burocráticas executadas pela supervisão<sup>68</sup>, que chegou até a ser chamada ironicamente de “supervisão de gabinete”, permanece praticamente inalterado nas atribuições de quem exerce a função, talvez de modo mais visível na escola particular, porém fortemente presente também no trabalho das coordenadoras das escolas municipais.

---

<sup>68</sup> Ver os quadros de observação das tarefas cotidianas das 03 escolas, no Anexo 6 desta dissertação.

A multiplicidade das tarefas pelas quais responde habitualmente o supervisor é, em realidade e paradoxalmente, a razão maior de sua dificuldade em compartilhar com os demais educadores a grande tarefa da organização coletiva do trabalho na escola pública. (SILVA JR., 1997, p. 91)

Esvaziado de sua finalidade educativa e ganhando vida própria, o sistema precisa se justificar e isso leva a um 'frenesi' de atividades que se aceleram cada vez mais, impedindo a reflexão. (...) Nas unidades escolares acrescentam-se mais e mais elementos da supervisão e da administração que se desdobram em mil e uma atividades, atendem inúmeras necessidades *criadas* pelo sistema, e desviam-se cada vez mais da finalidade precípua da escola. (FERNANDES, 1997, p.118)

Embora o discurso acerca das atribuições desse profissional tenha avançado, como pode ser constatado na discussão teórica sobre o tema, as tarefas a ele atribuídas ou delegadas pela escola e/ou pelo sistema, de um modo geral, comprovam que a idéia anterior, de que o supervisor é alguém que mantém o controle do ritmo pedagógico na escola, ainda sobrevive e não foi suficientemente questionada ou superada, até mesmo pelos coordenadores pedagógicos, supostos responsáveis pela total reformulação ou libertação da função. Talvez, a teoria, na prática, seja realmente outra.

#### **3.2.1.4 As competências necessárias ao desempenho da função**

Quanto às competências necessárias ao desempenho da função, as educadoras acompanhadas e as diretoras entrevistadas apresentaram seus pontos de vista<sup>69</sup>.

A coordenadora-pedagoga Ana considera que o coordenador precisa:

- Ter conhecimento pedagógico.

---

<sup>69</sup> Síntese das respostas dadas por essas educadoras à questão no. 10 da entrevista realizada com as coordenadoras/supervisora, e à questão no. 07 da entrevista realizada com as diretoras, o que poderá ser verificado nos Anexos 1, 3 e 5 desta dissertação.

- Ter habilidade psicológica para reunir o grupo e flexibilidade para trabalhar no coletivo, o mais unificado possível.
- Repassar para o professor aquilo que ele, dentro de sala de aula, não esteja conseguindo fazer ou em que precise de ajuda, e fazer uma rede entre os colegas professores, vinculando as atividades e projetos, e garantindo, assim, que todos os alunos tenham o mesmo conhecimento ou uma vivência próxima daquilo que é básico.

A coordenadora-psicóloga Vanessa entende que o coordenador pedagógico precisa:

- Ser uma pessoa que tenha habilidade de liderança, fazendo o grupo construir o projeto político pedagógico e levando-o em frente.
- Saber definir os objetivos educacionais e conduzir as reuniões pedagógicas com os professores. Para tanto, considera que o coordenador precisa ter uma formação, que ajuda na organização dos processos escolares.

A supervisora Vilma aponta, como necessários e importantes para o supervisor, os seguintes conhecimentos e habilidades:

- Conhecimento técnico, que lhe dê embasamento para atuar: as concepções de educação; as práticas educativas mais produtivas; os grandes pensadores e a evolução da história da educação, isto é, de que forma foi desenvolvendo-se e por que as mudanças foram acontecendo; como se dá a relação ensino-aprendizagem e por que

algumas crianças aprendem mais do que outras; as posturas dos professores; as estratégias de ensino; os tipos de avaliação.

- Habilidades relacionais: sensibilidade, afetividade, escuta (ouvir para discutir), relação de confiança e habilidade em lidar com as situações com tranquilidade.

As relações, para Vilma, são a base de tudo, e o conhecimento técnico vem aliado a isso. Segundo ela, se o coordenador não tiver essa questão relacional muito bem estruturada, nada vai funcionar em seu trabalho.

A diretora Mércia, da Escola 1, acredita que o coordenador precisa:

- Gostar do que faz, porque não vai trabalhar só com o aluno, mas com o professor também. Segundo ela, há colegas que aceitam o novo com facilidade, mas há outros que têm um pouco mais de dificuldade em aceitar as mudanças.
- Ter muita habilidade, respeito, saber ouvir, saber calar, saber conduzir o trabalho de uma maneira muito ética para que não haja desunião do grupo. Precisa saber receber o desafio e aprender a reagir, a ter atitude, a flexibilidade que é necessária nas relações humanas.
- Ter uma formação.

A diretora Carina, da Escola 2, entende que o coordenador precisa ter:

- Formação com disciplinas que tratem de desenvolvimento humano e psicologia. Segundo ela, a teoria faz falta.
- Muita habilidade para: lidar com o professor, que, no seu modo de ver, é um profissional extremamente difícil; lidar com trabalho em grupo,

pois é difícil trabalhar com o coletivo; ter uma visão da escola como um todo, porque lidar com o corpo docente, com o discente e com a dinâmica escolar é muito complicado. Segundo ela, a pessoa precisa ter um conjunto de habilidades para lidar com o outro numa relação mais coletiva.

- Uma atitude democrática. Para ela, é difícil ser democrático, exigindo direitos e deveres, mas, para lidar bem com o coletivo, o coordenador tem que saber administrar isso.

A vice-diretora Amélia, da Escola 3, acredita que o bom supervisor precisa:

- Ter conhecimento: ler livros atuais dentro da área de educação, participar de congressos, etc., e, aliado a isso, saber fazer a avaliação dos aspectos em que a escola precisa investir, para mudar, acrescentar, evoluir.
- Gostar daquilo que faz e saber o que quer. Precisa ter o prazer de estar dentro da área de educação, porque, segundo ela, se não for assim, o trabalho não flui.
- Dominar os conteúdos curriculares; ter conhecimento desses conteúdos e buscar enriquecê-los e atualizá-los cada vez mais.

Os elementos mais citados nas respostas dadas às entrevistas foram a formação acadêmica e as habilidades relacionais, seguidas pelo gosto pelo trabalho e pela capacidade de liderar as equipes de educadores (características pessoais), unindo-os em torno de objetivos comuns e na direção de um trabalho realmente coletivo. A questão aqui está na definição de qual (quais) desses elementos é(são)

mais importante(s) para o desenvolvimento de uma prática considerada “competente”, e se há um peso diferente para cada um deles.

A opção pelo trabalho na área educacional e na função/ cargo em questão foi ponto levantado logo no início deste trabalho, com o propósito de fornecer pistas sobre o desempenho das profissionais pesquisadas. Em relação a esse aspecto, das três profissionais acompanhadas, duas revelaram que tiveram o apoio e a influência da família nessa escolha, em especial de suas mães, que enxergavam nelas aptidão para a área e as estimularam a buscá-la como profissão. Essas duas profissionais são pedagogas, sendo que uma delas exerce o cargo de Supervisão, e a outra, a função de Coordenação. A terceira profissional acompanhada chegou à área educacional por falta de opção na profissão que havia escolhido, que era a psicologia clínica. Seu envolvimento com a educação se deu gradativamente, iniciando pelo estudo teórico que realizou para prestar concurso para a rede municipal de ensino de Belo Horizonte, e ganhando força na prática docente, que acabou por confirmar sua vocação para a área. É importante salientar que as três profissionais se revelaram docentes competentes e profundamente envolvidas com a educação ao longo de suas carreiras.

Já a opção pelo trabalho de supervisão/coordenação se deu, nos três casos, como uma conseqüência natural do competente trabalho docente realizado por elas, e por apresentarem características pessoais que indicavam, às pessoas que as acompanhavam, suas potencialidades no desempenho da função.

**K: Quando e como você iniciou o seu trabalho na função de coordenação pedagógica?**

Na coordenação, foi quando eu voltei do CAPE (Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação). Eu fiquei no CAPE em 1997 e 1998. Quando eu voltei de lá, eu peguei uma turma difícilíssima, só que eu voltei com tanta saudade de sala de aula, mas tanta saudade, que a turma mudou um absurdo. (...) Assim, num instantinho, esses meninos já estavam todos alfabetizados. A gente danou a fazer um monte de excursão e eles apresentavam trabalho, a maior gracinha. Então, todo mundo ficava falando:

“Ah, você está sugerindo um tanto de coisa legal, você podia ficar na coordenação pra ajudar o grupo”. Só que eu tinha saído do CAPE muito escaldada, sabe? De reunião, de coisas assim desse tipo. Eu queria sala de aula, então eu ainda fiquei um ano em sala de aula. Mas o pessoal da escola continuou insistindo, então eu falei: “Então, vou encarar! Vou ver se eu dou conta, não é?” Eu comecei e não saí até hoje. Já tem cinco anos que eu estou na coordenação. (Fragmento da Entrevista com a coordenadora-psicóloga Vanessa – Escola 2)

Em 1998, eu lecionava na 2ª. série, quando houve uma alteração na organização do colégio. A supervisora saiu e o diretor me convidou para assumir o lugar dela. Ele disse que queria uma pessoa que já estivesse na área, que fizesse parte do corpo do colégio, e achava que eu tinha as características necessárias, e, no grupo em que eu estava trabalhando, eu seria muito bem recebida, por ser já conhecida e pela minha trajetória mesmo. Ele disse que eu tinha tudo para dar certo e confiou em mim. (Fragmento da Entrevista com a supervisora Vilma – Escola 3 )

Levando-se em consideração que as três profissionais são bem avaliadas em seu desempenho, tanto pela direção quanto pela equipe de professores com a qual trabalham, as informações captadas parecem indicar a crença de que o profissional que exerce a função de coordenação ou o cargo de supervisão precisa ser um educador dedicado e contar com a ajuda da experiência docente prévia para a execução esperada de seu trabalho.

Medina (2002), a esse respeito, faz a seguinte pergunta: “*ser professor é o passaporte para ser supervisor?*.” Para a resposta, busca a ajuda de Massolo (1992)<sup>70</sup>, que afirma que a experiência de já ter sido professor não garante a competência do supervisor. Para ele, as experiências dos sujeitos servem para sustentá-lo, dar-lhe clareza e indicar caminhos, mas experiência é um tipo de propriedade exclusiva do sujeito que não pode ser confundida como marca de competência. Cada sujeito e cada grupo são únicos e não há experiência ou saber que se possa transferir de um para outro. O que existe são experiências vividas e apropriadas por meio da reflexão singular do sujeito, que poderão facilitar ou impedir sua atuação.

---

<sup>70</sup> MASSOLO, Miguel. (1992) Anotações de falas nos encontros com as colaboradoras. Maio de 1992.

Na verdade, nos casos observados, apenas a experiência docente e a boa intenção demonstraram não ser suficientes para o pleno exercício do cargo ou função em questão - que exige outros conhecimentos e habilidades - o que nos leva a refletir acerca do grau de contribuição da formação acadêmica e da importância das habilidades pessoais nesse processo.

A formação mostrou-se valorizada nos discursos das três profissionais entrevistadas, embora as justificativas sejam diferentes em relação à expectativa depositada nessa formação e ao tipo de formação. Por um lado, as pedagogas dão especial importância à formação acadêmica, com a apropriação de conhecimentos historicamente acumulados e construídos na área como sendo pedras angulares da sua prática profissional e que lhes subsidiam a discussão de cada elemento do processo educativo. Por outro lado, a psicóloga busca pela formação em serviço, por procedimentos pedagógicos eficazes, instrumentos que propiciem um melhor desempenho, ou seja, técnicas e informações que a ajudem a estruturar as funções e tarefas que precisa realizar. Isso evidencia os diferentes níveis de compreensão do objetivo e da amplitude da formação na constituição do profissional supervisor/coordenador.

Paralelamente, algumas habilidades, já citadas, mostraram-se igualmente valorizadas no desempenho do trabalho de supervisão/coordenação. De um modo geral, são habilidades ligadas à capacidade de liderança, de mediação teórico-prática, de construção de uma boa relação pessoal e profissional com os professores e comunidade escolar, etc.. São apontadas como fatores importantes nessa ação, uma vez que podem abrir as mentes e corações dos educadores em geral ao trabalho pedagógico que está sendo proposto e possibilitam as vinculações

necessárias para a construção de uma verdadeira equipe, que trabalha para um mesmo fim.

A partir do universo pesquisado, chegamos à conclusão de que alguns elementos são importantes para a ação supervisora/coordenadora, como a formação acadêmica e continuada, devido ao arsenal teórico e técnico que oferece ao profissional no desempenho da função. Ao lado disso, destacam-se as habilidades pessoais, por possibilitarem um clima favorável aos avanços desejados, criando um clima para que a mediação teórico-prática aconteça e o trabalho coletivo seja viabilizado. A associação desses elementos com o investimento pessoal no trabalho e a experiência prévia docente parecem ser componentes que promovem um trabalho de supervisão/coordenação pedagógica competente.

### **3.2.1.5 Outros elementos referentes à função e atuação da supervisão/coordenação nas escolas**

#### **3.2.1.5.1 A forma de ingresso na função (eleição ou seleção)**

A forma de ingresso na função, por seleção ou eleição, como é possível observar nos depoimentos colhidos nas entrevistas realizadas<sup>71</sup>, divide as opiniões (apesar de a eleição ter sido a opção vencedora, sendo escolhida por cinco dos seis professores entrevistados e por duas das três educadoras pesquisadas). Segundo os dados coletados, sobretudo nas observações realizadas, não há uma influência significativa da forma de ingresso na função sobre a qualidade da ação de supervisão/ orientação. Ao que tudo indica, o que realmente influencia a construção

---

<sup>71</sup> O que poderá ser verificado no Anexo 7 desta dissertação.

da prática transformadora é a competência (entendida aqui como formação + habilidades relacionais + características pessoais + boa avaliação do trabalho), considerada, por unanimidade, como fator determinante para o desempenho satisfatório do profissional na função.

A opção pela eleição, na maior parte dos depoimentos, parece estar relacionada com a valorização do trabalho do profissional eleito por seus colegas e com o respaldo que gera segurança na atuação, mas é possível perceber que esses aspectos, sem a competência profissional, não sustentam a pessoa na função e não permitem um trabalho inovador, conforme aparece nas falas das três diretoras entrevistadas.

A apreensão demonstrada, em alguns depoimentos, pelo processo de eleição está na condição pouco consciente dos eleitores, que ainda utilizam critérios de amizade e de boas relações como prioritários para a escolha, deixando a competência em segundo plano, o que interfere na condução do projeto pedagógico da escola.

### **3.2.1.5.2 A importância da presença do supervisor e seu diferencial na escola**

A questão da importância da presença do supervisor-pedagogo na escola aparece em quase todos os depoimentos colhidos<sup>72</sup> e, também, na maior parte das vezes, vincula-se a uma concepção renovada da postura e ação desse profissional. Infere-se, dos depoimentos, que a figura do supervisor só é importante, atualmente, na escola, se estiver revestida da crença no trabalho em parceria, pensado e decidido coletivamente, democrático, global, versátil ou receptivo às demandas da

---

<sup>72</sup> O que poderá ser verificado no Anexo 7 desta dissertação.

escola, ao mesmo tempo que se volta para os avanços educacionais, para a qualidade pedagógica do trabalho e para a formação de quem ensina e de quem aprende. Em síntese, se pertencer à concepção transformadora de supervisão educacional.

É possível perceber que os diretores, mesmo os das escolas municipais, atribuem o diferencial do supervisor na escola ao seu papel de líder, estimulador e organizador da reflexão e implementação do projeto pedagógico escolar, e de conector dos educadores entre si e destes com os objetivos traçados para o trabalho, colocando-o como protagonista nesse processo. O interessante dessa visão é constatar que, após onze anos da implantação da Escola Plural e da progressiva substituição do supervisor pelo coordenador, a rede pública municipal parece ainda sentir a falta de um profissional consistente pedagogicamente, seguro de sua ação e que seja diferencial no contexto escolar, mesmo havendo o professor-coordenador atuante na função em suas escolas, o que indica que esse lugar da articulação continua não preenchido.

Ao que tudo indica, a possibilidade da presença do supervisor na escola pública não está completamente descartada pelos educadores que estão atuando nos estabelecimentos de ensino, desde que esse profissional assuma uma postura ressignificada e radicalmente diversa do modelo conservador; que seja um supervisor comprometido com a construção coletiva do PPP, visando a concretização das intenções de formar um perfil de educando que saiba ler (não só nos livros, mas também fazer a leitura do mundo), escrever, contar, raciocinar, criticar, ser, conviver, etc., como homem e cidadão preparado para superar os desafios dos novos tempos.

### **3.2.1.5.3 As transformações sofridas pela supervisão educacional nas últimas décadas**

As três educadoras pesquisadas, em suas entrevistas, demonstraram perceber as transformações ocorridas no trabalho de supervisão nas últimas décadas, embora de ângulos diferentes<sup>73</sup>.

Ana não estabelece uma comparação entre a supervisão nos moldes conservadores e a supervisão atual, mas entre a supervisão e a coordenação no que se refere às funções. Para ela, a substituição do supervisor pelo professor-coordenador foi negativa nesse aspecto, porque trouxe uma ampliação e um acúmulo de tarefas para este último, que antes eram divididas entre o coordenador de turno, o orientador e o supervisor. Essa mudança, na sua opinião, transformou-se em um elemento dificultador para quem exerce a função.

Vanessa também não consegue determinar claramente quais transformações ocorreram, por dois motivos: por não ter vivenciado o trabalho de outros supervisores, na escola onde trabalha ou em outra, e por não perceber transformações no trabalho da única supervisora com a qual sempre trabalhou, e que se diz e se mostra tradicional. De qualquer forma, percebe mudanças na condução do trabalho de supervisão, de uma prática de “entregar pronto” para a de “construção em conjunto”. Atribui essa transformação à evolução da teoria educacional, que introduziu a idéia do trabalho pensado para cada realidade e de acordo com as necessidades de cada grupo de alunos, o que, por conseqüência, acabou afetando o trabalho do supervisor com os professores.

---

<sup>73</sup> O que poderá ser verificado no Anexo 7 desta dissertação.

Vilma percebe algumas transformações no trabalho de supervisão: na postura, que passou de fiscalização para parceria e cumplicidade com os professores; na relação que estabelecia com a teoria educacional, que fazia grande uso de modelos e passou a buscar a criatividade e a contribuição dos professores; no planejamento, que deixou de ter um caráter prescritivo e passou a ser uma orientação ao trabalho do professor. Vilma vê essas mudanças como muito positivas e atribui às exigências sociais contemporâneas a razão de tal transformação.

Independente do elemento (ou elementos) motivador(es) das transformações ocorridas na supervisão educacional nas últimas décadas e da amplitude de percepção das profissionais pesquisadas a respeito, os depoimentos apresentados indicam que mudanças substanciais de fato ocorreram e acabaram por viabilizar a prática da supervisão atual, que se mostra transformada e é vista como transformadora dos conceitos aos quais foi submetida e esteve submissa durante muito tempo.

Pelos dados coletados, a supervisão/coordenação está assumindo, mesmo que às vezes timidamente, a posição transformadora, apontada por Franz (1990). No entanto, ainda se percebem resquícios de uma postura tradicional, em função do histórico da profissão e das expectativas dos professores em relação ao papel e função da supervisão educacional.

#### **3.2.1.5.4 A situação profissional atual do pedagogo-supervisor em Belo Horizonte**

A percepção das profissionais entrevistadas sobre o mercado de trabalho para a categoria profissional em questão é muito limitada<sup>74</sup>, até porque duas das três

---

<sup>74</sup> O que poderá ser verificado no Anexo 7 desta dissertação.

educadoras são concursadas e trabalham apenas na rede municipal de Belo Horizonte, e uma delas não é pedagoga. Mesmo assim, conseguem perceber a retração que a profissão vem sofrendo.

Pela forma como as educadoras acompanhadas por esta pesquisa procederam frente à questão, é possível entender que esse assunto parece não fazer parte de suas reflexões ou preocupações, o que pode confirmar a impressão da ausência de uma visão mais ampla dos problemas que envolvem a profissão, por parte delas.

O estreitamento do mercado de trabalho para o pedagogo é algo sério e que deveria preocupar todos os profissionais da área que exerçam ou não a profissão. Anualmente, centenas de universidades/faculdades brasileiras conferem grau e entregam ao mundo do trabalho um número significativo de recém-formados em Pedagogia, que partem em busca de vagas para exercerem a profissão. Diante dessa realidade, duas questões são pertinentes. A primeira é se o mercado de trabalho consegue absorver esse contingente de profissionais ávidos por ação, estando tão saturado e ainda perdendo espaços anteriormente sólidos e garantidos, como os da orientação e supervisão educacional nas escolas públicas. A segunda é se o movimento mais recente da categoria, de ultrapassar os muros da escola e instalar-se em outros espaços profissionais como as empresas e hospitais, tem possibilitado que o número de profissionais absorvidos nesses espaços seja realmente significativo para a profissão.

Não é objetivo deste estudo aprofundar essa discussão, mas apontar a sua importância. Uma investigação mais profunda sobre o assunto é extremamente necessária e poderá apresentar a real dimensão do problema, para que essa questão seja tratada com o respeito que merece e atitudes sejam tomadas por todos

os envolvidos, de forma a garantir a empregabilidade de quem já optou e opta pela formação em Pedagogia.

### **3.2.1.5.5 As relações entre o coordenador/supervisor e os demais educadores da escola**

As três educadoras pesquisadas cultivam um bom relacionamento interpessoal em suas unidades escolares e são reconhecidas por todos os entrevistados como pessoas que partilham as mesmas características: são tranqüilas, equilibradas, parceiras, humanas, sensatas, participantes, etc.. Esse tipo de relação é valorizado por todos e parece propiciar um clima favorável ao desenvolvimento de um trabalho coletivo, democrático e com características transformadoras, embora seja possível perceber que ainda há pessoas que entendam o profissional supervisor/coordenador como um “quebra-galhos” do professor e da escola. Ao lado dessas características, é importante destacar o papel de liderança que deve ser desempenhado pelo supervisor. Manter boas relações pessoais pode ser condição necessária, mas não suficiente para uma supervisão/coordenação de qualidade.

Como parecem indicar, as características pessoais e o modo como o supervisor/coordenador lida com os outros educadores não são fatores que diferenciam o trabalho da supervisão do de coordenação, mas influenciam na implementação da prática transformadora, ao deixarem as pessoas mais ou menos abertas e disponíveis ao que for proposto, refletido e encaminhado por esse profissional.

### 3.2.1.6 Conclusão

Tudo o que foi levantado até aqui nos permite chegar a algumas conclusões sobre o que é semelhante e o que é diferente nos trabalhos de supervisão/coordenação; quais fatores interferem nesses trabalhos, para que a distância discurso-ação seja maior ou menor, e qual é o grau de influência desses fatores, para que o papel transformador esperado da supervisão/coordenação se cumpra ou não.

Os fatores que emergiram da análise dos dados coletados pela pesquisa e que inibem o trabalho de supervisão/coordenação são:

➤ **De ordem administrativo-organizacional:**

- Estrutura hierárquica;
- Infra-estrutura da instituição;
- “Cultura da falta” dos professores ao trabalho.

➤ **De estrutura pedagógica:**

- Desorganização do PPP e a conseqüente dificuldade em perceber a sua existência na escola e buscar caminhos para a sua discussão, registro e concretização coletiva;
- Falta ou insuficiência de espaços/momentos individuais ou coletivos de encontro da supervisão/coordenação com os professores;
- Concepções tradicionais dos dirigentes das escolas (direção, proprietários ou entidade mantenedora) acerca do trabalho de supervisão/coordenação.

➤ **De organização do trabalho de Supervisão/Coordenação:**

- Excesso de tarefas burocráticas e pouco tempo para a discussão pedagógica;
- Restrito nível de influência nas decisões escolares mais amplas;
- Falta de autonomia no desempenho da função;
- Concepção tradicional dos professores e do próprio supervisor/coordenador sobre o trabalho de supervisão/coordenação;
- Falta de uma discussão consistente sobre o papel e funções da supervisão/coordenação na escola;
- Forma de definição das funções.

➤ **As condições individuais:**

- Formação acadêmica ou continuada (fundamentação teórica e capacidade técnica);
- Características pessoais;
- Habilidades relacionais;
- Percepção do papel e funções que executa (restrita/limitada ou ampla/abrangente) e do alcance político da ação supervisora/coordenadora.
- Falta de preparo para o exercício da supervisão/coordenação pedagógica.

As semelhanças encontradas na investigação entre os espaços educacionais pesquisados (rede pública e rede privada) e o trabalho das profissionais acompanhadas, que não constituem elementos que interferem na comparação dos dois tipos de profissionais investigados, são os seguintes:

- A estrutura física e material das escolas;
- A qualificação, em nível superior, das profissionais acompanhadas e dos corpos docentes com os quais trabalham;
- As características pessoais das profissionais acompanhadas;
- O desconhecimento da existência de um PPP não-sistematizado nas três escolas pesquisadas;
- O excesso de tarefas administrativo-burocráticas praticadas pelas profissionais acompanhadas;
- A ausência da discussão coletiva e entre os próprios profissionais em exercício sobre o papel e funções da Supervisão/Coordenação na escola atualmente;
- A inexistência da formação continuada e em serviço para a supervisão/coordenação das escolas.

### **3.2.2 Algumas considerações**

#### **3.2.2.1 Organização do trabalho x competência/ ideais**

Ao longo de toda a apresentação e análise dos dados coletados pela pesquisa, extraídos tanto dos discursos quanto das práticas observadas, a organização do trabalho nos sistemas de ensino ou unidades escolares sobressaiu como fator que interfere substancialmente no impedimento ou incentivo de uma prática supervisora/coordenadora transformadora. Mas há que se considerar também a competência de cada profissional para o desempenho da função e os ideais que os movem como elementos igualmente importantes nessa análise.

Pelo que foi possível constatar, a forma como a escola está estruturada define o modelo de supervisão/coordenação, que, por sua vez, é organizado com base na concepção que a própria escola tem do papel desses profissionais. A dúvida aqui é: mudando-se a concepção, muda-se automaticamente a estrutura e o modelo? Onde está o poder de facilitar/dificultar, permitir/impedir a referida prática transformadora: nos ideais das educadoras e na sua competência para o exercício da função, ou na estrutura das escolas?

Os dados coletados indicam que a verdadeira transformação ainda está por acontecer. Mesmo imbuídas de um profundo comprometimento com o avanço e qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido em suas escolas, não é a partir das necessidades dessas profissionais que a prática delas tem sido realizada. Não são os seus ideais que comandam suas práticas, mas a realidade que vivenciam e à qual estão submetidas.

Como assumir a responsabilidade de ser o guardião do trabalho coletivo e coordenador da discussão e construção do PPP na escola, se não há reuniões constantes da supervisão/coordenação com a equipe docente e outros educadores? Se as decisões importantes da escola são tomadas sem a participação do supervisor/coordenador e dos professores? Como ser o mediador entre a teoria educacional e a prática dos professores, e o responsável pela sua formação em serviço, se o coordenador está em sala, substituindo professores faltosos, ou se não está em sala, acompanhando o desenvolvimento dos alunos e trocando idéias com os professores, mas rodando matrizes de atividades no mimeógrafo, conferindo Diários de Classe ou recolhendo dinheiro de excursão?

É preciso questionar também até que ponto a postura dessas profissionais tem contribuído para esse quadro. Não seria atribuição do supervisor/coordenador,

dotado das competências necessárias para desenvolver o seu trabalho e reconhecido por elas, lutar por espaços e pelas condições adequadas à sua atuação, e não simplesmente assumir uma atitude conformada diante da realidade que se impõe?

A verdadeira ação transformadora da supervisão/coordenação só se concretizará quando os profissionais se fizerem respeitar e forem desejados pelo seu competente trabalho na organização do projeto pedagógico escolar, e, por meio disso, conseguirem uma sintonia de seus ideais com as concepções dos demais educadores da escola, ocorrendo uma redefinição da estrutura escolar, de forma que esse trabalho seja realmente favorecido.

### **3.2.2.2 Competência acadêmica x habilidades pessoais**

As informações obtidas na investigação revelaram que a competência individual é um fator que pode interferir no projeto transformador da supervisão/coordenação. A competência profissional pode não ser critério para a escolha da supervisão/coordenação (embora devesse ser), mas é determinante na qualidade do trabalho desenvolvido. Pode não ser inteiramente dependente da formação acadêmica, mas esta contribui ou oferece instrumentos para que essa competência se construa.

Embora a supervisora/coordenadora possa ser escolhida por características pessoais (habilidades em estabelecer bom relacionamento), esse não deveria ser o critério mais importante para a sua escolha. É desejável aliar-se competência profissional a habilidades pessoais, mas a segunda não prescinde da primeira.

### 3.2.2.3 Formação x Prática

Os dados levantados nesta investigação indicam, por um lado, que, apesar de a formação em Pedagogia ter seus pontos fracos e não ser condição *sine qua non* para o exercício da função de coordenação, também não pode ser considerada como desnecessária. Um bom exemplo disso é o caso da coordenadora Vanessa, que é psicóloga e consegue desenvolver o trabalho de coordenação pedagógica, embora com dificuldades e, segundo sua própria descrição, “errando muito.” Se pensarmos no exemplo de Vanessa, podemos chegar à conclusão de que existe a possibilidade de a função de coordenação/supervisão não ser dependente da formação acadêmica, mas de uma construção pela prática. Por meio de tentativas, ou por ensaio e erro, qualquer pessoa pode chegar a desenvolver diferentes tipos de função, mas uma reflexão aqui se apresenta: é interessante que um profissional fique por um longo período fazendo experiências, para, só depois, conseguir acertar? O mundo do trabalho aceita isso? A formação não evita percursos equivocados?

A formação mostra-se importante, e as três educadoras acompanhadas por esta pesquisa reconheceram isso. Se o profissional em questão não conhecer as bases históricas da educação, as tendências e práticas pedagógicas que foram historicamente constituídas, ou não perceber a quais objetivos de educação determinadas práticas correspondem, etc., ele poderá ser facilmente iludido, por exemplo, por projetos educacionais ou materiais de ensino ultrapassados, ou cujos objetivos implícitos ele não perceba, e nem mesmo se dar conta disso, uma vez que a falta de uma formação mais ampla não permite esse tipo de percepção.

Por outro lado, mesmo a formação sendo importante, sozinha não é suficiente para garantir um trabalho de qualidade na função. Em primeiro lugar, o profissional pode ter uma sólida formação acadêmica e ter dificuldades para lidar com as questões práticas com que se defronta. Muitos cursos de Pedagogia não preparam adequadamente o profissional e não oferecem um conteúdo teórico e vivências de situações práticas que permitam uma boa formação profissional. Em segundo lugar, a coordenação pedagógica na rede municipal está tão indefinida, que o profissional, mesmo tendo formação, não tem espaço para colocar em ação o que sabe.

Ao que tudo indica, a rede municipal, ao descentralizar as decisões e democratizar os processos, acabou deixando a função de coordenação pedagógica muito solta, sem parâmetros, sem um papel definido de atuação e à mercê de compromissos e interesses pessoais de quem a exerce, talvez pelo receio de recair em uma atitude controladora, a qual sempre foi crítica. Em sentido diferente, também na rede privada de ensino, a falta de autonomia do supervisor cria limites ao seu trabalho.

É importante salientar que a supervisão educacional sempre teve padrões comuns de trabalho em Minas Gerais, definidos desde o Estatuto do Magistério, e, com isso, foram criadas organizações dessa categoria profissional, associações, encontros de supervisores, artigos, material pedagógico sobre a supervisão, etc..

A coordenação pedagógica, por sua vez, não se constitui em uma categoria organizada municipalmente, que se encontra periodicamente, que troca experiências, que produz material teórico, etc., o que a torna muito dispersa, devido à falta de espaços de socialização que possibilitem essa prática compartilhada e onde se possa definir um papel e um perfil para o profissional coordenador. Isso, não ocorrendo, faz com que a coordenação fique refém das condições de trabalho

de cada escola e do compromisso pessoal de quem a exerce, e não adquira a força necessária para reivindicações ou alterações na estruturação do trabalho que desenvolve. Por exemplo, caso esses profissionais, da rede inteira, chegassem à conclusão de que sem o PPP definido nas escolas é impossível implementar uma boa coordenação, esse espaço de construção do PPP provavelmente seria criado, pois a pressão de todo um contingente de profissionais teria o peso necessário para tal.

Para se criar uma função profissional diferenciada em um modelo organizacional escolar já constituído, é preciso que ela apresente uma especificidade, com um tipo de profissional e atuação característicos. Isso não pode ser definido por força de lei, mas pela necessidade da prática, e estruturado por meio de atividades de encontro, de socialização entre as escolas, de modo a criar uma categoria, um grupo, tipos de atividades, rotinas, um pensamento, um conceito do trabalho, enfim, criar a própria profissão. Há ainda a questão do tempo de permanência do professor eleito na função. A troca constante (normalmente anual) não permite que esses professores se organizem e constituam um grupo de discussão para a construção de uma prática profissional. Estabelecer um tempo mínimo de permanência dos professores na função, determinado com base em pesquisas realizadas nas escolas, pode contribuir para o alcance de uma maior qualidade no trabalho desses profissionais.

Enquanto a rede municipal não criar um espaço de formação permanente do coordenador pedagógico, onde esse educador possa discutir e partilhar sua atuação e ser formado pelo trabalho, com o trabalho e com os colegas, em um processo de socialização contínuo, esse profissional não receberá a atenção e o respeito que

merece - tampouco a função - e não ocupará o lugar, ainda vazio, deixado pela supervisão educacional competente.

#### **3.2.2.4 A formação continuada da supervisão/coordenação: quem forma o formador?**

Um último elemento que decidi abordar nesta investigação, por ter apresentado um significado real na discussão que busco implementar, é o da formação em serviço ou continuada do Supervisor/Coordenador. Esse elemento não fez parte dos objetivos iniciais deste estudo, devido ao fato de só ter aparecido como fator relevante nessa discussão no momento da coleta de dados da pesquisa.

Durante todo o período em que estive observando o trabalho das três profissionais escolhidas para a investigação, o grau de influência da formação acadêmica em suas práticas sempre esteve presente em minhas considerações. No entanto, num dado momento, a questão da formação continuada da supervisão/coordenação se impôs nessa reflexão. Isso, porque algumas perguntas que foram feitas às educadoras acompanhadas, com o objetivo de coleta de dados, acabaram despertando a reflexão e capacidade crítica delas, mesmo eu não tendo essa intenção, e até mesmo mudando a forma de organização do seu trabalho, o que me fez perceber a força e a falta da interlocução na ação dessas profissionais.

Tal intervenção, não-intencional, acabou despertando em mim a necessidade de refletir sobre as seguintes questões: O supervisor/coordenador necessita de uma formação continuada? Há algum tipo de formação continuada para os supervisores/coordenadores acontecendo nas redes de ensino ou unidades

escolares? O que ou quem faz o papel de formador desses profissionais e como se dá essa formação?

Segundo Garrido (2000)<sup>75</sup>, *“o trabalho do coordenador é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço.”* Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores quanto às suas opções pedagógicas e dificuldades enfrentadas, o coordenador favorece a tomada de consciência docente sobre suas ações e o contexto em que atuam. Ao estimular a iniciativa de propor alternativas para superar os problemas apontados e a reflexão constante para aperfeiçoamento das ações praticadas, o coordenador propicia que os professores se tornem autores de suas próprias práticas, no entanto encontra muitas dificuldades nessa tarefa formadora, articuladora e transformadora.

Em primeiro lugar, não há fórmulas prontas a serem aplicadas. É preciso criar soluções adequadas a cada realidade. Segundo, porque mudar práticas não se resume numa tarefa técnica de substituição de modelos antigos por novos. Trata-se de reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho; questionar práticas que até então pareciam impossíveis de serem modificadas; alterar valores e hábitos; enfrentar conflitos entre todos os envolvidos; mudar as relações entre os participantes, gerando desestabilidade na estrutura de poder; enfrentar desgastes e frustração para a comunidade escolar; e empreender mudanças em toda a cultura organizacional. Além disso, há o fato de se tratar de uma prática nova na escola, sobre a qual não há conhecimento acumulado e para a qual muitos professores não se sentem preparados. Outra dificuldade são os obstáculos do cotidiano escolar, em que o coordenador, cujas funções são mal delimitadas, é constantemente atropelado pelas urgências de todos. Há ainda o isolamento desse profissional na escola, que

---

<sup>75</sup> GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Loyola, 2000.

conta com poucos parceiros e, freqüentemente, com pouco apoio, o que o enfraquece na luta contra seus medos e inseguranças.

Diante de tal realidade, constata-se que a falta que um trabalho de formação continuada faz para o supervisor/coordenador é fator que interfere em sua prática. Segundo Clementi (2001)<sup>76</sup>, essa formação tem dependido muito mais de uma mobilização pessoal do que de um investimento por parte da rede pública ou das escolas. De acordo com essa autora, o supervisor/coordenador tem muito a dizer sobre suas necessidades, desde que lhe seja dado espaço para isso. Reconhecer, em seus espaços e relações, aspectos facilitadores do trabalho é importante para que esse profissional não se deixe levar pelo descrédito e desânimo em relação à estrutura escolar em que se encontra, aos educadores com quem convive, a si próprio como educador engajado na própria formação e na de seus professores.

Na rede municipal de Belo Horizonte, no ano de 2003, houve um investimento sistematizado na formação do coordenador pedagógico, devido à reivindicação dos próprios coordenadores, segundo o que me foi informado por um dos educadores da SMED responsáveis por esse projeto. Cerca de 255 coordenadores se inscreveram para participar das atividades, o que surpreendeu os organizadores e os levou a montar oito turmas de trabalho, divididas nos turnos na manhã, tarde e noite. A carga horária era de noventa horas, sendo quarenta e oito horas presenciais e quarenta e duas horas não-presenciais. Essa proposta está registrada no Anexo 06 desta dissertação.

Apesar da avaliação muito positiva dessa formação, conforme me foi relatado pela coordenadora Vanessa, que participou de todo o projeto, o modelo foi alterado para o ano de 2004, devido às demandas das escolas e da própria SMED, passando

---

<sup>76</sup> CLEMENTI, Nilba et ali. A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In: O coordenador pedagógico e o espaço de mudança. São Paulo: Loyola, 2. ed., 2001.

para o formato mensal e regionalizado, com quatro encontros centralizados e carga horária de quarenta e oito horas. Segundo a coordenadora Vanessa e um dos educadores responsáveis por essa formação, as mudanças implementadas desgastaram o processo, que foi, aos poucos, perdendo sua força mobilizadora desse grupo profissional.

Pergunto à Vanessa se existe algum documento da prefeitura que contenha a descrição das funções dos coordenadores pedagógicos nas escolas. Ela relata que, em 2003, houve um trabalho no CAPE/SMED, que reuniu os coordenadores pedagógicos das escolas, com o objetivo de discutir concepções, trocar experiências e escrever um documento final com todas as informações referentes à função. Segundo ela, o trabalho foi muito rico e proveitoso, mas o material escrito não foi publicado e não houve continuidade nos encontros. Sendo assim, acredita que não há material ou documento com o registro das atribuições dos coordenadores pedagógicos na PBH e, se há, não foi divulgado nas escolas. (Diário de Campo – Escola 2 - 07/06/05)

No caso da escola particular observada, não há um projeto de formação continuada específico para os chamados “especialistas.” Há encontros esporádicos entre as colegas supervisoras por segmento, mas para a sintonia das ações entre turnos e programação da formação continuada dos professores, e não para estudos, discussões ou análises do próprio trabalho de supervisão. A vice-diretora Amélia faz, algumas vezes, o papel de problematizadora das práticas dessas profissionais, mas, além disso, não há momentos de encontro das supervisoras para socialização de experiências e para a construção de um projeto de trabalho que dê identidade a essas profissionais.

Segundo o que observei sobre o trabalho de supervisão/coordenação nas escolas, é preciso que os profissionais tenham um espaço coletivo e formador, no qual possam apresentar as dificuldades que enfrentam na função, partilhar angústias, trocar experiências, refletir sobre suas próprias práticas e crescer

profissionalmente, de modo a se tornarem, como os professores, autores de suas próprias práticas.

Tanto a supervisora quanto as coordenadoras acompanhadas nesta pesquisa mostraram-se solitárias na discussão de suas práticas e de seu papel na função, e potencialmente abertas a intervenções que as façam avançar em suas concepções e atitudes. Um bom exemplo disso foi a atitude da coordenadora Ana, que, ao final de 2005, por influência não-prevista da pesquisa realizada, elaborou um material de avaliação<sup>77</sup> da atuação da coordenação pedagógica na escola, que seria preenchido pelos professores, para, a partir dele, construir uma proposta para o trabalho de coordenação em 2006.

(...) não se pode perder de vista que a crítica teórica é importante para a formação do educador, mas, se esse educador não fizer, concomitantemente, a crítica à sua prática, embasada nesta crítica teórica, não haverá formação/ ampliação da consciência e, portanto, não haverá transformação de sua prática. (Vera Placco)

Assim, ao adentrar o espaço escolar, ao observar o trabalho da supervisora/coordenadora, ao dialogar com elas, para melhor conhecer seu trabalho, a pesquisa atingiu um objetivo inesperado. Nossas perguntas, as questões levantadas nas observações e entrevistas terminaram levando as profissionais investigadas a avaliar seu trabalho. Isso mostra a fertilidade desse terreno para a implementação de políticas e práticas que possam realmente criar uma escola mais democrática e comprometida com uma educação de qualidade.

---

<sup>77</sup> Ver Anexo 2 desta dissertação.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

### SUPERVISOR EDUCACIONAL: MORTE OU VIDA?

#### NO FIM, O RECOMEÇO

O que passou não conta?  
Indagarão as bocas desprovidas.  
Não deixa de valer nunca.  
O que passou ensina com sua garra e seu mel.  
Por isso é que vou assim  
no meu caminho. Publicamente andando.  
Não, não tenho caminho novo.  
O que tenho de novo é o jeito de caminhar.  
Aprendi (o caminho me ensinou)  
a caminhar cantando  
como convém a mim e  
aos que vão comigo.  
Pois já não vou mais sozinho.

*(Thiago de Mello)<sup>78</sup>*

Este trabalho não finaliza apontando certezas. Isso seria imprudente e demasiado arrogante, diante de uma realidade escolar que se mostra em processo de transformação e ainda em busca de um caminho que possibilite a concretização de seus propósitos. Desmistificar discursos, mostrar o que de fato acontece atualmente com o pedagogo-supervisor educacional atuante nas escolas e provocar uma discussão bem fundamentada sobre o assunto são as contribuições que se pretende oferecer com este estudo.

O objetivo destas considerações finais é apresentar algumas conclusões, mesmo que provisórias, a respeito do que foi observado e analisado, e reflexões que podem sujeitar-se à revisão ou confirmação em estudos posteriores e que se constroem de modo a contribuir para uma revisão de conceitos estigmatizados acerca do tema em questão.

---

<sup>78</sup> Trecho da poesia “A vida verdadeira”.

O pesquisador Celestino Silva Jr., em um de seus textos sobre a supervisão educacional no contexto de mudanças da organização escolar, ou conforme suas palavras, diante *“de uma nova cartografia escolar”*, levanta uma questão que também orientou esta investigação: *“Há ainda um lugar para os supervisores ou o lugar dos supervisores é uma coisa de outros tempos, uma idéia fora de lugar?”* (SILVA JÚNIOR, 2003, p.233).

Para dar resposta a essa complexa pergunta e conhecer a situação em que se encontra essa categoria profissional, buscou-se fazer uma análise da realidade de trabalho e da prática do supervisor educacional e do seu correspondente nas escolas municipais de Belo Horizonte - o coordenador pedagógico - de modo a explicar as afirmações de adeptos das correntes defensoras da presença ou da ausência da supervisão educacional na escola, e se o coordenador pedagógico tem conseguido suprir as expectativas dos que advogam a “substituição” do supervisor. A intenção era procurar, na ação desses profissionais, indícios do que os distingue em suas práticas e concepções, de modo a justificar ou não sua presença no ambiente escolar.

Os dados coletados não permitiram chegar a este tipo de conclusão. Como pode ser constatado nas observações e entrevistas realizadas, seja com o nome de “supervisão educacional” ou “coordenação pedagógica”, as escolas mostram que há espaço e necessidade de uma liderança pedagógica, capaz de apoiar e ajudar o trabalho docente. No entanto, no que diz respeito à presença na escola deste profissional, parece que esta decisão termina sendo de ordem política, justificada por crenças e interesses específicos de cada rede de ensino. No caso da rede privada, talvez mais preocupada com resultados, a presença de um profissional qualificado no cargo de supervisor, mostra ser uma opção que busca a eficiência dos processos

de ensino, baseada na tradição de suas formas de organização do trabalho escolar. No caso da rede municipal, a preocupação com a autonomia dos docentes e a democracia na escola levaram à transformação do cargo de supervisor educacional em coordenador pedagógico. Tal medida indica maior preocupação em democratizar a escola, com a escolha de lideranças por meio de eleições. Ao mesmo tempo, mostra que para os gestores a idéia de controle exercida pelo supervisor seria eliminada com a presença de um colega eleito (coordenador), para dar apoio ao trabalho docente.

Um dos intuitos desta investigação era identificar como se dá, atualmente, a ocupação do espaço de articulação pedagógica nas escolas públicas municipais e privadas de Belo Horizonte. Isso porquê, num determinado momento, foi questionado se esse lugar precisaria necessariamente ser ocupado pelo pedagogo-supervisor, profissional formado academicamente para isso.

Uma das conclusões à qual foi possível chegar, neste estudo, é que a verdadeira articulação pedagógica das escolas observadas, tanto as públicas quanto a privada, ainda não está verdadeiramente nas mãos do pedagogo-supervisor ou do professor-coordenador, conforme constatado, embora essa responsabilidade lhes seja atribuída nos discursos de todos os educadores. Para que esse papel pudesse ser realmente assumido por esses profissionais, que de fato o desejam, o Projeto Político-Pedagógico precisaria ser o centro de sua ação e de todas as ações escolares, tendo sido discutido e elaborado pelo conjunto dos educadores de cada escola a partir de sua realidade, expectativas, necessidades e crenças.

Além disso, as decisões tomadas sobre questões estruturais da escola não poderiam prescindir da participação desse coletivo, que, por sua vez, seria liderado por alguém realmente competente, dotado de todos os requisitos necessários para o

exercício da função, que pudesse promover investigações e reflexões pertinentes e levar o grupo a uma decisão consciente e fundamentada teoricamente sobre o caminho a percorrer e os objetivos a perseguir.

As escolas pesquisadas revelaram que o supervisor e o coordenador são instrumentos de concretização dos ideais ou interesses, tanto da tradição como de outras instâncias. No caso da escola particular, os supervisores, mesmo dotados das competências necessárias para a implementação de um trabalho realmente qualificado pedagogicamente, continuam responsáveis por fazer acontecer aquilo que tradicionalmente se espera deles, bem como aquilo que foi determinado pelos representantes do comando da instituição, ou seja, são geralmente executores e não partícipes da construção de um projeto coletivo de escola.

No caso das escolas públicas, mesmo com a abertura dada pela construção coletiva do currículo e dos procedimentos pedagógicos, e pela descentralização do poder de decisão, os coordenadores encontram-se divididos, tanto pela expectativa do desempenho de um papel instituído tradicionalmente nas escolas, o de supervisor, e um novo papel definido pelo cargo de coordenador pedagógico, ainda sem uma atribuição clara de suas funções.

Independente do motivo, o fato é que ambos os profissionais não têm conseguido ocupar integralmente esse espaço da articulação pedagógica nas escolas, o que os coloca, nesse aspecto, em igualdade de condições e não serve de argumento para justificar a presença de um ou outro no contexto escolar.

Quanto à caracterização do papel atual do supervisor educacional/ coordenador pedagógico nas escolas particulares e públicas de Ensino Fundamental de Belo Horizonte, concluímos que as visões desses dois profissionais se assemelham. A identificação do papel supervisor/coordenador como

orientador/formador de professores e como organizador/coordenador da discussão pedagógica e do trabalho coletivo, primordialmente, é defendida por ambos em seus discursos, conforme apresentado no capítulo anterior, mas não se tem concretizado plenamente em suas práticas, devido ao papel de “faz-tudo” que lhes é imposto, ou até mesmo assumido por eles sem maiores resistências, como no caso da coordenadora Ana.

O coordenador pedagógico, por um lado, ao assumir a função, trouxe consigo, inevitavelmente, muitos elementos da prática supervisora que conheceu e com a qual teve contato, mesmo que com algumas características de renovação; por outro lado, não teve um espaço legítimo de discussão e socialização da prática de coordenação que possibilitasse a criação de um novo modelo de atuação na função.

Considerando-se que os coordenadores pedagógicos são escolhidos entre professores experientes e com vários anos de presença na área educacional, provavelmente a maior parte dos que estão sendo eleitos agora já teve alguma experiência com o trabalho de supervisão pedagógica, terminando por repetir práticas historicamente assumidas por este profissional. Isto foi evidenciado quando buscou-se identificar as atividades do coordenador e foi observado que este gasta grande parte do seu tempo na conferência e no preenchimento de Diários de Classe; na seleção e no encaminhamento de materiais aos professores; na montagem do esquema de substituição dos professores faltosos; na conferência e reprodução de atividades mimeografadas; na elaboração, digitação e reprodução de circulares; no recolhimento de dinheiro de alunos para excursão; na organização e coordenação de reuniões pedagógicas, etc.. Paradoxalmente, ao tentar não reproduzir o trabalho do supervisor, o coordenador mostra-se perdido e em dificuldades para criar um modelo novo de atuação, o que fica evidenciado principalmente no trabalho da

coordenadora Ana. Assim, podemos inferir que, talvez, como ela, outros profissionais ainda não tenham criado esse novo modelo, o que dificulta sua ação e frustra suas expectativas de renovação da organização do trabalho escolar e das relações de poder no interior da escola.

No que se refere à dúvida quanto ao fato de a atuação da supervisão/coordenação ser dependente da formação em Pedagogia ou construir-se pela prática, os dados mostram que a formação profissional é condição necessária para o trabalho na função, o que pode ser comprovado pelas dificuldades enfrentadas pela coordenadora-psicóloga Vanessa, que se ressentida da falta desse conhecimento na concretização de seus propósitos. No entanto, não é condição suficiente, o que pode ser exemplificado pelo caso da coordenadora-pedagoga Ana, que, mesmo tendo formação em Pedagogia, apresenta um trabalho ainda pouco avançado em termos da nova visão do que seja a supervisão educacional.

Um contraste mostrou-se claro na pesquisa. Por um lado, na rede privada, um problema que dificulta a ação supervisora é a falta de autonomia, revelada, muitas vezes, pelo cumprimento de decisões tomadas pela diretoria. Isso inclui: opção pelo sistema de avaliação, opção pelo uso de livros didáticos, opção por determinada linha pedagógica, etc.. Apesar da pouca autonomia, a supervisora educacional pesquisada mostra-se muito mais centrada no que seria uma supervisão transformadora, voltada para o processo ensino-aprendizagem. Por outro lado, na rede municipal, embora as coordenadoras pedagógicas pesquisadas demonstrem ter ampla autonomia em seu trabalho, ainda estão buscando ou experimentando formas de obter maior influência nos processos de ensino-aprendizagem, uma vez que dedicam a maior parte do seu tempo a tarefas administrativo-burocráticas ou logísticas.

Os dados indicam que a formação é importante para o exercício da função, porque evita alguns erros e/ou desperdício de tempo na busca de instrumentos e fundamentos de trabalho, mas sozinha não garante uma performance competente do profissional. O desempenho competente na função depende da consolidação de uma cultura de supervisão/coordenação, que torne claras as funções do supervisor/coordenador e seu compromisso com as questões de aprendizagem e formação do aluno. Esperamos que, na nova configuração que os cursos de Pedagogia vão assumir a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais recém-instituídas pela Resolução no. 1/2006, também ocorra uma melhoria na qualidade dos cursos de formação inicial. É certo que, se, no passado, esses cursos se dedicaram às críticas à supervisão conservadora e contribuíram para o panorama atual da profissão, ainda não conseguiram estabelecer uma discussão mais aprofundada e espaços de práticas mais consolidados acerca da supervisão transformadora, ou de uma “nova supervisão”.

Os defensores da eliminação da supervisão dos quadros funcionais escolares ainda buscam mostrar a todos que a supervisão é uma idéia de outros tempos e “fora de lugar”. Os argumentos utilizados referem-se ao seu “nascimento” a serviço da classe dominante, que propunha uma educação controlada e controladora e uma supervisão voltada para a garantia da produtividade do professor. Assim, a justificativa para a sua extinção se refere às suas características autoritárias e centralizadoras das decisões acerca da organização dos processos educacionais, à sua atuação de viés tecnicista, à sua capacidade de perpetuar a separação entre concepção e execução no interior da escola, à sua condição de repassador de ordens, normas, currículos e programas elaborados pelos órgãos centrais; a sua formação inadequada às expectativas da sociedade contemporânea, dentre outras.

Por sua vez, aqueles que advogam em defesa da presença dos supervisores nas escolas utilizam argumentos para rebater as acusações e demonstrar que, apesar do momento histórico e dos objetivos para os quais a profissão foi criada, esta cresceu e ganhou maturidade de pensamento e ação, transformando-se. Tais argumentos dizem respeito: ao alto preço pago pela supervisão por uma crítica que indevidamente faz uma associação entre a fábrica e a escola; à saída fácil encontrada pelos críticos dos especialistas ao lhes atribuírem a responsabilidade pelo fracasso escolar; ao implacável cerco teórico-político ao qual os supervisores foram submetidos, tendo sido criticados pelos professores, pelo meio acadêmico e pelo governo, por meio de políticas públicas de exclusão do cargo, a partir do momento em que não mais serviam aos interesses desses últimos; à capacidade desses profissionais de se reinventarem e de ressignificarem seu papel e ação nas escolas; à sua contribuição com a educação, por meio de um novo projeto de supervisão, democrático, participante, comprometido com uma gestão coletiva na escola e com a qualidade da ação educativa; dentre outros.

A tese defendida é a de que há um lugar legítimo para o supervisor na escola e de que aquele profissional descrito como “réu” e usado como instrumento de manipulação pelos interesses dominantes, durante tanto tempo, não mais existe ou se encontra em extinção. Alegam ainda que todos os percalços pelos quais o supervisor passou, ao longo da existência da profissão, já teriam exercido o efeito punitivo da categoria, se é que cabia à mesma qualquer tipo de punição, e, sendo assim, solicitam a sua reintegração à categoria de educador que tem uma importante contribuição a oferecer.

As reflexões advindas das análises realizadas neste trabalho indicam que a “condenação” ou a “absolvição” da supervisão educacional está em suas próprias

mãos, mais do que em mãos alheias. É claro que, como foi visto, há outros fatores que têm grande peso nessa definição, como, por exemplo, a existência de políticas públicas, porém os supervisores educacionais não podem mais assumir uma postura de encolhimento, curvando-se a interesses políticos ou econômicos, e aceitar, sem luta, o pronunciamento de uma “sentença” desfavorável. Os próximos acontecimentos vão depender da forma como esse profissional conduzirá sua própria formação e ação no contexto escolar atual. Para que o supervisor educacional reverta este quadro que o coloca em desvantagem, é preciso que recupere a valorização de sua atuação, buscando ter as competências necessárias para as exigências dessa importante tarefa, e esteja convencido do seu papel de impulsionador do projeto pedagógico escolar, discutido e construído coletivamente.

Assim, diante de tudo o que foi apresentado, conclui-se que existe um espaço de trabalho legítimo a ser ocupado pelo pedagogo-supervisor, formado pelo curso de Pedagogia, no interior da escola de Ensino Fundamental pública e privada, mas com outro tipo de formação, perfil e atuação.

Por último, espera-se que as reflexões aqui apresentadas sirvam de pretexto para uma auto-análise por parte dos cursos de Pedagogia, neste momento de mudanças, e por parte dos supervisores educacionais em ação nas escolas, de modo que a educação brasileira possa contar com a atuação efetiva e competente desse educador transformado e transformador, na luta pela formação de homens e mulheres capazes de transformar este país.

## 5 BIBLIOGRAFIA

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*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ALVES, Nilda. *A prática política do supervisor educacional*. Cadernos de CEDES. São Paulo: Cortez, n. 06, 1989, p. 14-27.

ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite. *O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais*. São Paulo: Loyola, 1986.

ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite. Rediscutindo o papel dos diferentes profissionais da escola na contemporaneidade. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ARROYO, Miguel González. *Operários e educadores se identificam: que rumo tomará a educação brasileira?* Educação e Sociedade, Campinas (5): 5-23, jan.1980.

ARROYO, Miguel González. *Dimensões da supervisão educacional na práxis educacional brasileira*. In: IV ENCONTRO NACIONAL DE SUPERVISORES DE EDUCAÇÃO. ANAIS. Fortaleza, p. 108-130, 1981.

BERNARDES, M.P.A. *A supervisão escolar em Goiás*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Iesae/ Fundação Getúlio Vargas, 1983.

BOGDAN, R. C., BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAGA, Dalva de Oliveira Lima. *Da supervisão escolar burocrática à supervisão democrática: algumas reflexões*. Programa de Mestrado em Educação, no. 2., Teresina, 1997, p. 101-117.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Refletir, discutir, propor: as dimensões de militância intelectual que há no educador. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (coord.). *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, Ano CXXXIV, n. 248 de 23.12.96.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei no. 5692 de 12 de agosto de 1971. *Diário Oficial da União*, Brasília.

BRASIL. Diário Oficial da União. *Resolução CNE/CP 1/2006*, 16 de maio. 2006, Seção 1, p. 11.

BRASLAVSKY, Cecília. La gestión curricular en las transformaciones y reformas educativas latinoamericanas contemporáneas. In: WARDE, Mirian Jorge (Org.) *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de. *As políticas curriculares e a formação de professores para as séries iniciais da escolarização no estado do Pará*. Tese Doutorado. Belo Horizonte, 2004, Fae/UFMG

CARDOSO, Nilton Francisco. Artigo: *O cotidiano escolar e a coordenação pedagógica*. (mimeo), 2004.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, Romualdo Portela de (orgs.). *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CLEMENTI, Nilba *et al.* A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In: *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. 2. ed. São Paulo, Loyola, 2001.

COELHO, Ildeu Moreira. (1980) *A função do pedagogo na sociedade brasileira hoje*. Seminário sobre a formação de educadores. Goiânia: UCG/ Departamento de Educação, 1980. (mimeo)

CUNHA, Maria Isabel da. (2002) Ação supervisora e formação continuada de professores: uma resignificação necessária. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S. e

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (orgs). *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?* Campinas, SP: Papyrus.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição*. São Paulo: Cortez, 1985.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. *A avaliação escolar: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho*. Tese apresentada ao curso de Doutorado da Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, 1998.

ENQUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERNANDES, Marileusa Moreira. A opção da supervisão diante da ambivalência. In: SILVA JR., Celestino Alves da. e RANGEL, Mary (orgs) *Nove olhares sobre a supervisão*. São Paulo: Papyrus, 1997.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?* Campinas, SP: Papyrus, 2002.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. *Supervisão educacional: uma reflexão crítica*. 12 ed., Petrópolis: Vozes, 1987.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. *O papel do supervisor no atual contexto brasileiro*. In: Cadernos CEDES (7), 4. ed , Campinas: Papyrus, 1991.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Supervisão educacional no Brasil: trajetória de compromissos no domínio das políticas públicas e da administração da educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (org). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (org) *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FÓRUM NACIONAL DE PEDAGOGIA: Formação, identidades e práticas. Caderno do Fórum. Belo Horizonte: julho, 2004.

FRANCO, Luiz Antônio de Carvalho. *A escola do trabalho e o trabalho da escola*. São Paulo: Cortez, 1987.

FRANZ, Ana Maria da S. *O papel do supervisor pedagógico*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, 1990.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas a outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. 2. ed. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975. Original castelhano.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas a outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Moraes, 1984.

GADOTTI, Moacir. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez, 1988.

GARCIA, Daisy Freire. *A construção da ação supervisora em Minas Gerais*. Dissertação Mestrado. Belo Horizonte, 1988. Fae/UFMG

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo, Loyola, 2000.

GRAMSCI, Antônio. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1968.

GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRINSPUN, Mirian Paura S. Zippin (org). *Supervisão e orientação educacional: perspectivas de integração na escola*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, Lourdes Marcelino (coord.); MAIA, Graziela Zambão Abdian (org.). *Administração e supervisão escolar: questões para o novo milênio*. São Paulo: Pioneira, 2000.

MALDONADO, Mônica Botelho. *O professor e o supervisor pedagógico: solidão ou solidariedade?* Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2003.

MASSOLO, Miguel. *Anotações de falas nos encontros com as colaboradoras*. Maio de 1992.

MEDEIROS, Luciene; ROSA, Solange. *Supervisão educacional: possibilidades e limites*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1985.

MEDINA, Antônia da Silva. *Supervisão escolar: da ação exercida à ação repensada*. 2. ed. Porto Alegre: AGE/RS, 2002.

MEDINA, Antônia da Silva. Supervisor escolar: parceiro político-pedagógico do professor. In: Celestino Alves da Silva Júnior, Mary Rangel (orgs). *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º. Grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1988.

MELLO, Thiago. *Vento geral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984, p. 213-218.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Decreto nº 20.500, de 23 de abril de 1980, *Minas Gerais*, Belo Horizonte.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Decreto 27.868 de 12 de fevereiro de 1988. Informativo MAI de ensino. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, Lancer (146): 43, 38-43, 1988.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Plano de implantação e implementação do sistema estadual de supervisão – modelo teórico. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, SEE/MG, 1975.

MINAS GERAIS. Lei estadual 7109 de 13 de outubro de 1977. Informativo MAI de Ensino. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, Lancer (21 e 22): 57-104, Outubro 1977.

MINAS GERAIS. Secretaria Municipal de Educação. Escola Plural - Proposta Político-Pedagógica. *Minas Gerais*, Belo Horizonte: SMED. 3. ed. 2002.

MINAS GERAIS. Secretaria Municipal de Educação. Escola Plural. Proposta Político-pedagógica da Escola Plural. Rede Municipal de Educação. Caderno Zero. *Minas Gerais*, Belo Horizonte. Outubro de 1994.

MINAS GERAIS. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SMED/SMAD no. 088/97.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Propostas curriculares alternativas: limites e avanços*. Educação & Sociedade, 2000, ano XXI, no. 73, Dezembro.

NOGUEIRA, Martha Guanaes. *Supervisão educacional: a questão política*. São Paulo: Loyola, 1989.

NOVAES, Maria Eliana. *Professora primária: mestra ou tia?* São Paulo: Cortez, 1986.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *O Banco Mundial e as políticas de formação docente*. X Endipe. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Rio de Janeiro, 2000. Texto completo em CD Room.

PAIVA, Edil & PAIXÃO, Lea. O Pabaee e a supervisão escolar. In: Celestino Alves da Silva Júnior, Mary Rangel (orgs). *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

PLACCO, Vera Maria N. de Souza. Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, Márcia Ângela da S. *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?* Campinas, SP: Papyrus, 2002.

POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional*. Uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RANGEL, Mary. *Supervisão, ação educativa e, portanto, social, política e técnica*. In: Revista da Faculdade de Educação. Niterói: Universidade Federal Fluminense, v. 9, n. 1, p. 61-65, jan./jun 1982.

RANGEL, Mary. Considerações sobre o papel do supervisor como especialista em educação, na América Latina. In: Celestino Alves da Silva Júnior, Mary Rangel (orgs). *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

RANGEL, Mary. O estudo com prática de supervisão. In: RANGEL, Mary (org) *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. São Paulo: Papyrus, 2001.

RANGEL, Mary. Temas integradores da supervisão pedagógica, orientação educacional e comunidade escolar. In: GRINSPUN, Mirian Paura S. Zippin (org). *Supervisão e orientação educacional: perspectivas de integração na escola*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO. RANGEL, Mary. *Supervisão, ação educativa e, portanto, social, política e técnica*. Niterói: Universidade Federal Fluminense, v. 9, n. 1, 1982, p. 61-65, jan./jun.

REVISTA DE CIÊNCIAS SOCIAIS. ROCHA, Carlos Vasconcelos. *Anatomia de uma reforma: descentralização da educação pública de Minas Gerais e Mudança institucional*. RJ, vol.46, no. 3, pp.557-592, 2003.

RONCA, Antônio C. C. e GONÇALVES, Carlos Luiz M. A supervisão escolar: um urgente desafio. In: *Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola*. São Paulo: Cortez, 1988.

ROSERLEY, Tereza. *Algumas reflexões sobre os especialistas de ensino*. Caderno do CEDES, n. 6, São Paulo: Cortez, 1989, p. 3-7

ROSERLEY, Teresa. Formação do educador: aspectos teóricos. In: *Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola*. São Paulo, Cortez, 6. ed, 1991.

SANTOS, Ana Lúcia Cardoso dos. *Representações do supervisor escolar: nem herói, nem vilão*. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias de Botafogo, 1996.

SAVIANI, Demerval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SAVIANI, Demerval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. São Paulo: Saraiva, 1973.

SAVIANI, Demerval. *Educação: do sendo comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1985.

SAVIANI, Demerval. *Desafios da construção coletiva da ação supervisora: uma abordagem histórica*. *Idéias*, n. 24, 1994, pp. 95-105.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1984.

SAVIANI, Dermeval. *Sobre a natureza e a especificidade da educação*. Em Aberto. Brasília, 1984, ano 3, n.22.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Orgs). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

SILVA, José Maria da.; SILVEIRA, Emerson Sena da. *Apresentação de trabalhos acadêmicos: normas e técnicas*. Juiz de Fora: Juizforana, 2002.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. *Escolha de dirigentes escolares em Minas Gerais: trajetória histórica, impasses e perspectivas*. Texto apresentado na ANPED, 1999.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. *Relações trabalho na escola pública: práticas sociais em educação em Minas Gerais (1983-1994)*. Tese de Doutorado. Campinas, Faculdade de Educação/ UNICAMP, 1999.

SILVA JÚNIOR, Celestino A. da. *Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva*. São Paulo: Loyola, 1986.

SILVA JÚNIOR, Celestino A. da. Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da e RANGEL, Mary (orgs). *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

SILVA JUNIOR, Celestino A. da. Prática e Supervisão. In: ALVES, Nilda. (coord.) *Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola*. São Paulo: Cortez, 1984.

SILVA JUNIOR, Celestino A. da. Supervisão, currículo e avaliação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (org) *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SNYDERS, Georges. *Para onde vão as pedagogias não diretivas?* Lisboa: Moraes, 1974.

TRABALHO COLETIVO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. II Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino/Escola Plural. Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte, 2002.

TRAGTENBERG, Maurício. *Burocracia e ideologia*. São Paulo: Ética, 1974.

WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

# **ANEXOS**

## **ANEXO 1**

### **ENTREVISTAS DA ESCOLA 1**

#### **ENTREVISTADA: ANA (COORDENADORA PEDAGÓGICA)**

**1- K: Quando você iniciou o seu trabalho na educação? Como foi isso, o que você fez, por que você optou por esta área?**

Bom, eu ingressei na área de educação por meio de concurso público, em 1987, e optei por esta área porque sempre gostei. Desde pequenininha que eu colocava as bonequinhas sentadas assim na minha frente, e, no fundo do quintal da minha casa, tinha um tambor enorme que era o meu quadro, eu era professora e dava aula para as bonecas. Eu fui muito feliz quando eu era novinha, porque eu sempre tive professoras muito boas, então eu sempre gostei de copiar uma ou outra. E eu lembro que algumas tinham umas características próprias. Eu tive uma professora de Ciências que tinha os seios fartos, aí eu, na minha inocência, costumava colocar um sutiã de menina-moça e umas bolas de meia, para ficar igualzinha à professora. Então, sempre gostei, sempre achei interessante e fui crescendo com essa idéia. A minha mãe me ajudou muito, porque ela achava, naquele tempo, que era muito importante ser professora, era uma profissão de status, então conciliou a minha vontade com o estímulo dela. Fiz o concurso, passei, e desde 1987 eu estou na rede. Já trabalhei no Estado também um ano.

**2- K: E você fez magistério?**

Fiz magistério, depois fiz vestibular para Pedagogia. Naquele tempo, podia fazer a opção de licenciatura plena ou curta. Eu fiz a curta. Voltei depois, após quatro anos, e completei a licenciatura. Mais tarde, a prefeitura, incentivando os professores a voltar para faculdade, estimulou a fazer o curso de pós-graduação. Eu voltei, fiz mais um ano de pós e vou voltar de novo, porque a gente não pode parar.

**3- K: Quando e como você iniciou o seu trabalho na função de coordenação pedagógica?**

Pois é. Quando eu entrei, existia a supervisora pedagógica e, nesta escola, tinha também uma psicóloga. Era supervisora, psicóloga, e uma outra que fazia função de coordenação, mas não recebia esse nome, não era coordenadora. Foi essa organização, até que mudaram as funções dentro da escola. Ficou uma supervisora e uma coordenadora eleita por seus pares. Todo final de ano, até hoje ainda é assim, a gente tira um dia para fazer essa eleição. Isso aconteceu em 1998, quando eu candidatei a primeira vez e ganhei. Fiquei dois anos. A cada ano, acontece essa eleição, então eu fui reeleita no ano seguinte. No terceiro ano, eu não quis mais.

**4- K: Por que você não quis?**

Eu preferi voltar para a sala. É uma função cansativa e para quem sempre gostou de ser professora, desde pequenininha, acaba tendo saudade e precisa voltar para as raízes, aí eu voltei para a sala de aula. Quando foi em 2003, eu me candidatei novamente e ganhei no turno da manhã, e esse ano (2005), eu fui reeleita de manhã e à tarde.

**5- K: O que te fez querer voltar em 2003?**

É, a educação é interessante, porque, se você está dentro da sala de aula, você fica querendo fazer um outro serviço, porque você fica muito ansiosa, querendo outras coisas. Aí, quando aparece a oportunidade de você se candidatar, você sai da sala de aula. Depois que você fica o ano todo naquele serviço, acaba querendo voltar. Bom, eu sou assim, fico querendo abraçar tudo. Como eu não dou conta, então um ano eu fico em sala, outro ano, se eleita pelas colegas, eu volto para a coordenação, e assim vai. Eu

acho que, até eu aposentar, vai ser desse jeito, porque eu vivo sempre ansiosa com alguma coisa.

**6- K: Agora, nós vamos falar um pouquinho sobre a função da coordenação. Eu queria saber se a sua visão da coordenação pedagógica sofreu alguma transformação do início das atividades até hoje. E, se sofreu essa transformação, qual foi, que mudança foi essa?**

Olha, da primeira vez em que eu fui eleita, que foi em 1998, pra cá, muitas coisas mudaram na verdade, mas mudaram num âmbito geral. Mudou a estrutura da escola, mudou a organização do turno, mudaram as crianças: agora recebemos crianças de um nível social diferenciado. Eu acho que a tendência é estar sempre mudando, não é? Até porque a sociedade muda o tempo todo. Então, a gente recebe crianças que há um tempo atrás tinham outros tipos de problemas. As próprias colegas são outras, porque muitas aposentaram. Pessoas novas vão entrando com uma cabeça diferente, com idéias novas que vão contagiando todo mundo, então o trabalho, a cada ano, é diferente. Claro que as coisas boas que deram certo a gente repete, mas a maioria é novidade, talvez por isso que a cada final de ano eu me sinta tentada a me candidatar novamente. Na verdade, eu acho muito cansativo, mas estou sempre estudando, sempre aprendendo. Eu acredito que, quanto mais tempo você fica numa determinada função, mais prática você adquire, melhor você vai ficando naquilo. Se você vai ficando melhor, você vai querendo sempre acertar mais. Têm acontecido muitas mudanças, sendo umas positivas, como essas que eu estou te falando de coordenação, por exemplo. A gente vai conhecendo mais o ambiente escolar, saindo da sala de aula. Você conhece pessoas na Regional<sup>79</sup>, você começa a participar de cursos e vai tendo uma visão muito maior do que é a educação. Quando está dentro da sala de aula ou quando você fica um ano só na coordenação, é pouco tempo para você sair do ambiente escolar, não é? Você vai conhecendo pessoas novas, vai freqüentando muitas reuniões, reuniões com grupos, por exemplo, da Regional, que tratam de crianças de inclusão social ou de pesquisas na área de informática, com novas perspectivas de educação pras crianças através dessas máquinas. Então tem coisas muito interessantes. Eu recebi, semana passada, um fax sobre um curso que a prefeitura vai oferecer, voltado especificamente para a questão da violência dentro das escolas, sabe? É sobre crianças agitadas, crianças com hiperatividade, como a escola deve tratá-las, a quem a gente deve recorrer, como deve proceder diante de uma situação diferenciada. Então, isso é uma coisa muito interessante para quem gosta daquilo que faz e para quem tem vontade de continuar nesta função, porque, se você se prontifica a ficar só um ano, às vezes não te interessa conhecer esse âmbito todo. Talvez para aquele coordenador que fica só dentro da escola resolvendo problemas de disciplina ou pedagógicos, isso não seja difícil de fazer, não é? Agora, se te interessa ficar um tempo maior, você vai ter que buscar soluções para os grandes problemas que acontecem no dia-a-dia da escola. Isso a prefeitura está buscando e está entregando para a escola. A escola tem que aproveitar essas oportunidades.

**7- K: Agora, dê um exemplo do que você acha negativo nessas mudanças.**

Negativo é você, muitas vezes, estar diante de um fato, que faz parte da ansiedade do próprio coletivo da escola, e ficar impossibilitado de resolver a situação, porque, na verdade, a coordenação não tem as respostas que só a direção pode dar. Às vezes, naquele momento, a direção não está ali para poder responder, e o professorado fica atrás de você para poder resolver determinada situação. Então, isso é uma situação difícil. Outra é estar resolvendo problemas, como o que eu falei agora, de violência na escola. É muito cansativo e desgastante. Você encontra situações em que você tem que recorrer à Promotoria de Justiça, ao Conselho Tutelar, à convocação de pais e de

<sup>79</sup> Belo Horizonte é dividida pela prefeitura em regiões, sendo que em cada uma há um departamento educacional ligado à Secretaria de Educação do município.

professores, e isso traz muita responsabilidade, e o salário é o mesmo. Você, na verdade, não é chefe, você “está” chefe, mas determinadas situações você não pode resolver, e o grupo cobra o tempo todo. A verdade é que eu, muitas vezes, vejo a coordenação como “testa de ferro” da direção, e aí começa a ficar ruim.

**8- K: Na sua opinião, a coordenação pedagógica precisa de uma formação acadêmica/ escolar para o exercício da função? Como você vê isso?**

Olha, Karla, uma vez que na rede municipal todos os professores têm o curso superior, fica difícil de responder a esta pergunta. Há um tempo atrás, a prefeitura fez com que todos os professores que não tinham curso superior voltassem e fizessem o curso, e eu acredito que isso foi um incentivo, não é? Inclusive o curso foi pago pela prefeitura, mas na garantia de que todos os professores tivessem o 3º grau. Então, todas somos formadas. É um cargo de eleição, mas todas têm formação acadêmica agora.

**9- K: Mas vamos supor que uma pessoa formada em outra área, não-educacional, queira ser coordenadora pedagógica. Você acha que ela teria as mesmas condições para exercer a função do que uma pessoa formada na área educacional? Precisa de uma formação específica ou não?**

De forma nenhuma. Eu acredito que a pessoa precisa ter uma formação específica na área da educação, uma vez que todos os problemas que nós enfrentamos na coordenação são pedagógicos. Mesmo os de comportamento, os de violência ou de descontrole emocional, passam por uma questão pedagógica. E vou além. Eu acredito que, para estar nesta função, você tem que ter prática também de sala de aula. Uma professora que entra na rede municipal agora, que é nova e tem pouco tempo de prática, eu acho que vai sofrer muito. Uma pessoa que tem mais prática em sala de aula e que tem esta formação em educação, qualquer que for a área de educação, eu acho que vai fazer um bom trabalho, vai se dar melhor.

**10- K: Quais são os conhecimentos, as habilidades e as atitudes que você acha necessários ao exercício dessa função?**

Eu acho que, quando a gente vai trabalhar o pedagógico com os professores, uma vez que é da nossa função amarrar todos os projetos, ou, se a escola não tem um projeto, amarrar as atividades e as competências necessárias do ciclo, ela tem que ter um conhecimento pedagógico. Ela tem que ter também uma habilidade psicológica, vamos falar assim, de conseguir reunir este grupo, que são professoras diferentes, personalidades diferentes, e ter o jogo de cintura de trabalhar no coletivo, o mais unificado possível, porque, afinal de contas, a gente está aqui para trabalhar com o aluno, não é? Em função dele. Então, tem que amarrar estas atividades.

As habilidades, eu entendo como esta prática que eu te falei. Uma vez que você está dentro de sala de aula, você tem uma ansiedade, você busca alguma coisa. Quando você sai da sala, você já sabe o que o professor está esperando de você, pela sua própria prática de sala de aula. Então, a minha função é repassar pro professor aquilo que ele, dentro de sala de aula, não dá conta de fazer ou em que ele precisa de mais ajuda. E uma dessas coisas é a gente fazer essa rede, essa teia entre as colegas, de amarrar as atividades, os projetos, garantindo, assim, que todos os alunos tenham o mesmo conhecimento ou tenham uma vivência daquilo que é básico.

**11- K: Ana, tem algum documento aqui na escola que explicita quais são as atividades que devem ser exercidas pela coordenação pedagógica? Você tem conhecimento desse documento?**

No meu primeiro ano de coordenação, nós fizemos coletivamente essas atribuições. Os próprios pares, os votantes, é que construíram essas atribuições. Foi logo que começou

essa função, porque, até então, a supervisora ou a orientadora vinha pras escolas concursada. Agora acabou, não existe mais concurso para supervisão e orientação. Agora não tem mais estas funções na escola, então é um coordenador-professor eleito pelos seus pares. No momento em que houve essa primeira eleição, nós construímos essas atribuições. Eu até tenho em algum lugar, mas eu acho que elas já caíram por terra, porque, como eu te falei, a cada ano as atribuições são outras. Quando eu comecei, o coordenador do turno não substituía o professor ausente. Esse ano, o coordenador substitui o professor. Então ele já perde um pouco a sua verdadeira função, ao meu ver. Ele é “coordenador substituto” ou “coordenador eventual”, ele começa a receber uma série de nomes. Tem outros nomes até feinhos que são apelidos que elas colocam na gente. Mas algumas atribuições são essas: atender pais; é tratar de comportamento de sala de aula; é construir com os pais o verdadeiro sentido da escola, porque muitos pais já estão passando pra nós a responsabilidade da família de educar seus filhos, até situações de saúde os pais transferem para a escola resolver. Então, procuramos chamar os pais para lembrar quais são as verdadeiras funções da escola. Os pais podem contribuir, assim como a escola pode contribuir com a família, para o crescimento daquela criança. Outra atribuição é construir pedagogicamente os projetos e as atividades dos ciclos, bem como buscar atividades diferenciadas, trabalhos de pesquisa, excursões, atividades que fogem aqui de dentro da escola. Fazemos bilhetes, organizamos horas cívicas, sábados letivos, reuniões de colegiado, essas coisas, e algumas outras atribuições que a gente assume porque não tem saída. As crianças que machucam, nós tratamos. As crianças às vezes vêm emocionalmente abaladas de casa e procuramos conversar para ver se podemos ajudar. Às vezes, elas não conseguem ficar dentro de sala, porque estão sofridas, então a gente tira de sala, traz para cá e espera que elas se acalmem. As atribuições vão acontecendo, e, à medida que podemos fazer, pelo menos essa turma de coordenação desse ano, nunca somos capazes de falar “isso não é da minha competência”. Se não é, fica sendo, porque a gente está sempre procurando ajudar. Então, muitas atribuições estão sendo construídas ainda, e outras certamente virão.

**12- K: Mas alguma dessas atribuições incomoda você ou poderia estar atrapalhando o seu trabalho?**

Não. O que me incomoda é quando eu não dou conta delas, aí me incomoda muito. Porque eu gosto sempre de dar conta de tudo, eu não consigo sair daqui sabendo que eu deixei alguma coisa pra trás e ir sossegada. Eu fico fora do meu tempo de serviço, eu saio em busca de soluções extra-horário, mas eu gosto de dar conta de tudo. Então, aquilo que eu não consigo resolver é o que me chateia, e, muitas vezes, acontece, porque a escola é muito grande, são muitos os problemas. Infelizmente somos humanos, nem sempre damos conta de tudo que gostaríamos, e isso me chateia muito.

**13- K: Você considera que houve transformações na supervisão pedagógica nas últimas décadas? Eu queria que você identificasse se houve essas mudanças, quais são elas e quais são as razões, na sua opinião, que levaram a essas mudanças ou as provocaram.**

Eu percebo que, há um tempo atrás, a supervisão tinha bem definido o seu trabalho. A supervisora era aquela que - o próprio nome diz - só supervisionava o seu público. Tratava apenas da disciplina e da organização de turno. Só isso. Com a entrada da coordenação, foram ampliando as funções, aí as transformações vão acontecendo. Eu acho que a coordenação hoje trabalha muito mais do que a supervisão trabalhava.

**14- K: A supervisão não cuidava da parte pedagógica? De planejamentos...?**

Não. No tempo em que eu entrei, não. A orientação só tratava de disciplina e a supervisão só tratava do pedagógico. Eu acredito que era até mais fácil, porque as funções eram específicas, então, quando é específico, você pode fazer aquilo melhor,

mais bem feito. Hoje em dia a coordenação faz o serviço da coordenadora de turno, da supervisora e da psicóloga, que também tinha na rede e que agora não tem mais.

**15- K: Então, você acha que a mudança que houve foi a ampliação e o acúmulo de funções?**

Houve um acúmulo de funções e uma redução de pessoal, porque, na verdade, de três funções que havia na rede, agora só uma pessoa faz pelas três.

**16- K: Mas você acha isso positivo ou negativo?**

Negativo, muito negativo. Só vejo como negativo, porque a escola é muito grande. Só no turno da tarde, eu tenho 18 professoras para atender. Eu tenho mais as outras duas coordenadoras, mas elas, na verdade, são mais “eventuais”. Você pôde ver, no tempo em que você estava aqui! Todo dia elas estão substituindo professoras, então eu não posso contar com elas. Sou só eu para atender as 18 turmas, nesses três aspectos de supervisão, coordenação e orientação. São quase 500 crianças de um turno só, e ainda na coordenação da manhã e da tarde... É muito cansativo.

**17- K: E qual é a sua percepção sobre a situação profissional atual do pedagogo-supervisor em Belo Horizonte, levando em consideração as redes públicas municipal, estadual e privada? Qual é a sua impressão sobre isso?**

Eu não tenho. Quando a gente trabalha só numa rede, a gente fica, assim, muito fechada só pros problemas da própria rede, então eu não tenho conhecimento de como é o trabalho nem do Estado, nem da rede privada.

**18- K: Mas você não tem amigas, pessoas que trabalham na função?**

Tenho. O que eu escuto é que a rede privada tem mais condições de fazer esse trabalho porque tem pessoal para atender a cada área. Nesse caso, volta o que era na prefeitura antigamente: um supervisor, um coordenador, um orientador. Tem o psicólogo, tem mais condições materiais para atender os professores, as crianças e, logicamente, o trabalho pedagógico. É conhecido que, na prefeitura, a gente tem uma certa precariedade. É o que eu sei.

**19- K: Mas, em termos de mercado de trabalho, você acha que ainda tem espaço para essa função de supervisor?**

Não sei te falar. Eu acho que a tendência é ir acabando, da mesma forma que diminuiu na rede pública. Na rede municipal, acabou a supervisão, acho que a tendência nas outras instituições também é ir diminuindo. Claro que vai ter que ter sempre um supervisor ou um coordenador para fazer esse elo entre direção e professores, ou professores e pais, mas eu acho que a tendência é ir diminuindo mesmo.

**20- K: Na sua opinião, quais são as atividades próprias da coordenação pedagógica na escola? O que você deveria fazer?**

Pois é, eu vejo como o mais importante é fazer o trabalho pedagógico na escola e é o que eu menos faço atualmente. É fazer essas reuniões com os professores; ver que trabalho está sendo feito em sala de aula, o que pode melhorar, o que vai engrandecer os alunos, que tipo de atividade podemos buscar fora da escola para ajudar; amarrar os projetos, que a maioria não acontece porque não tem esse elo de ligação. Eu tenho professores que têm projetos brilhantes, mas que trabalham individualmente porque falta esse elo, falta essa amarração, e isso é feito, é garantido pelo coordenador pedagógico. Mas é o que eu te falei, eu precisaria que os coordenadores não substituíssem os professores para proporcionar essa amarração dos projetos ou uma ajuda na construção deles. Eu acho que a função primeira da coordenação é construir esses projetos, que são a base do conhecimento das crianças.

**21- K: Você tem espaço para exercer essas atividades na escola? Se você não tem, por quê?**

Não, não temos espaço. Nossa escola cresceu muito em número de turmas e foi um crescimento desordenado, não foi calculado previamente. Então nós não temos uma sala de atendimento aos pais, nós não temos uma sala de atendimento individual ao aluno, nosso espaço para uma atividade extraclasse é só o pátio, então fica muito resumido, porque qualquer coisa que você vai fazer naquele pátio, ou você chama a escola toda ou não chama ninguém; metade só não dá, porque faz muito barulho. Então, a escola ficou com muitos alunos num ambiente físico precário.

**22- K: Mas, além desse espaço físico, qual é o espaço de aceitação do seu trabalho? Você acha que você tem esse espaço dentro da escola?**

Eu acho que tenho sim. Eu tenho uma relação harmoniosa com todos os professores. Eu acho isso muito importante, sabe? O coordenador tem que ter esse jeito, esse tato para lidar com o professor, porque nós temos professores que têm personalidades muito fortes. Você tem que ir com jeito, tem que saber conversar, para poder trazer aquele professor para perto de você, para ele sentir a sua real função, o que você se propõe a fazer, e deixar bem claro que a gente não está querendo entrar no trabalho deles. Muito pelo contrário, a gente quer saber do trabalho deles para proporcionar o mesmo trabalho para outros que têm mais dificuldade ou que precisariam de uma experiência nova. Então, eu acho que esse espaço a gente tem que conquistar, e eu acho que eu tenho esse espaço, haja vista que eu fui eleita para coordenar no turno da manhã e para coordenar o turno da tarde com o total de votos. Foi total absoluto, e eu acredito que só consegui isso por essa harmonia que eu tenho entre os pares, porque, de qualquer forma, mesmo o grupo sendo altamente politizado, não deixa de ter uma certa influência, numa eleição, a ligação pessoal. Então, eu acho que, se você vive bem com o grupo, o grupo vai viver bem com você.

**23- K: Então se você tivesse oportunidade de desenvolver essa parte mais pedagógica, espaço para isso você tem totalmente? Você tem essa credibilidade dos professores em relação à sua competência, ao seu trabalho?**

Com certeza, tenho. Tranqüilamente, tenho sim.

**24- K: Quais são as atividades que fazem parte da sua rotina de trabalho nessa escola? O que você faz? Enumere as principais.**

Eu faço a entrada e a saída do turno; eu confiro uniforme, horário de entrada, horário de saída; a disciplina nos dois turnos; atendimento individualizado com os pais dessas crianças que porventura estejam sem uniforme, ou estejam dando trabalho em sala de aula, ou machuquem, ou precisem de um atendimento especial. Eu supervisiono o que é chamado de “letramento”, nos dois turnos. O que acontece, esse letramento, a gente faz um reagrupamento por etapa do ciclo. Esse reagrupamento é feito mais para atender determinadas dificuldades das crianças. Então, por exemplo, na área de português, as crianças que não foram alfabetizadas no final do 1º ciclo ainda, a gente coloca numa sala de aula com determinado professor, mas só as crianças daquela etapa toda que não aprenderam a ler. Então, a gente vai fazendo, por tipo de deficiência pedagógica, esses agrupamentos, duas vezes na semana, e é da minha função estar reorganizando essas crianças para que esse letramento aconteça. É como se fosse uma aula particular, vamos falar assim, para garantir que eles tenham um atendimento mais individualizado e, quem sabe, consigam vencer as dificuldades. Sou eu que monto os horários e a organização para o ano letivo. Junto com a direção, a gente monta o calendário, ofícios, bilhetes, juntamente com a secretaria também, para tratar das faltas - que agora o conselho tutelar também está envolvido na escola, a gente tem que estar prestando contas também para o conselho tutelar sobre as faltas dos alunos do “bolsa-escola”. A gente faz encaminhamento das crianças em relatórios para psicólogos, para clínicas de psicologia; horários de recreio; e, atualmente, que a gente não tem feito reuniões

pedagógicas, quaisquer que sejam os informes ou alguma outra atividade extra, eu estou tratando lá na hora do recreio com os professores, ou via microfone, ou por um caderno que a gente tem, caderno que a gente chama de “caderno de avisos”, e vai passando para todos os professores, para garantir que todos tenham conhecimento de uma mudança ou outra. E substituição de professor de licença, licenças grandes, licenças curtas. E, que eu me lembre, só.

**25- K: O que você acha mais importante dentre as atividades que você exerce e por quê?**

É, eu não acho que tenha uma mais importante que a outra não. Eu acho que todas são importantes, porque, na medida em que elas são necessárias, elas se tornam importantes. Então, qualquer atribuição que eu tenha nessa escola, para mim são todas de muita importância. Claro que umas são mais fáceis de realizar do que outras, mas não quer dizer que uma é mais importante do que a outra só pela dificuldade de ser realizada. Acho que todas são importantes, acho que é um trabalho que precisa existir na escola.

**26- K: qual é a sua participação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola?**

O nosso projeto político-pedagógico está parado já há um bom tempo. Nós começamos a fazer esse trabalho: reunimos os três turnos, começamos a discutir sobre a importância que a escola tem para se organizar, para se situar, para amarrar os três turnos. Nós repassamos algumas atividades para um grupo de professores, e esse grupo de professores é que se encarregaria de reunir outros pares para fazer uma análise de alguns itens, de registro, de sugestões, montar no quadro, para depois, numa outra ocasião em que o grupo se reunisse, desenvolver esse projeto. Mas aí teve só o início, não teve o meio e não sei quando terá o fim.

**27- K: E esse início foi quando?**

Esse início já deve ter um bom tempo, uns dois, três anos atrás. Eu ainda não era coordenadora, mas eu me propus a fazer um registro de direções a serem seguidas para gente poder dividir essas direções. Por exemplo, um grupo ficar com a estrutura das crianças, de fazer um levantamento do nível social dessas crianças, da quantidade de crianças por escola, do nível de cada uma de alfabetização, e assim com outro segmento, por exemplo, da secretaria, mapear o serviço da secretaria, o objetivo. Então, para cada segmento completar esse quadro, para, na volta do grupão, a gente ter esses eixos norteadores, que vão compor o projeto único, mas aí nós não nos reunimos mais.

**28- K: E por que vocês pararam de reunir? Você lembra?**

Bom, por um monte de razões. À medida que mudamos a direção da escola, alguns projetos se perdem, porque, na verdade, quem vai reunir o grupo todo e que vai levar esse projeto político para frente é a direção da escola. Eu entendo assim; é como se fosse a cabeça do movimento, então a direção tem que organizar os três turnos, dividir tarefas, para que esses grupos depois se concentrem em outros momentos, e fazer esse corpo do projeto político-pedagógico. Então, uma vez que a direção não incentiva ou tem um outro objetivo mais urgente, vai ficando de lado o projeto, e temos tantas outras coisas emergentes que estamos sempre empurrando o projeto. Às vezes, a direção até tenta organizar os três turnos para determinada função, determinado objetivo, mas sempre tem outras coisas mais urgentes, e a gente vai deixando de lado o projeto político-pedagógico.

**29- K: E você acha que ele faz falta aqui na escola?**

Acho que faz, até pro trabalho de coordenação. Por exemplo, na hora de registrar no diário do professor as atividades anuais, qual o objetivo daquele ano para aquele professor, o que o professor tem que vencer com seus alunos naquela etapa. Então, isso

tudo tinha que estar já dentro do projeto político-pedagógico, porque o professor da série seguinte, da etapa ou do ciclo seguinte precisa saber, naquela turma, o que foi vencido, o que não foi, o que eles estudaram, o que não estudaram, para ele continuar de onde aquele professor parou, ou voltar numa certa defasagem, porque tem uma continuação. Quando o aluno entra na escola, ele tem que ter uma seqüência de atividades, uma orientação para os três ciclos, e isso só poderia acontecer, ou acontecer de maneira mais proveitosa, se tivesse essa amarração, e essa amarração seria feita no projeto político-pedagógico.

**30- K: E na definição do projeto de enturmação? Qual é a sua atuação nisso?**

Eu faço a enturmação dos alunos. Nas séries iniciais, a enturmação acontece à medida que a prefeitura vai mandando a listagem por idade. Então, as crianças que têm 5 anos e tantos meses de idade são enturmadas numa sala, as de 5 anos e outros meses na outra, etc.. A gente tem que partir de um princípio para a série inicial, mas, ao longo do ano, a professora vai observando aqueles alunos que precisam ser retirados daquele grupo, por serem líderes positivos ou negativos; por terem muita dificuldade e estarem muito diferentes do nível de desenvolvimento daquela turma; etc.. Nós insistimos que as turmas têm que ser heterogêneas. Para o crescimento do aluno, é preciso que ele conviva já com as diferenças no princípio de sua idade estudantil, então não montamos turmas homogêneas, não é bom para o aluno e não é bom para o professor. A gente faz essas mudanças ano após ano, sempre para melhorar a disciplina na sala ou para ajudar no crescimento de determinados alunos.

**31- K: É você quem coordena este projeto de enturmação?**

É. A gente reúne no final do ano, para tratar dessas questões: quem que a gente deve tirar, quem que deve ficar na turma e, se uma sala está muito pequena, muito esvaziada, a gente vai dissolver aquela sala e aumentar as outras. Isso a gente faz coletivamente, a gente constrói isso coletivamente. No ano seguinte, damos prioridade para a professora que quer seguir com a sua turma. Uma vez que a professora não queira seguir com a sua turma, eu entrego aleatoriamente aquela turma para outro professor. Já que é uma turma heterogênea, não tem necessidade de escolha.

**32- K: E no sistema de avaliação da escola? Qual é a sua atuação no sistema de avaliação dos alunos?**

As avaliações acontecem durante o ano todo. Uma vez que não tem retenção, a gente não faz uma única avaliação, nem por bimestre, nem por semestre, nem mensal. A avaliação é contínua e ininterrupta, então eu vou acompanhando junto com o professor. Agora que não temos mais a reunião pedagógica semanal, fica um pouco mais difícil esse trabalho, mas estamos sempre conversando com os professores, e eles vão dando retorno. Se o aluno não acompanha, se ele tem determinada dificuldade em Português, por exemplo, chamamos os pais, repassamos essa dificuldade e retiramos o aluno, uma vez por semana, para ter um acompanhamento mais individualizado com outra professora. E o próprio professor, nos seus momentos de projeto - alguns, não todos - tira essas crianças que não estão acompanhando, para atender individualmente, para ver se, com esse atendimento, ele consegue empurrar esse aluno para um nível médio, vamos falar assim, para ele conseguir acompanhar a turma. A gente não espera que todos sejam iguais ou que alcancem a mesma meta, com o mesmo nível, mas que pelo menos não fiquem muito distantes, ainda mais que, no turno da tarde, a prioridade é a alfabetização. A primeira meta é entregar as crianças para o turno manhã sabendo ler, escrever e interpretar.

**33- K: A escola escolhe livros didáticos? Qual é a sua atuação nessa escolha?**

Na escolha do livro didático, eu entro só para organizar o tempo dos professores, para que possam escolher os livros mais apropriados. Nós temos grupos de professores, dentro da escola, que trabalham com o início do ciclo sempre, outros grupos que sempre

preferem o meio do ciclo, outros que já têm muito tempo que trabalham no final do ciclo, então eles têm muita prática daquilo que fazem, e por isso são eles que devem escolher o livro, uma vez que o livro é um suporte para o professor. A coordenação entra apenas para auxiliar, tirando uma dúvida ou outra, mas, na verdade, são os professores que escolhem esses livros.

**34- K: E na escolha dos professores para ass turmas?**

Isso é escolha do professor. O professor é quem escolhe a etapa em que ele vai trabalhar. Obedecemos, obviamente, o tempo de escola que o professor tem, quer dizer, o professor que é mais velho neste turno tem prioridade de escolha da etapa em que quer trabalhar. Não a turma, a sala de aula, as crianças; ele escolhe a etapa do ciclo em que quer trabalhar. Então, todo final de ano, a gente reúne e pergunta quem vai querer trabalhar no final do ciclo, no meio, no início.

**35- K: E se, por um acaso, o professor define, por exemplo, trabalhar no início do ciclo e você percebe que o perfil dele não é bom para trabalhar com crianças naquela idade? Você já teve alguma atuação sobre isso? Como é que foi?**

Geralmente, incentivamos o professor, vamos falar assim, a trabalhar na outra etapa. Mostramos para o professor que ele tem mais habilidade na outra, que ele tem mais sucesso em determinada matéria. Eu já fiz isso e foi muito bem aceito. Eu acho que isso depende muito de como você vai repassar o seu olhar, porque quem está fora de sala de aula observa as habilidades de um determinado professor para essa ou para aquela função. Eu acho que é importante fazer isso, mas sempre mostrando para ele o lado que ele tem de melhor, apesar de que ele pode escolher determinada função, mas ele está sempre sendo visto com um outro olhar para determinada matéria ou para determinada função. Às vezes, ele nem sabe que a gente está vendo as habilidades dele desta forma, e ele se sai tão bem. Assim aconteceu com a nossa professora de música. Quando ela veio para essa escola, ela pegou a regência de uma turma do início do ciclo. Então, vimos que, durante aquele ano, ela sempre cantava com os meninos, ela tinha esse dom, ela alfabetizava com música e, de certa forma, ela não tinha uma boa disciplina para rotina daquela sala, estava sempre com um probleminha ou outro. Então, nós mostramos para ela que ela podia aproveitar esta habilidade e sair da regência; hoje ela assumiu essa função, ela é a professora de música do início do ciclo. Ela montou uma banda com essas crianças, vai até mostrar na Mostra Plural, que vai ter na rede municipal, lá no Parque Municipal. Sexta-feira passada, fizemos um auditório cívico em que a banda dela tocou um monte de músicas. Nós ouvimos o Hino da Independência em duas versões, então foi um show, e os meninos deram um show de comportamento e interesse.

**36- K: Descreva como você desenvolve o seu trabalho pedagógico junto aos professores.**

Nós desenvolvemos o trabalho coletivamente, mas assim, no corredor da escola, na hora do recreio, enquanto estamos lanchando... Isso no 1º turno, quando eu vou para as salas, para substituir professor faltoso, então não tenho tempo para poder sentar com todas. O dia em que eu não vou substituir professor, aí eu vou para a sala delas e a gente conversa na porta da sala. Ali eu vejo o que é ansiedade do professor, o que eles querem que eu faça para poder ajudar pedagogicamente ou na disciplina com os alunos. Então a gente vai sempre nesse intercâmbio, umas com as outras. É assim que a gente constrói o nosso trabalho.

**37- K: E como elas reagem a essa sua atuação?**

Elas sempre me procuram. Eu acho isso muito legal, quer dizer que elas estão acreditando no pouco que eu faço. Já está bom. Às vezes, quando eu estou substituindo professor, as professoras vão à sala e me perguntam suas dúvidas ou me ajudam

também: “Ana, você está dando aula aqui, eu estou de “projeto”, eu faço isso pra você!”. É um trabalho de cumplicidade.

**38- K: E qual é a sua atuação junto às famílias dos alunos?**

Tudo que acontece na sala de aula, o professor me repassa. Atualmente, já que o nosso trabalho pedagógico está encaminhado, o que eu mais faço é tratar de assuntos de comportamento ou de descontrole emocional. Então, eu estou sempre chamando a família, para conversar, que a escola tem que estar sempre em parceria com a família e vice-versa, para poder contornar o problema que aquele aluno venha a ter, então sempre chamo a família.

São sempre entrevistas individuais. Quando acontece uma reunião com a sala, com os pais, aí é liderada pela professora. Eu entro, geralmente no princípio do ano, para me apresentar, falo a minha função pros pais e me disponho a ajudar sempre que eles precisarem, mas, quando eu chamo os pais, é sempre individual.

**39- K: Qual é a sua relação com a direção e com o setor administrativo da escola?**

Eu acho que pros três segmentos - direção, administração (secretaria) e coordenação - andarem em harmonia, para serem competentes, o serviço tem que caminhar junto, porque, veja bem, no caso do diário do professor, se o aluno tem cinco faltas consecutivas, então a secretaria tem que conferir esse diário todo dia e me avisar. Eu encaminho um relatório para o pai, para saber por que é que ele faltou cinco dias, eu ligo pro pai e chamo para vir me justificar essas faltas. A gente entende que justificativa é um atestado médico, porque só são abonadas as faltas mediante atestado médico. Se essa justificativa for médica, libero as faltas; se não for, encaminho pro conselho tutelar via direção da escola. Então, nesse exemplo que eu te dei, os três segmentos estão juntos, e é sempre assim, eu percebo essa integração.

**40- K: Tem sido muito discutido se há necessidade da supervisão pedagógica na escola. Você acha que a presença do supervisor escolar faz alguma diferença? Por quê?**

Eu me formei em supervisão, mas não atuei na supervisão. Também não posso te falar se a função que eu estou exercendo é ou não de supervisão, porque acaba que a gente mistura as funções e sai uma coisa só, mas eu acredito que uma supervisora é sempre um elemento a mais na coordenação. É uma pessoa a mais faz muita diferença numa escola desse tamanho, com esse monte de problemas que a gente enfrenta. Então, a supervisão, estando na função de supervisora mas integrada a outras funções, eu acho que é sempre bem-vinda, e tinha que ter, não podia acabar de jeito nenhum.

Eu acho que a educação está só perdendo ultimamente, não está ganhando nada. Perdemos a orientadora, perdemos a supervisora, perdemos o horário de reunião pedagógica. A gente está perdendo todas as oportunidades que tinha de fazer um trabalho melhor e está sendo sempre cobrada, o tempo todo. Mais cobrança, menos pessoal para trabalhar, então complica demais.

**41- K: Na sua opinião, o coordenador pedagógico deve ser eleito ou concursado/selecionado para o cargo, e por quê?**

Eu acho que ele deve continuar sendo eleito pelos pares, porque, veja bem: aqui na minha escola, os dois turnos são bem diferenciados. No 1º turno, nós fazemos parte de um grupo de professoras em que a mais nova deve ter pelo menos dez anos nesta escola... A mais nova! Então a gente passa aqui a maior parte do tempo da nossa vida, umas com as outras. Eu chego a brincar com algumas que trabalham comigo de manhã e de tarde, que eu as vejo mais do que eu vejo meu marido, não é? Então nós já nos conhecemos o bastante para saber quem melhor ficaria numa função como essa. Então, se a prefeitura abre um concurso para coordenadora, está correndo o risco de mandar uma professora novinha que tem a teoria na ponta da língua, mas não tem a nossa

prática, e que pode de repente não atender nossas expectativas. Então, eu acho que o coordenador, nessa função, que é uma função que está entremeadada aos alunos, aos pais, aos professores, com a direção e a secretaria - esse é talvez o único cargo em que se misturem todos os outros - está sempre atrelado a todos os outros, então tem que ser uma pessoa que todos os segmentos conheçam e tenham confiança, porque senão o serviço não vai pra frente, não funciona.

**K: Muito obrigada.**

**ENTREVISTAS DA ESCOLA 1**  
**ENTREVISTADA: MÉRCIA (DIRETORA)**

**1- K: Quais são as atividades que devem ser exercidas pela coordenação pedagógica nesta escola?**

Ó, Karla, a prefeitura já não tem coordenador “concursado”, ele é eleito. Aqui nós só temos a noite, no 3º. Turno, um coordenador que é concursado, os outros são eleitos. Então, o coordenador tem a função tanto disciplinar como pedagógica. Ele coordena o trabalho pedagógico, e eles se dividem por ciclos.

Aqui na escola, já tivemos diversos tipos de divisão de coordenação. Aquela que nos proporcionou um certo equilíbrio para o trabalho foi a de coordenação por ciclo, por faixa etária. Então, nós temos os professores-coordenadores de crianças de 6 anos, de 7 anos, etc.. É como se fosse seriada, mas é pela idade. Dessa forma, tem como substituir, porque nós não temos quem substitua o professor, e o coordenador substitui, ele tem como dar atenção na parte pedagógica àquele grupo que atende, e toda a parte disciplinar também. Quer dizer, a função do coordenador é pesadíssima. Não vou te falar que o coordenador consegue administrar o seu trabalho da forma correta não. Tudo fica um pouco a desejar, porque não tem como você organizar, vamos dizer, 500 alunos pela manhã; nós temos 1.380 alunos na escola toda, e não temos como organizar com o número de faltas de professores que temos. Então, como nós trabalhamos por ciclo, com essa organização, quando falta um professor, isso interfere, por causa da seqüência, pois um professor necessita do trabalho do outro professor. Se eu tivesse a minha aula e a minha turma separadamente, como era antigamente, faltando um professor, isso não iria interferir no meu trabalho, mas, como o trabalho é feito em ciclo, nós temos professores que dão aulas em turmas variadas naquele dia, e onde aquele professor faltou, fica aquele “buraco” . Então, a coordenação trabalha enlouquecidamente. Como eu fui coordenadora, eu sei, e é muito importante o trabalho do coordenador, demais, e a sintonia da coordenação com a direção é outra coisa importantíssima.

**2- K: Dentre essas atividades, quais você julga serem de maior importância?**

Seria o pedagógico, é lógico. A nossa missão é o pedagógico. A gente tenta, a todo o momento, visar ao pedagógico. Por quê? Quando o professor falta, quem fica lá é o coordenador. Se a falta dele é de até quatro dias, não dá direito a ter substituto, então continua sempre o mesmo coordenador, visando ao pedagógico, para que a turma não fique prejudicada. Agora, se for uma licença maior, quando se consegue um professor substituto, ótimo; quando não, fica o mesmo coordenador pela seqüência de conteúdos e pelas crianças. Então, o pedagógico é o mais importante, mas eu não posso deixar de considerar o trabalho disciplinar que elas fazem, importantíssimo; o trabalho com as famílias, importantíssimo; o trabalho com as relações humanas, importantíssimo; o apoio à direção, importantíssimo. Porque, se você for olhar, a coordenação pedagógica é formada da coordenação e da direção, ela é única, entendeu? Então, não posso te falar qual é a mais importante. É lógico que, dentro de uma escola, a gente visa ao pedagógico, mas, em função disso, eu não posso desmerecer também as outras funções, já que uma puxa pela outra.

**3- K: Há algum documento na escola que explicita quais são as atividades que devem ser exercidas pela coordenação pedagógica?**

Tem. Quando começamos a ter eleições para coordenação, o professor eleito foi tirado do 1.5 . Dentro desse 1.5, é retirado o professor que ficará responsável por esse tipo de trabalho da coordenação. Então, nós organizamos, como escola, normas para que fossem, à medida do possível, cumpridas pelo coordenador. Em primeiro lugar, a parte pedagógica, depois vem a substituição, a organização de conteúdos juntamente com o grupo que ele trabalha, atendimento ao pai, atendimento ao aluno, trabalho com o

recreio, que é orientado. Então, tem normas sim, organizadas e montadas pelo grupo da escola, pelo coletivo.

**4- K: E quando elas vão se candidatar para o cargo, elas têm acesso a isso?**

Têm acesso e elas sabem disso. Isso é feito. A pessoa tem que ter disponibilidade, disposição de estar ali, naquela função, sabendo o que ela vai exercer. E, muitas vezes, o horário delas também ultrapassa. Tem dia que elas não têm nem horário de almoço ou de café. Quem trabalha nos dois horários, por exemplo, como eu já trabalhei e igual muitas colegas que são coordenadoras e ficam direto, a gente não tem hora de almoço, porque a gente fica tão sobrecarregada, tão preocupada em dar conta de tudo aquilo ali, que, quando vê, já não tem mais hora de almoço. Mas elas são cientes, sim.

**5- K: Na sua opinião, a coordenação pedagógica precisa de uma formação acadêmica/ escolar para o exercício da função?**

Sim, precisa. Eu acho isso muito importante. Eu acho que toda pessoa, para exercer todo tipo de função, a parte acadêmica é muito importante. Temos que ter ciência, sabe, desse estudo sobre o aluno, sobre a educação, sobre como que essa educação surgiu, como que a vida do aluno acontece, como que temos que investigar o aluno, não só dentro de sala mas o ser humano que ele é, aprendemos isso na nossa experiência, na nossa prática, mas tem uma parte mesmo acadêmica que tem que existir. Você tem que ter estudado, tem que buscar, para entender tudo isso. Então, o tempo todo, a gente, como diretor, como professor, como coordenador, tem que buscar se orientar para dar o melhor que puder, porque está trabalhando com o ser humano e, a cada dia, você vai aprendendo coisas novas. Então, o acadêmico é muito sério, é muito importante.

**6- K: Mas você acha que, para ser coordenador pedagógico, a pessoa precisa ser pedagoga?**

Precisa. Eu acho que precisa, porque o curso de Pedagogia nos dá essa visão do todo. Nós temos uma visão muito compartimentada e temos que ter uma visão holística, entendeu? Por exemplo, eu acho que, para a pessoa ser diretora, ela tem que ter sido coordenadora, para já ter essa noção holística, para, depois, ela ter essa visão holística da escola para a direção.

Eu tenho experiência disso com pessoas que trabalham comigo e que não têm essa visão. A importância não é só do trabalho acadêmico, é do estudo, dessa formação. O antigo curso de formação ficou restrito, ficou muito pequenininho dentro do universo que a gente está vivenciando dentro da Escola Plural, por exemplo, entendeu? Então, eu acho que todo professor também tem que ter um curso acadêmico. Todos temos que ter, e sempre é pouco, nunca é suficiente.

**7- K: Quais são os conhecimentos/ habilidades/ atitudes necessários ao exercício da função?**

Primeira coisa: tem que gostar. Tem que gostar de trabalhar na função, porque você não vai trabalhar só com o aluno, mas com o professor também, e é uma experiência muito desafiadora, porque tem colegas que aceitam o novo com facilidade, e outros que, não é que não aceitem, mas têm um pouco mais de dificuldade em aceitar o novo, as mudanças. Então, você tem que ter muita habilidade, muito respeito, saber ouvir, saber calar, saber conduzir o trabalho de uma maneira muito ética, para que não haja desunião do grupo. Você tem que ser um condutor, tanto do trabalho do professor quanto do atendimento ao aluno e aos pais. Então, a pessoa que não tem essa habilidade, ela não consegue fazer esse serviço de forma tão flexível, de forma tão agradável, porque tem que ser prazeroso. Você tem que gostar, o olhinho tem que brilhar. Se você não gostar, se você falar assim: “nossa, como é difícil trabalhar com professor!”, aí você já está tendo dificuldade. É difícil? É. É desafiador? É. Mas eu vou trabalhar, eu sou colega como ele, ele é professor e eu também sou, é uma nova experiência, é desafiadora, é bacana, é envolvente.

Eu acho que todos deveriam passar pela experiência. A gente não devia ficar presa só em sala de aula. Eu, por exemplo, como diretora, estou vivenciando o noturno, que, para mim, era desconhecido. Amei. Conheci meu aluno de 5ª. A 8ª. Série, que não teve chance de estudar e que tem 20 anos, juntamente com os de 15, e com os de 50, e que está fazendo a antiga 2ª. Série. E o tanto que o retorno deles é diferente, como que eles se aproximam da gente, como que é a vida noturna da sua escola. Então tudo é desafio, para mim está sendo também; tudo que é desafiador é crescimento, e o educador tem que estar dentro disso. Por isso que eu acho que toda pessoa tem que ter essa habilidade de ter o desafio na vida e aprender a reagir, a ter atitude, esse jogo de cintura que você tem que aprender a ter nas relações humanas, entendeu? Por isso que eu volto mais uma vez à parte acadêmica. Tem que ter uma formação.

**8- K: Que tipo de trabalho você faz em conjunto com a coordenação pedagógica? Dê exemplos.**

Tudo. Nós não fazemos nada separados. Em tudo, estamos juntas. Nos pequenos tempinhos de encontro, eu já chego falando: “Estamos livres? Não? Quem está fora?”, pra estarmos sempre passando orientações, umas para as outras. Então, eu acho até que o coordenador deveria, como aqui na escola está acontecendo no diurno, trabalhar nos dois turnos, porque ele me dá essa noção holística da manhã e da tarde. Eu estou atenta.

Eu estou aqui na minha sala, mas eu sei o que a coordenação está trabalhando; elas me passam o que elas pretendem, eu passo para elas o que eu acho que deveria ser, o que não deveria. Elas sabem do meu trabalho e eu sei do trabalho delas. Às vezes, elas estão atendendo crianças e eu estou, da minha sala, sabendo de quem é o atendimento; muitas vezes, eu até participo do atendimento, para orientar quando extrapola a parte do coordenador. Eu tenho que dar esse apoio a elas e, ao mesmo tempo, eu tenho que delegar a elas o comando do seu trabalho, descentralizar o trabalho e, ao mesmo tempo, trabalhar junto. É como eu te falei: a coordenação pedagógica é a direção e coordenação juntas. Se não houver essa união, não dá pra gente caminhar, é complicado, porque aí o elo se abre. Se não tiver essa união, esse trabalho, essa busca, essa parceria, a coisa não caminha, é mais difícil. Caminha, mas não da mesma forma e com a mesma qualidade, nem com a mesma alegria nem com o mesmo empenho. Às vezes, um está mais caidinho naquele dia, a gente vai lá e dá força para ele; às vezes, ele está com dificuldade em um determinado momento, a gente troca idéias, um dando força para o outro, pra ter crescimento. Quando o grupo está bem organizado e interage, é legal. Eu já trabalhei com um grupo que não interagia e foi muito difícil, foi muito sofrido, entendeu? O ser humano é muito complicado de trabalhar, principalmente em grupo. Às vezes, a gente precisa de abaixar um pouquinho, vamos dizer, não é a luz, porque a luz a gente não pode apagar de ninguém, mas às vezes a gente tem que dar uma puxadinha de tapete em alguém e dizer: “ôpa! Vem cá, fulano, você está extrapolando”, entendeu? - e esse fulano entender essa puxada de tapete como uma coisa de crescimento. Então, tem que ter união e sempre estar ciente de que a direção não pode estar fora do trabalho da coordenação, porque senão ela fica só no administrativo, e como ela vai ficar sem ter noção do alunado? Eu conheço os meninos pelo nome, conheço a maioria dos pais. Se precisar de eu ir para a sala de aula, eu vou; se precisar de alguém no portão, eu fico. Se ficar nessa coisa de hierarquia, aí não sai nada. Na escola pública, pelo menos, não. Então, aqui não tem disso. Se hoje tem que ajudar no recreio, tem que ajudar no portão, se fulano faltou, pode ser até um serviço, e tem que ficar na cantina, eu fico, senão o trabalho não caminha.

**9- K: Qual é a participação da coordenação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola?**

Constante. Olha, essa parte do projeto político-pedagógico é uma coisa muito séria, porque ele caminha, ele pára, ele modifica, então ele está em constante mudança. Não vou te falar que ele é fácil de construir.

Nós não temos o nosso projeto político-pedagógico acabado. Nós temos um projeto começado. Temos um arcaico, de antes da Escola Plural, e temos um que já começamos, com a ajuda até da SMED, e já caminhamos sozinhos em algumas partes. Vamos dizer que esse projeto exista, mas não tenha registro. Por quê? Porque não temos tempo, porque nos foram tirados os encontros das reuniões pedagógicas, e é por elas que a gente está lutando, para que possam retornar. Era o único momento que a gente tinha de encontro e de estudo maior, do grupo, porque estudar individualmente é uma coisa, mas o encontro é outra coisa. Então, o projeto político-pedagógico não caminha se não houver um encontro de parcerias. E ele não é fácil de ser feito. É muito complicado.

#### **10- K: E na definição do projeto de enturmação?**

A enturmação é feita conjuntamente pelos professores e a direção, para o ano seguinte. Por exemplo, nós temos, todo trimestre, o conselho de ciclo. Dentro do conselho, vamos trabalhando a enturmação, o que está acontecendo no perfil daquela turma. No final do ano, vemos como ficou o perfil da turma, se tem alguma criança que precisa ser deslocada daquele grupo para o crescimento dela ou para que aquele grupo possa ter crescimento, se a criança estiver interferindo naquele grupo. Nós fazemos uma análise de alunos, de enturmação, de perfil de professor, durante os conselhos. Tanto é que o conselho de classe, no ano seguinte, é passado para o novo professor da turma. Ele recebe, para ver como é a turma que ele está recebendo, como ela caminhou, porque sempre tem uma mudança ou outra. Procuramos manter a turma quase que inteira, para não descaracterizar, entendeu? Mas um ou outro que você tira já tem um efeito positivo, e a gente tem que buscar o conforto e o bem estar do aluno e do professor. Então, às vezes, tem um aluno ali que está perdido, que não conseguiu se adaptar ou que já está, vamos dizer assim, com determinados vícios, comandos que para ele não são positivos. Ele precisa ter uma chance de mostrar aos outros um outro lado seu, então desenturmamos aquele aluno e o colocamos em uma nova turma, para que ele possa ter crescimento e a turma também.

#### **11- K: A coordenação organiza todo esse processo?**

Juntamente com o professorado do ciclo em que está trabalhando, para que o ciclo seguinte possa sentir isso.

Isso é uma coisa muito séria que a gente não pode fazer individualmente, e a direção também participa.

#### **12- K: E no sistema de avaliação, como é a participação da coordenação?**

Total. A avaliação é diagnóstica, então, para seguir conteúdos mínimos que temos que garantir dentro dos PCNs, temos que fazer essa avaliação diagnóstica junto com os professores, para saber o que foi positivo, o que foi assimilado, o que não funcionou, e que diretrizes seguir. Então, o coordenador não pode trabalhar com o seu grupo se não tiver esse norteamento. A avaliação é norteadora do que foi positivo, do que não foi e do que deverá acontecer.

A coordenação não elabora avaliações. Junto com o professor, pode esquematizar quem vai ficar com o quê, quem tem habilidade com o quê. Ela pode organizar, vamos dizer assim, a materialidade, quem vai passar isso para o computador, a parte de informática, qual professor tem habilidade para qual área e que pode assumir o trabalho. Eles trocam entre eles e têm toda a flexibilidade. Eu posso trabalhar em parceria com outro professor e o meu coordenador.

Olha, eu posso trabalhar dentro de um grupo, em trio, em dupla, em quarteto. A Escola Plural nos dá essa flexibilidade. Eu não preciso trabalhar de uma maneira única. O meu grupo pode trabalhar em trio, em dupla, em quarteto, então isso é importante e, na hora da avaliação, isso pode acontecer.

### **13-K: Mas o coordenador faz algum tipo de análise dos resultados das avaliações?**

Faz, junto com os professores, na hora do conselho. Aí, na hora do conselho, quando a gente assenta, a gente começa a ouvir: “Olha, em tal momento, eu percebi que fulano, em Matemática, desenvolve esse tipo de trabalho. Eu, como professora de matemática, percebi isso”, aí o de Português percebeu aquilo, e então começamos a fazer a análise do trabalho daquela turma, e esse é o trabalho da avaliação. A coordenação está ali para organizar essas idéias, é quem organiza, é quem faz o relato e é quem vai perceber o todo, porque o professor, quando trabalha em um trio, ele tem noção daquele trio, e o coordenador tem que, por obrigação, ver o grupo dele e o seu grupo dentro do todo, junto com os outros coordenadores. É uma visão muito mais ampliada e muito mais séria, para poder caminhar.

### **14-K: Na escolha do livro didático?**

A escolha do livro didático é feita pelo MEC. O MEC manda títulos, para que possamos escolher, mas eu vou te falar a verdade: nem sempre o título que escolhemos é o que vem para nós. E nem sempre o que é oferecido é o que precisamos. Então não ficamos presos ao livro didático. Temos o livro didático como apoio, porque o aluno precisa entender que o livro é importante, que ele direciona, que ele é nosso parceiro, que pode nortear muita coisa e também ser prazeroso, através da parte literária. Então ele é utilizado? É, mas não só ele.

O aluno recebe livros de Português, Matemática, História e Geografia. O que não vem aqui para a escola são os livros de Inglês e Espanhol, mas a gente busca. Isso porque, para os alunos de final de 2º. Ciclo, que seria a antiga 5ª. Série, o inglês não é obrigatório, mas, como podemos deixar de proporcioná-lo aos nossos alunos, se na 6ª. Série, que é o 3º. Ciclo, vai ser cobrado deles? Então, montamos apostilas, buscamos em escolas que tenham para nos oferecer, para que os alunos não fiquem com esse déficit no idioma, que geralmente é o inglês.

Recebemos livros de todos os conteúdos, mas os PCNs não determinam como devem ser conduzidas as disciplinas. Nas escolas estaduais se conduz a parte de Geografia e História de uma forma, e, na prefeitura, de outra, e a Matemática e o Português também. Por exemplo, na Matemática, os meninos aprendem a multiplicação e divisão, no Estado, na antiga 3ª. Série, mas, na prefeitura, a gente já pode começar na antiga 2ª. Série, meio do 1º. Ciclo. Então, recebemos alunos do Estado com esse déficit, e temos que correr atrás e ter um acompanhamento individualizado, onde acontecem as intervenções pedagógicas, que é um outro trabalho acompanhado pela coordenação. Por isso, não podemos ficar presos ao livro didático. Tem livro didático que recebemos, como o de Geografia, que fala do Rio Grande do Sul num grupo que está em Minas Gerais. Então, não podemos ficar presos ao livro. Buscamos Minas Gerais fora e montamos uma apostila. Tem todo um trabalho onde o coordenador está junto. É bem direcionado e bem complicado.

### **15-K: E como o coordenador participa na escolha dos professores para as turmas?**

Nós não temos determinado: é o professor x. Nós, muitas vezes, falamos: “Olha, a turma é assim, quem quer ficar?”. Elas (as professoras) escolhem em comum acordo. Os professores têm toda a liberdade de, junto com o coordenador, escolherem pelo perfil da turma. Muitas vezes, o professor segue com a turma. Na Escola Plural, tem isso: o professor segue e é um trabalho muito positivo mesmo, que eu já vivenciei como professora, mas elas têm toda a liberdade de mostrar o perfil da turma e perguntar quem quer trabalhar com aquele perfil: uma turma mais agitada ou uma turma mais imatura, ou simplesmente elas podem distribuir aleatoriamente, porque todas as turmas são heterogêneas, todos vão ter trabalhos com intervenções, então não tem aquela coisa do professor x ter a 1ª. Turma, porque isso não existe mais. Elas podem escolher o ciclo, mas da seguinte forma: se eu trabalhei com crianças de 7 anos, eu tenho o direito de

seguir com minha turma, se eu quiser. Se eu não quiser, mas outro colega sim, ele pode, e eu me mantenho naquele ciclo. Geralmente, isso é orientado pelo tempo de trabalho do professor na escola. Quem já tem um tempo maior na escola tem o direito, a preferência de poder escolher o ciclo em que ele quer trabalhar. Isso é um acordo interno nosso. Agora, o professor da Escola Plural tem a preferência em seguir com a turma, acima de qualquer acordo. Se eu quiser seguir com a minha turma durante três anos, eu posso e devo, porque faz parte da proposta da Escola Plural. É uma seqüência com o aluno, é uma referência.

**16- K: Mas o coordenador faz algum tipo de avaliação dos professores com você? Vocês discutem sobre o perfil deles para as idades?**

Sim. A gente conversa. A gente tem essa liberdade de conversar, e eles mesmos falam: “Ah, gente, eu prefiro as crianças de 7 anos” ou “Ah, gente, eu não estou com paciência para as crianças de final de 2º. Ciclo”, que seria a 5ª. Série. Por isso que para o final do 2º. Ciclo pegamos o professor que já trabalha por área, que tem formação de área, porque ele já tem todo um jogo de cintura, toda uma formação acadêmica adequada, apesar de que, na Escola Plural, ele tem que participar de todo o conjunto de crianças, então ele roda por quatro ou cinco turmas, mas ele já direciona, preparando o aluno para o 3º. Ciclo.

Eu já tive professores que falavam: “Não consigo trabalhar com alunos menores do que a antiga 5ª. Série. Eu prefiro trabalhar no noturno, não estou me adaptando!”. A formação acadêmica não deu a eles essa noção, eles não se formaram dentro da Escola Plural. Então, à medida que conseguimos adaptar os horários dos professores, vamos chegando. Já aconteceu isso, de professor lá do 2º. ciclo ter um 2º. BM (segundo cargo na rede) e esse ser para o noturno, por que não? Por ele ter habilidade de trabalhar, o que não é fácil, com adolescentes do noturno, como também não é fácil trabalhar com crianças de 6 anos. Depende muito do perfil. Então, a gente ouve muito, dentro do conselho, sugestões da turma com que cada professor pretende trabalhar. Eles têm o direito de escrever, pôr em aberto, dentro do conselho, por escrito, se desejam seguir com suas turmas ou não e por quê. Tem professor, por exemplo, que fala comigo assim: “Amei trabalhar com crianças de 6 anos, e eu quero continuar a fazer esse preparo da criança para a alfabetização. Eu me encontrei nessa área”, então damos a ele essa liberdade, entendeu? Isso é muito importante também.

**17- K: Como você se relaciona com o coordenador, do ponto de vista pessoal e profissional? O que poderia melhorar esse relacionamento?**

Olha, tem grupo com que a gente tem mais facilidade de relacionamento, porque é eleição, e ela acontece todo ano, então é complicado.

Tem grupo que já começa harmoniosamente, mas tem grupo com que demoramos, assim, uns quatro meses para começar a entrosar e a conhecer, então a gente tem que ter um jogo de cintura enorme. Não é fácil. Tem grupo com que temos dificuldade até o final do ano, mas a gente se respeita. Se precisar, e muitas vezes precisa sim, sentamos, para buscar o que não está bom. Às vezes, a gente sai magoada, tendo que pedir desculpas, às vezes fica uma semana sem conversar. Não posso falar que é um mar de rosas, porque não é. Mas que a gente busca, busca.

Agora, eu já trabalhei como coordenadora com uma direção que não dava autonomia nenhuma, então é muito pior. A direção que te dá autonomia, que dá aquela abertura pra chegar e sentar: “Vamos conversar aqui, que eu já estou cheia”, desculpe o termo, é muito importante. Então vai depender muito da direção e vai depender muito do coordenador que está sendo eleito. Por isso, a importância do professor saber em quem ele está votando.

**18- K: E você acha que os professores têm essa consciência?**

Muitas vezes, sim, mas sempre tem um grupo que não.

Tem um grupo que quer desafio, vamos dizer assim. Tem gente que entra, vamos falar a verdade, para fugir de sala de aula, e depois, quando depara com a coordenação, passa aperto, e se transforma de uma maneira que a gente até fala assim: “Viu como foi bom fulano sair de sala de aula? Mesmo fugindo da regência, ele deparou com um trabalho tão complicado que virou outro”. Então, por isso é que o trabalho de coordenação é desafiador. Como também há professor que foi coordenador e não quis ser mais, e que parece que aquilo não modificou em nada a vida dele. Ele começa a cobrar do colega, que é coordenador, como se ele nunca tivesse sido. Olha como é difícil lidar com o ser humano.

Eu não vou falar pra ninguém que o trabalho na coordenação é fácil porque não é mesmo. Eu amo criança. O trabalho com criança, para mim, é o melhor. O trabalho com o professor é difícil. É o mais difícil, é o mais desafiador, tanto com o professor quanto com os funcionários. Com a criança é o mais prazeroso, isso você pode ter certeza, ao meu ver.

**19- K: Em que situações você recorre à coordenação pedagógica? Dê exemplos.**

Ai! O tempo todo. Não tem como separar. A única coisa em que elas não entram é na hora de fazer a folha de pagamento, mas, de uma certa forma, até nisso elas entram sim, porque são elas que fazem o registro de faltas, de atrasos, então até nisso elas entram. Eu deleguei a elas esse comando de controle de faltas e de atrasos, para que, na hora em que eu for fazer o desconto ou ver quem está de licença ou de atestado, seja fácil saber se aquele atestado procede. Porque não tem como eu, como diretora, olhar trinta e tantos funcionários. Como eu vou ter controle disso? Então, o coordenador vai fazer esse trabalho.

Quando a gente consegue tirar um coordenador geral, que direcione o trabalho dos coordenadores por ciclo, ele fica mais com esse compromisso. De manhã, nós estamos com esse déficit de coordenador geral, porque ele aposentou. À tarde, não. À tarde, foi eleita uma coordenadora geral do turno, então ela não substitui professor, e aí já dá pra ela fazer um controle mais bacana. De manhã, todas têm que fazer o controle, quem estiver fora de sala no dia. Então, até na parte administrativa, ele está presente. No atendimento aos pais, na organização das reuniões pedagógicas, de reunião de pais, da parte administrativa, o coordenador é importantíssimo. Não tem como separar a direção da coordenação. Recorremos a elas em tudo.

**20- K: Tem sido muito discutido se há necessidade da supervisão pedagógica na escola. Você acha que a presença do supervisor escolar faz alguma diferença? Por quê?**

Demais. O coordenador geral é ele. Porque quando você tem uma eleição, a pessoa que te eleger se acha no direito de cobrar um trabalho que muitas vezes você não dá conta de fazer. O supervisor, quando é concursado, não vai para a regência. Ele está ali para o trabalho pedagógico, ele está ali para dar apoio ao professor na parte pedagógica, na parte disciplinar. Mas, quando ele é eleito, é diferente, ele é de tudo um pouco. Então, esta função do supervisor é importante demais. Eu não vou te falar que o coordenador eleito não é importante. É. Mas o supervisor formado e concursado para aquela função tem aquela direção.

Quando eu tive o supervisor concursado naquela função, eu o tinha sempre como meu elo de ligação com os coordenadores eleitos. Então era aquela pessoa que estava sempre presente dentro da coordenação. Agora, não. Quando eu não tenho essa pessoa, tem dia que a coordenação fica vazia. Eu, diretora, tenho que estar lá. Eu assumo esse papel porque, vamos dizer que faltaram seis professores, e aí? Eu vou deixar a coordenação solta lá, quem vai atender os pais ou os alunos? Então o supervisor é muito importante. Ele é indispensável.

**21- K: E o fato de a prefeitura ter acabado com o concurso para a supervisão? O que você acha disso?**

Acho complicado e atrapalhou demais, porque a coordenação é eleita todo ano e todo ano você está mudando de coordenador. Quando ele é eleito mais de uma vez, é mais fácil, porque ele já tem o domínio do trabalho. Mas e o coordenador que está chegando, que nunca vivenciou essa função? Vai começar de onde? É complicado. E quando ele não tem a formação acadêmica da supervisão? Aí que o “bicho pega”, porque ele não tem essa visão, ele não tem essa experiência. Então, temos que apoiar esse colega, centralizar, interagir com ele no grupo, para ele, além de tudo, aprender a dominar uma área que lhe é estranha. Por isso que eu acho importante. Não é excluindo o colega coordenador eleito; todos são importantes, mas, se eu pudesse ter esse “braço direito” constante ali comigo, facilitaria muito e para todo mundo: pro coordenador eleito, pro professor, para a direção, porque ele é um elo constante que está ali.

Mas esse supervisor também tem que ser uma pessoa muito bem preparada. Se ele estiver nos moldes muito antigos, ele acaba atrapalhando, porquê, por exemplo, ele não vai querer substituir professor faltoso; se de repente precisar, ele vai ter que ir. “Ah não, mas a lei me proíbe!”, era assim que falavam; então ele não ia. Esse elemento está ultrapassado. O supervisor tem que estar dentro da realidade que nós estamos vivenciando agora. Ele não pode ser aquele supervisor careta, que não quer se enfrontar, que não quer interagir, que quer ficar sentadinho na cadeira dele e fazer aquilo que vier à mesa dele. Esse aí está por fora e eu não quero não. Ninguém quer. Se vier, eu dispenso. Se for esse, eu prefiro o nosso coordenador eleito. Todo supervisor que vier para a escola, mesmo concursado, tem que ser um supervisor que vista a camisa da escola.

**22- K: Na sua opinião, o coordenador pedagógico deve ser eleito ou concursado/ selecionado para o cargo? Por quê?**

Acho que eu acabei já respondendo a essa questão, não é?

**23- K: E, para finalizar, que tipo de gestão vocês estão exercendo aqui na direção? Como você classificaria essa gestão?**

A mais democrática possível, mas uma democracia com muita organização. Eu não posso te falar que podemos deixar tudo muito democrático, muito solto, porque tem coisas que nós temos que responder imediatamente. Então sempre que eu posso estar junto com o meu grupo, ouvindo o meu grupo, quando eu tenho tempo, eu faço isso, porque, muitas vezes, as coisas não acontecem dentro de um tempo hábil, ainda mais sendo horário pedagógico, em que você está ouvindo os seus três turnos. Eu uso até caderno de informes, se estou buscando uma pesquisa, rapidinha, pra ter uma noção do que o seu coletivo quer. Por isso que o coordenador é o elo, porque estamos sempre sabendo o que o professorado está precisando, para, às vezes, termos que tomar alguma medida que abranja todo o grupo. Então, assim, a direção está aberta, a nossa sala está sempre aberta para ouvir todos os professores, mas tem um porém: eu procuro seguir o que é da lei, procuro seguir o que é humano, para todos. Se eu abrir uma exceção para um, essa exceção será para todos, e ela é proclamada para todos. Vamos dizer que aconteceu um caso de doença que ultrapassou a legislação, mas que estamos vendo que, dentro da escola, nós podemos proceder de uma maneira tal que não prejudique o grupo e que aquele colega poderá mostrar também o trabalho dele e retorno em outro momento, por que não? Então nós temos maneiras de negociar, dentro da parte legal e, às vezes, extrapolando.

A gente não pode fugir à parte legal. O que é do calendário, é obrigatório; o que não lese o aluno, é obrigatório; o horário de trabalho do professor é obrigatório, mas nós podemos ter uma flexibilidade que não interfira em nada disso e que não fira a lei. Que não fira o aluno, em primeiro lugar, e o colega, porque a gente trabalha no coletivo na Escola Plural. Eu não vou te falar que todo mundo é unido. Sempre tem um grupo que é oposição. Esse grupo é um desafio e é em cima desse desafio que vamos melhorar.

Então, a gente está buscando, da melhor maneira, se unir, ouvir, porque também erramos, lógico, estamos sempre errando e buscando melhorar, essa é a nossa intenção. Então, por exemplo, nós temos dois anos de trabalho e, ano que vem, já é ano eleitoral. É um período muito pequeno e muito sofrido, difícil, por causa das relações humanas, e as pessoas entram muito em conflito. Passou aquele momento do conflito, vem a hora de conquistar o colega que não acreditou no trabalho, que quis dar o voto dele para aquela pessoa em que ele acreditava mais, é um direito dele. Às vezes, você não consegue, e dois anos é pouco, não só para conquistar o colega, mas a comunidade.

Olha o projeto “Escola Aberta”. Nós, dessa direção, aceitamos esse desafio. Nós entramos dentro da escola aberta, que é um trabalho da UNESCO. A escola era semi-aberta. Agora, a nossa escola fica aberta aos sábados e domingos, com um grupo que trabalha com uma proposta da UNESCO direcionada para a comunidade. Então, estamos buscando a comunidade para dentro da escola, e isso não acontecia de maneira tão legalizada. E é uma proposta nossa, dentro do nosso plano de direção.

#### **24- K: Vocês pretendem concorrer ao próximo mandato?**

Olha, tudo caminha que sim, porque nós não terminamos nem sabemos o dia de amanhã. Dentro da nossa proposta, nós temos ainda muita coisa bacana pra fazer. Eu vou te dizer que nós já conseguimos mais de 50%. Nós estamos muito felizes, o nosso retorno está sendo muito bacana, inclusive da comunidade, então estamos abertos a querer continuar, mas vamos ver como vai ficar a situação, não é? Porque o futuro, só a Deus pertence. Vontade, nós temos de continuar. A nossa pretensão é que a nossa escola pública ofereça para os nossos alunos, que têm um horizonte muitas vezes pequeno, a mesma chance que têm os alunos de escola particular, entendeu? Então, queremos proporcionar para eles o futebol de graça, a aula de informática de graça, a aula de teatro e de violão, que eles já estão tendo, de graça. Para muitos, a escola é o seu único ponto de referência, é o mundo deles. Tem gente que, fora da escola, pode ser um marginal, mas aqui dentro tem a chance de ser ele mesmo. Lá fora, ele tem que ser o que a sociedade cobra dele. Então, temos que entender isso tudo, e não é fácil. Você fica sem dormir, você acorda no meio da noite... Mas eu amo essa escola e amo dar aula. Então, se eu não ficar na direção e voltar a dar aula, pra mim está bom demais. Eu estou feliz. Eu tenho dois BMs e o meu vice-diretor também. Nós dois somos professores nos dois BMs, então, pra gente, o que vier é desafio.

**K: Boa sorte para vocês e obrigada pela entrevista.**

**ENTREVISTAS DA ESCOLA 1****ENTREVISTADA: SUAMY (PROFESSORA DO INÍCIO DO 1º CICLO)****1- K: Na sua opinião, quais seriam as atividades que deveriam ser exercidas pela coordenação pedagógica na escola?**

É, tem as que poderiam, que deveriam e as que são feitas, não é? Então, vamos começar pelas que deveriam. Acho que a primeira coisa, já até falamos disso, Karla, é dar suporte pedagógico, acima de tudo, e organizar trabalhos por projetos. É uma coisa que eu acho que tem que ter e que a coordenação não dá conta de fazer por causa dos problemas que a escola acaba tendo que enfrentar; e organizar de forma prática os conteúdos e como podem ser dados, para que o aluno consiga, junto com a gente, ter êxito no final. Nosso objetivo com esse aluno de seis anos é que ele saia alfabetizado, não no sentido amplo, mas que pelo menos já saiba ler, escrever e interpretar pequenos textos. O coordenador deveria dar esse suporte pra nós, mas não dá conta de fazer, porque o tempo, você sabe, você está aí esses dias, você vê como é que funciona... De mais importante, eu acho que é organizar esses conteúdos e dar suporte pra nós, junto com a gente, porque eu acho que o coordenador tem que trabalhar coletivamente, junto com seus professores, não é?, pra que esse conteúdo tenha sucesso. Quero que os meninos aprendam a ler e escrever com prazer, que é pra mim a melhor coisa que tem. Eu tenho prazer, e que eles também se sintam felizes com o trabalho que a escola oferece. É chato, não é? Eu não acho a escola legal não, e eu tento fazer o melhor para que eles achem a escola legal.

**2- K: E quais são as atividades que o coordenador de fato exerce na sua escola?**

Ó, ele tenta fazer essa parte, de trabalhar com os grupos, de controlar o bom andamento das relações interpessoais, que é aluno/professor, professor/aluno, professor/comunidade. A tentativa é essa, mas, na maioria das vezes, o coordenador está como aquele antigo eventual, ele está substituindo faltas de professores. No nosso turno, esse ano, está acontecendo menos faltas. Não sei se você está observando, mas, normalmente, Karla, o coordenador fica em sala, substituindo falta de professor. É o que mais acontece, principalmente à tarde. É uma loucura o tanto de falta que tem, então ele fica como eventual. Ele poderia estar ajudando na prática, no controle da aprendizagem do aluno. Vamos falar de coisas básicas: ajudar na leitura, ajudar a organizar atividades coletivas, dar práticas no pátio, auditórios, ajuda nessa prática, porque a gente que está dentro da sala não dá conta de fazer tudo cá fora, precisa de um coordenador. E, às vezes, a gente não tem, porque ele está na sala, ele está substituindo, é o eventual.

**3- K: E fora isso, você percebe outras atividades que ela faz, quando não está em sala?**

Quando elas não estão em sala, elas tentam fazer tudo isso que eu acho que elas deveriam fazer. A coordenadora do meu grupo dá suporte, mesmo ela estando substituindo. Ela tenta trazer as atividades mais alegres, vou chamar de “alegres” as coisas legais de fazer; ajuda com o acompanhamento de alunos; encaminha alunos com dificuldades de saúde, com dificuldade visual, com problemas psicopedagógicos, com problema de disciplina, às vezes alguns graves. Com essa idade, já temos casos de disciplina graves. Então, ela me dá suporte com relação aos meus alunos que têm esse tipo de problema e controla a questão do Bolsa Escola. A gente fala Bolsa Escola e todo mundo pensa que é um auê. Não pode ser um auê, o aluno não pode ser infreqüente, então isso é coisa que ela faz com ajuda da secretaria da escola. Os alunos que estão faltosos, elas ligam e chamam a mãe à responsabilidade. Mesmo os menores, se não tiver justificativa, tudo isso elas fazem. Eu vejo isso e eu acho que, sem essa ajuda, esse suporte, não dá para a escola caminhar. Com todos os problemas das faltas de professores da escola, eu ainda vejo esse trabalho delas. Eu acho que, definitivamente, não pode ficar sem coordenador ou supervisor, o antigo supervisor. Nossa escola não

tem supervisor. Você viu que os nossos coordenadores são professores eleitos. A prefeitura não abriu concurso, eu acho que não vai abrir mais concurso de supervisão nem de orientação, e eu vejo o trabalho delas como essencial pra garantia de pelo menos o mínimo de sucesso no trabalho. Eu acho que a gente fica muito infeliz quando a coordenação não pode dar esse suporte, eu sinto isso.

**4- K: Dentre essas atividades, quais você julga serem de maior importância?**

É, eu acho que o que tem que acontecer, de fato, é essa amarração do trabalho em sala, em grupos e na escola, porque esse é o grande filão da Escola Plural, que é o trabalho coletivo. Se a coordenação não puder administrar, controlar ou organizar, não sei qual é a melhor palavra aí, esse trabalho coletivo não tem na Escola Plural.

**5- K: Explique melhor. Que trabalho coletivo é esse? Dê um exemplo.**

Por exemplo, nós temos na escola um trabalho de intervenção. É a separação dos grupos por nível de dificuldade. Por exemplo, os meus alunos de seis anos, naquela divisão dos níveis de aquisição da leitura e da escrita, estão pré-silábicos, silábicos, silábico-alfabéticos. Então, a gente organiza o trabalho por grupo, dentro dessas dificuldades ou dessa aquisição de conhecimento. Se a coordenação não puder estar junto, organizando isso, quem vai organizar? O professor dentro da sala? Então, tem um dia na semana que as crianças ficam separadas por grupos. Esses dias, com as faltas, você não está vendo isso, está? Não. Na 1ª série, você vê; na 2ª série, você vê, mas, no pré, não está acontecendo, e eu acho que isso é definidor do trabalho. O legal nessa escola é esse trabalho de intervenção e que deixamos, às vezes, passar, e sem a ajuda do trabalho efetivo, da mãozinha do coordenador, esse trabalho não sai não. É essencial, quando você está com um grupo heterogêneo, e eu acho que tem que ser mesmo heterogêneo, esse trabalho de intervenção. A minha sala tem 22 alunos, 18 estão na fase silábico-alfabética, 1 está pré-silábica - não dá conta da letra do nome dela, e 3 estão caminhando para o silábico, então eu tenho que fazer uma intervenção. Se for no grande grupo, eu dou atenção, mas não a atenção devida. Na atividade de intervenção, eu vou estar com menos alunos numa turma com mais dificuldade, então eu vou fazer especificamente a atividade individual. Se o coordenador não puder estar junto comigo, nós não damos conta de organizar isso: que hora que vai ser, que dia que vai ser, quais os grupos que vão ficar com quem, qual professor que vai ficar com quem.

**6- K: E o coordenador, em algum momento, ajuda vocês a pensar essas estratégias?**

Sempre, quando tem intervenção. É principalmente nos conselhos de classe, uma vez que agora a prefeitura cortou definitivamente a reunião pedagógica, não é? Quando a gente tinha reunião pedagógica, o meu grupo sentava e se debruçava em cima de atividades específicas, pra resolver esses problemas. Se na minha sala tem 22 alunos, todos vão ser alfabetizados; nem que eu tenha que “morrer”, eu vou fazer isso. Esse não é o pensamento de todo o grupo da escola, não é assim que funciona, mas é a idéia do coordenador, porque ela tem esse sentimento de vencer todas essas dificuldades de leitura e escrita. Imagina: eu dou aula pra 1ª série antiga, vamos chamar de 1ª série, eles já sabem todas as sílabas simples e trabalhando as complexas dentro das parlendas, dos jogos, das músicas. Agora vamos voltar lá ao tempo da cartilha: você quer uma turma de 1ª série assim? Maravilha! Não é assim que acontece aqui na escola. Este ano está diferente, porque eu larguei a 1ª série e peguei o pré. Já que eu ia alfabetizar na 1ª série, eu prefiro alfabetizar os meus de seis anos, que está na hora, não é? Então, esta é a idéia de quem está no pré esse ano. Quem pegar a 1ª série ano que vem vai pegar uma 1ª série diferente, idéia dessa coordenação que está aí. Eu não posso reclamar, que é a idéia da Ana, a idéia da Isabel, que eram professoras da 1ª série e que sofriam as dificuldades. Então, quando vai pra 2ª série aquele monte de alunos sem saber ler com 8 anos é uma daneira, não é? Não dá, então, já que eu posso fazer alguma coisa, eu resolvi que eu ia fazer e resolvi pegar lá nas bases. Nós pegamos uma turma de

Educação Infantil muito legal, então, como eles já tinham começado o trabalho, nós estamos “sentando a pua”, como se diz.

**7- K: Que tipo de trabalho você faz em conjunto com a coordenação pedagógica, ou sob o controle dela? Dê alguns exemplos.**

É acompanhar aprendizagem e aquisição de conhecimento. Você estava saindo ontem e eu estava sentada com a coordenadora, não foi? Nos meus momentos de projeto, ou quando os meus alunos estão na educação física - nós temos que aproveitar o tempo de projeto uma vez que não tem mais reunião pedagógica, o que é um dó, vou falar aqui duzentas vezes: é um dó! - ela acompanha a minha turma, ela senta, acompanha, faz anotações, encaminha os que estão com dificuldade. No nosso caso, que não estamos dando conta de fazer intervenção, resolvemos de outra forma: no horário de projeto, eu pego um ou dois alunos para fazerem a atividade individual e são aqueles em que o resultado está começando a aparecer. Então, ela faz esse acompanhamento junto comigo. E a Ana, como tem pouco tempo, só fica “pescando”, vendo o andamento, e ela sabe que as coisas andam bem. No meu caso, tem andado muito bem, eu tenho ficado muito feliz, e o tempo inteiro eu falo: “Ah, minha turma esta bonitinha demais!”, e eles estão realmente, Karla, muito engraçadinhos. Chegaram assim bem cruzinhos, e hoje a gente vê o resultado de leitura fluente, de entendimento do texto, com dificuldade normal ainda na interpretação. Afinal, eles têm seis anos, mas com senso de humor. Eu dei uma leitura assim, boba, que eu peguei numa cartilha velha, mas que tinha o que eu queria, aí eles disseram: “Nossa! Que tanto de pica, pau, pau. Não podia ter um negócio melhor?” Estão já fazendo análise crítica do texto! Ontem eu dei uma Hello Kitty pra colorir, recortar e colar, e o objetivo era também de coordenação motora: recortar em volta, colar e fazer uma frase. Uma das minhas meninas que aprendeu a ler agora fez um texto enorme de três folhas: “A ‘Alo Kit’ é minha”, “eu acho a ‘Alo Kit’ maravilhosa”, então essas coisas a coordenação acompanha de perto. E outra coisa que eu acho importante: encaminhar os problemas de saúde, porque a nossa comunidade não é uma comunidade paupérrima, mas é uma comunidade pobre. Encaminhar os problemas de acuidade visual e auditiva, os problemas de disciplina muito sérios. Posso citar o nome do William, meu aluno, que com a mãe, homeopata e psicólogo trabalhando juntos, está muito melhor. Ele era do tipo que não dava para não brigar. Eu ia brigar com ele demais, estou brigando mais ou menos, mas já melhorou bem. Se ele melhora, a turma melhora, eu melhora, tudo melhora. Então é esse acompanhamento.

**8- K: E na parte de planejamento, ela participa?**

No início, e dentro das datas que são mais importantes e que dá pra fazer trabalho mais coletivo, ela tenta, mas é difícil, quase impossível, você não vê aquela sentada do coletivo: “Olha isso aqui, o que você acha?”

Eu tinha uma supervisora aqui na escola, a Maria Luíza, que era supervisora concursada. Foi o ano que eu peguei a 1ª série pela primeira vez, Karla. Ela era pontual, ela estava presente, tomava leitura, era tradicional, mas e daí? Eu sou terminantemente contra falar mal do tradicional, é um método maravilhoso, não é? E eu sou professora que defende a Escola Plural, mas não vou chutar porque é tradicional não. Então, a Maria Luíza fazia esses trabalhos que a gente, quando estava na faculdade, via que era necessário fazer e quem está na escola sabe que é necessário.

**9- K: Eu queria que você me falasse um pouquinho do conhecimento que você tem da participação do coordenador em alguns pontos importantes do trabalho da escola. Qual é a participação do coordenador na elaboração do projeto político-pedagógico desta escola?**

Se a Ana não estivesse junto, se a Sofia não estivesse junto, que são coordenadoras, que eram também na época da elaboração, não tinha saído nada. O papel delas foi de coordenação, organização e escrita. Se elas não tivessem feito isso, não tinha saído nada. A Ana, a Sofia, Cláudia, então, essas pessoas que estavam na coordenação

foram fundamentais. O do EJA (Educação de Jovens e Adultos) está pronto. Claro que o projeto político-pedagógico não é acabado, não é? Ele tem abertura para mudanças, principalmente a escola que tem EJA tem que ter mudanças. Nós temos acesso a esse material, a escola tem na biblioteca, e todo mundo tem cópia. Eu acho que já está na página da Internet; pelo menos foi o que o vice-diretor Lucas disse, que já ia estar disponível. Eu não vi ainda não.

**10- K: E na definição do projeto de enturmação? Como é o papel do coordenador?**

Antigamente, a supervisora chegava com a turma: “Essa turma é sua”, e escolhia. Os professores mais velhos escolhiam primeiro. Antigamente, eram classes homogêneas, turma dos melhores: A, B, C. Hoje não existe isso. Antigamente que eu falo, tem cinco anos, que a Maria Luiza trabalhou comigo. É pouquíssimo tempo e não é tempo pra falar antigamente, mas é. Hoje, na escola, passou um ano, passou uma vida. E hoje a enturmação é papel da coordenação. Por exemplo, alunos que saem da Educação Infantil, eles tentam preservar a turma. Uma das características da filosofia da Escola Plural é manter o grupo, então tentam manter os pares mais próximos. Eles pegam a turma de onde o aluno veio, escrevem “Educação Infantil”, fazem uma lista e colocam os alunos lá, sem olhar a aprendizagem; é heterogêneo. E a turma da Educação Infantil tenta preservar para o pré, a do pré tenta preservar para o nível posterior. Como a lei orgânica determina para o 1º ciclo 25 alunos, então uma turma vai acabar sendo diluída, ao chegarem alunos novos. Qual é o papel da coordenação? É de tentar fazer esse arranjo de turmas o mais próximo possível. No ano passado, eu não escolhi a minha turma. Depende do tempo de serviço na escola, esse é o critério, mas escolhemos o ano do ciclo. Por exemplo, eu escolhi que queria trabalhar com o pré, mas a turma eu não escolhi, quem escolheu foi a Ana, que chegou e disse: “Essa é a sua turma”, e eu respondi: “Muito prazer”, entendeu? Algumas pessoas pedem turmas, eu não peço, porque, sei lá, depois eu peço uma turma que não bate com a minha cara... Eu prefiro que me dêem.

**11- K: E no sistema de avaliação aqui da escola?**

Olha, a avaliação da escola é contínua. O tempo inteiro, estamos passando por processos de avaliação. Nós não temos “semana de prova”, mas nós temos prova de papel e lápis, temos correção de prova, temos conselho de classe. É determinante o papel do coordenador neste processo. Se não houver coordenador, não há conselho de classe. No conselho de classe a gente seleciona as atividades que são feitas no período - algumas que nós chamamos de “minha avaliação” de conteúdo - e a gente avalia as seis turmas da etapa ou como anda cada turma, e é o coordenador que organiza isso. Vamos analisando os casos dos alunos, um por um, aluno por aluno. Nós temos 150 alunos de seis anos e tentamos agrupar: os que são destaque, os que têm dificuldade de aprendizagem, os que vão avançar mais ou que vão ficar em um determinado patamar, e definimos o que podemos fazer pra melhorar esses destaques ou os com problemas de disciplina. Todo bimestre, tem conselho.

**12- K: E na escolha do livro didático? Vocês adotam livro didático?**

Tem, a prefeitura ou o governo federal encaminha todos. Nós temos três escolhas. Esses anos pra trás, temos conseguido pegar a nossa primeira escolha, porque, às vezes, não vem a primeira não. Eu não sei que critério que eles usam. Eu acho que depende do volume de livros que é pedido.

Agora, as opções de alfabetização, por exemplo, no ano passado, foram “médias”. Ano retrasado, foi o melhor livro de alfabetização que nós tivemos aqui. Não era cartilha. O livro tinha temas, era trabalhado por projetos, brincadeiras, muito legal. No outro ano, nós já não conseguimos ele para alfabetização.

Todo aluno recebe, e normalmente não tem atraso. Quando tem atraso, a coordenação tem um papel determinante: entra em contato com outras bibliotecas, as outras

bibliotecas fazem um remanejamento, passam pra cá, passam pra lá, até todo mundo ter livro. Todo mundo recebe livro; quem tem direito a receber um livro, acaba recebendo.

**13- K: Mas como é isso? Ela pega esse material que chega do MEC, passa para vocês fazerem essa discussão e depois manda o pedido?**

A gente faz a discussão anterior, antes de escolher o livro. As editoras mandam volumes de análise pra gente, a gente senta em dia específico: “Vamos escolher livro didático essa semana”. Quando tem que escolher livro didático, as mesas da biblioteca ficam cheias de volumes das editoras, igual na escola particular, só que me parece que, na escola particular, o supervisor é quem olha? Ou o professor também olha? Já era o tempo em que o professor não participava, tem muito tempo isso, não é? Então, o professor olha, levanta as vantagens e as desvantagens, elabora pequenas observações: o que acha disso, o que acha daquilo. A Ana sempre deixa um papel pra gente fazer as observações, e escolhe, no final, o livro que a gente gostou mais, que tem todas aquelas características boas do livro didático: letra boa, desenhos agradáveis, sem discriminação racial, de sexo, nada disso. Olhamos isso tudo, e isso com a pincelada e acompanhamento da direção e da coordenação, porém mais da coordenação. A direção não dá conta muito de acompanhar de perto o pedagógico não, o que eu acho um horror também.

**14- K: E na escolha dos professores pras turmas?**

É, a supervisora Maria Luiza dava um jeitinho. Quando cheguei aqui na escola, eu conto esse caso, a Maria Luiza não me conhecia, não é?, e eu cheia de gás. Ela me colocou na pior turma da escola, me deu uma turma horrível e eu falei assim: “Ah, mas horrível não é não, ela é a melhor turma dessa escola!” Eu tive alguns problemas sérios e agarrei na Maria Luíza, e ela falou assim: “Meu Deus, eu devia ter te dado a primeira turma, quem mandou, que arrependimento!” Ela falava assim, pois é... E arrependimento mesmo, porque eu peguei junto com ela. Era uma turma muito difícil de disciplina, difícil de aprendizagem, tudo com dificuldade. Eu falei assim: “Ó, pode parar, acabou a dificuldade nessa sala. Essa sala é a melhor turma!”, e a Maria Luiza teve um papel determinante, tanto de me dar a turma, quanto dela ser a melhor. Eu disse assim: “O que é isso? Me dá uma turma ruim e não pode me acompanhar? Não pode não!” Então, hoje a gente faz desse jeito: pela ordem da “lista de acesso”, os professores escolhem o ano do ciclo que querem trabalhar, mas a turma não. Eu acho que a Ana olha o nosso perfil, porque ela acompanha de perto como que a turma está e tem acesso aos conselhos de classes de todas. Daí ela pode ver quem tem o melhor perfil pras turmas, apesar de não ter melhor turma, todas são heterogêneas.

**15- K: Como você se relaciona com o coordenador, do ponto de vista pessoal e profissional? O que poderia melhorar esse relacionamento?**

É, eu tenho uma relação boa com todo mundo, porque, mesmo quem não quiser, vai ter. Eu não tenho papas na língua, mas a nossa relação é de parceria, de companheirismo, nós somos grandes amigas, não só aqui, mas também fora da escola. Eu já conhecia a Ana antes daqui da escola, porque eu já trabalhei com ela em outra escola, e a Isabel tem aquele jeitinho bom de lidar, diferente de mim, não é? Mas ela tem um tom bom, a Ana também tem um tom bom de coordenação, eu acho que ela dá uma equilibrada nos ânimos exaltados, então a minha relação com elas é de extrema parceria. Tudo que ela precisa eu estou disponível, e o que eu preciso também ela está sempre disponível, e é o mesmo tom. Não sei se você notou, é o tom do “vamos abaixar a poeira pra depois a gente conversar”. É uma relação de camaradas. Essa é uma boa característica de coordenadora. Eu já fui coordenada e eu tive que fazer isso, porque eu sou muito sanguínea. Ah, eu tive que abaixar o volume, eu tive que abaixar o tom de voz, a ansiedade, aquela busca frenética das coisas acontecerem rapidamente. Isso tudo tem que sumir num coordenador. Podemos ser sanguíneos e, no entanto, temos que acalmar

nosso coração, senão não funciona, e essa característica, pra mim, é marcante na coordenação delas. É uma boa coordenação, gosto muito.

**16- K: Em que situações você recorre à coordenação pedagógica? Dê exemplos.**

Junto à disciplina, junto à elaboração de atividades diversificadas e que qualifiquem o projeto pedagógico; no acompanhamento com alunos nas dificuldades, com problemas de saúde, disciplina, aqueles problemas de acuidade visual, auditiva, eu sempre estou junto, mas principalmente no acompanhamento dos alunos com dificuldades. E, se ela não me ajuda nisso, eu não tenho sucesso não, é difícil.

**17- K: Na sua opinião, o supervisor ou o coordenador pedagógico deve ser eleito ou concursado pro cargo? Por quê?**

Ó, eu acho que ele pode ser eleito. Pode, mas não necessariamente deve. E ele pode ser eleito, se for cumprir a função dele principal, que é de coordenar, atualizar, que é aquilo tudo que eu falei que ele deveria fazer, mas que a maioria das vezes ele não faz porque as outras funções acabam consumindo essa primeira. Mas eu acho que a eleição é uma boa saída pra situação posta na prefeitura. Não tem supervisor, possivelmente não terá concurso mais, mas é preciso correr atrás.

**18- K: Então, você acha que o coordenador é imprescindível, mas não precisa necessariamente ser concursado? Por quê?**

Essencial, mas necessariamente pedagogo. Porque olha, nós que fizemos Pedagogia, nós tivemos base e nós falávamos muito na faculdade, na UFMG, que a nossa escola era política e a UEMG, metodológica. Nós tínhamos formação crítica e, no Instituto de Educação, era mais metodológica, mas, no final das contas, nós tínhamos formação metodológica, sim. As metodologias, todas elas, foram essenciais pra esse acompanhamento do supervisor. Nós tivemos formação de supervisão escolar também, eu acho isso essencial.

O professor só com graduação, lá na FAE (Faculdade de Educação da UFMG), fazendo a licenciatura, não teve matérias de gestão, e eu acho a formação acadêmica importantíssima, a menos que o cara tenha tanta tarimba, já tenha tanto tempo de coordenação que ele já adquiriu experiência e o domínio desse espaço aí, mas o pedagogo é quem tem formação pra isso.

**19- K: Você já trabalhou com algum coordenador que não fosse pedagogo? Você sente essa diferença?**

Já, muito, muito. Eu trabalhei no “Geraldo Teixeira” e lá eu fui tudo: diretora, coordenadora, professora. Eu estive em todos os lugares e, num ano, o coordenador nosso era o Ramon. Ele é referência na rede e o Ramon tem tarimba, mas ele tem tarimba porque ele tem formação política, ele é professor de História. E, como ele tem formação política, ele dava conta melhor do que muito pedagogo, e outra coisa: ele tinha por trás dele uma das maiores pedagogas que eu conheço, que é a Analice, a mulher dele. É uma professora/pedagoga maravilhosa. Então eu vejo que hoje, por exemplo, tem coordenadores, não preciso citar os nomes, que não têm essa formação política, esse respaldo acadêmico mesmo, e acabam tentando contornar as situações, sem resolvê-las. Então, isso é um problema sério.

**20- K: Você acha que o coordenador tem um papel político na escola?**

Nossa mãe, muito. A questão, por exemplo, de faltas, substituições, que é um problema sério da nossa escola. Se o coordenador sublima essa coisa, vira uma panela de pressão, e os ânimos vão se exaltando, até ter briga. Então, tem que ter um papel político determinante pra contornar a situação. Se o professor não veio, ele tem que ter uma falta. Ele pode falar assim: “Isso é uma coisa que o coordenador não deveria estar controlando.” Mas é papel dele, então, acontecem essas coisas na escola.

**ENTREVISTAS DA ESCOLA 1****ENTREVISTADA: BERENICE (PROFESSORA DO FINAL DO 1º CICLO - MANHÃ E TARDE)****1- K: Na sua opinião, quais seriam as atividades que deveriam ser exercidas pela coordenação pedagógica na escola?**

É, eu acredito que a coordenação deveria exercer a função de coordenar mesmo os trabalhos de todas as turmas, conhecendo seus alunos por turma e conhecendo a família destes alunos, atendendo as necessidades individuais desses alunos, encaminhamentos. Agora, quanto ao professor, elas deveriam nos ajudar na parte do conteúdo, para que seja coordenado em todas as turmas e não haja uma quebra de conteúdo, de maneira que atenda as necessidades do professor e do aluno. Não o conteúdo propriamente dito, do dia-a-dia do professor, mas um conteúdo que enriqueça o projeto, como uma excursão, um GV-GO, cinema, dvd, fita de vídeo, envolvendo as atividades pra enriquecer o conteúdo. Então, eu acho que o coordenador pedagógico tem como objetivo enriquecer o conteúdo do professor, apesar de que o professor tem também que correr atrás desse conteúdo e adequá-lo à turma, enriquecendo mesmo, conteúdo bem aplicado, bem estudado, bem escolhido. Mas o coordenador precisa estar por dentro do que o professor está trabalhando; estar inteirado e enriquecer esse projeto, porque tem momentos em que a gente não consegue tempo pra telefonar e conseguir essa parte, de sair com os meninos da escola, numa excursão, cinema, atrás de um dvd que seja dentro daquele conteúdo pra enriquecer. Muitas vezes, a gente não encontra tempo pra isso, então eu acho que a coordenação deveria trabalhar em cima disso, sabe?

**2- K: E o que de fato a coordenação pedagógica faz dentro da escola?**

É, eu percebo que elas ficam muito substituindo faltas de professor e, com isso, elas não encontram tempo pra nos ajudar. Na medida do possível, elas tentam ajudar, mas eu acho que deixam a desejar, pelas faltas dos professores. Então, eu acho que o que elas fazem mais é substituir.

**3- K: Quando as coordenadoras não estão substituindo, o que você percebe que elas fazem? O que fica mais evidente?**

O que fica mais evidente é que elas atendem problemas de alunos, exercem a função, por exemplo, de psicólogo, de um disciplinário, que não tem na escola, então elas fazem isso. Sempre existem problemas em sala de aula, indisciplina e tudo. Então, elas atendem esses alunos nesses momentos, anotam e nos ajudam muito, porque dão até a suspensão, mas eu acho que isso não resolve pra nós. Eu acho que a suspensão é um prêmio para o menino, porque o que ele quer é ficar em casa, não é estudar, então não é um castigo. O castigo é ter o menino dentro da escola, no outro horário, fazendo as atividades que ele não fez na aula. Pra mim, seria essa a solução: o aluno na escola, fazendo o que ele não fez por indisciplina, por preguiça, porque criança tem o dom de ter preguiça. Eu acho que criança é muito preguiçosa; nem todos, eu não estou radicalizando, mas tem algumas que até passam o que eu já chamo de doença, são preguiçosas. Então, é assim: hoje eu vejo uma escola cheia de coisas boas, de trabalhos bons, com professores competentes, mas com alunos descompromissados, e não é porque o professor não procura enriquecer as atividades. Eu não sei o que está acontecendo, não sei se é a parte familiar que está envolvida nisso, porque o descaso está muito grande com a escola. Apesar de pôr propaganda na televisão, com família participando na escola, não existe isso na realidade. Eu acho que os familiares estão cada vez mais distantes dessa parte pedagógica, na minha opinião.

**4- K: E dentre essas atividades que as coordenadoras fazem, ou que deveriam fazer, qual ou quais você julga ser (em) de maior importância?**

É essa que eu te falei, de procurar enriquecer o trabalho do professor. Eu estou falando do ponto de vista pedagógico, só pedagógico. É o enriquecimento do nosso trabalho. É coordenar para que seja um trabalho único entre as turmas que ela coordena. Se eu estou no projeto de higiene, todas deveriam estar trazendo atividades diferentes, procurando enriquecer ao máximo, entendeu? Todo mundo junto. E então ela pega aquele trabalho e compacta num trabalho igual, porque naquele trabalho vai haver salas fracas - isso hoje não existe porque a gente tem que aceitar o que o aluno dá conta - mas acontece que todos precisam ter oportunidade de passar por aquelas etapas, entendeu?

**5- K: E que tipo de trabalho você faz em conjunto com a coordenação pedagógica?**

Nós fazemos o trabalho de definir o que vai ser estudado, definir o projeto. A gente define os projetos e depois eles se perdem, sem a coordenação. Eu acho que iniciam bem e depois acabam se perdendo. Cada uma vai para um caminho, sem ter, o que eu te falei, o fechamento; não fica compacto, fica um pedacinho aqui, outro pedacinho ali, e cada professor vai fazendo à sua maneira. Quando você vê um trabalho, ficou bom, outro ficou a desejar, o outro você nem viu como ficou. Então, eu acho que isso desestimula o projeto, deixa o professor triste, chateado com o resultado, que não é aquele que ele imaginava.

**6- K: Você acha que seria possível a coordenadora fazer esse tipo de “amarração”?**

Seria, se houvesse mais elementos na escola. Eu acho que ainda são poucos elementos, e o nosso tempo que tínhamos antes, que apesar de ainda ter falhas, a gente conseguia resolver isso melhor, sabe? Agora, acabando com as reuniões pedagógicas, eu achei que esse ano foi pior. Levou as professoras a não comunicarem umas com as outras, a fazerem trabalhos totalmente diversificados, não sabemos o que uma está trabalhando, o que a outra está trabalhando. Antes havia uma troca de “para casa”, de exercícios, de atividades. Hoje não dá pra fazer isso, porque cada uma está numa etapa e nós não sabemos qual é, então fica um trabalho solto, sem os meninos interagirem, e eu acho que, nessa idade, tem que haver interação na escola. Se os alunos de 8 anos interagissem com seus iguais, seria melhor pra eles nessa parte de humanizar, de criar laços, mas não existe isso. Inclusive eu acho que fica uma turma com raiva da outra. Muitas vezes, uma está cantando, está ensaiando uma música e a outra não está, então eles ficam com ciúme: “mas por que nós não vimos aquele vídeo? Por que nós não ensaiamos aquela música?”. Então, se houvesse essa coordenação mesmo, propriamente dita, isso não aconteceria, porque, naquela semana, todos estariam ensaiando aquela música, todos estariam vendo aquele vídeo, então seria bem melhor, eu me sentiria bem melhor.

**7- K: Você já trabalhou assim aqui na escola? Como era? Era uma coordenadora pedagógica ou uma supervisora?**

Já. Era a própria Ana. A Ana é que coordenava, mas com aquele tempo pedagógico. Nós fizemos um trabalho lindo e chegamos ao final do ano muito felizes com o resultado. Cada semana um professor elaborava um “para casa”, porque nós sabíamos a etapa em que todas estavam, e, se alguma não estivesse, a gente esperava chegar até lá, ou então fazia um “para casa” respeitando aquela turma, com as dificuldades graduadas. Isso leva o menino a raciocinar, porque, muitas vezes, ele pode não estar dando conta, mas ele consegue. Sabendo que aquele para casa é único, ele se esforça pra chegar até aquele exercício de que não está dando conta, entendeu? É muito legal.

**8- K: Qual é a participação da coordenação pedagógica na elaboração do projeto político pedagógico da escola?**

A nossa escola ainda não tem um projeto político-pedagógico completo. Nós estamos caminhando com ele, sabe, ele não foi totalmente elaborado, mas, na parte que nós já elaboramos, houve a participação de todos: da coordenação, dos professores, da direção, então foi muito bom, mas ele não chegou ao final. Ele está no meio do caminho. Está parado. Então, a escola não tem esse projeto político-pedagógico.

**9- K: E na definição do projeto de enturmação? Qual é a participação do coordenador nisso?**

Nossa, é vital, porque o coordenador, se chegar a conhecer os alunos como deveria, ele tenta enturmar tirando aqueles casos difíceis e espalhando. Então, se houve na minha turma cinco casos difíceis, gritantes, que incomodaram bastante, ela distribui esses meninos no ano seguinte, não deixando eles ficarem juntos, e torna o trabalho mais suave, mais leve. Então é muito bom, porque você não cansa do mesmo problema, você troca de “problema”, pega o “problema” de outra professora, que muitas vezes já não está tendo um relacionamento legal com aquele menino. Então, muda o professor, muda o aluno, conseqüentemente a gente faz um trabalho legal, um trabalho mais efetivo.

**10- K: Qual é a participação do coordenador no sistema de avaliação da escola?**

Olha, muitas vezes ela nos pede opinião e exemplos de atividades que nós aplicamos, pra colocar na avaliação. Nós fazemos uma avaliação escrita, com a ajuda dela. Decidimos o que vamos cobrar. Nós passamos pra ela o que foi visto, e ela faz uma avaliação bem elaborada dentro do conteúdo que foi dado. Nós sugerimos algumas atividades, algumas questões, mas ela é quem monta o instrumento. Eu acho muito legal, porque ela monta um instrumento às vezes diferente, mais bem elaborado. E, depois da correção, ela acompanha. Nós damos a avaliação, corrigimos, e ela retorna o resultado e nos passa como é que a turma está, faz um gráfico, apresenta pra turma esse gráfico e dá um incentivo. E eles gostam muito desse resultado final. Eles acham muito bom.

**11- K: E na escolha do livro didático?**

É com os professores e a coordenação. Ela pede opinião, a gente olha, tem um tempo pra olhar os livros e dar sugestão pra ela do que mais gostamos, e ela pede. Ela só faz o pedido, então nós é que escolhemos.

**12- K: E como é a participação dela na escolha dos professores pras turmas?**

Ah, ela pergunta primeiro o que a gente gostaria, a facilidade que a gente tem, sabe? E, muitas vezes, quando as turmas estão muito iguais, ela faz um sorteio. Quando uma professora quer aquela turma e outras querem também, só resolve por sorteio. Muitas vezes, a maioria quer uma sala boa naquele ano, porque está cansada, então ela, pra não privilegiar ninguém, faz o sorteio.

**13- K: Como você se relaciona com a coordenadora, do ponto de vista pessoal e profissional? Como você acha que poderia melhorar esse relacionamento?**

Olha, eu tive a sorte de ter a Ana, que é uma pessoa muito humana, é uma excelente coordenadora. Então, nunca tivemos problema, de maneira alguma, porque ela é uma pessoa que não dá pra ter problema. Ela é tranqüila, ela ouve, ela aceita sugestões, ela participa muito dos problemas da criança e, quando há um problema muito sério, ela troca a criança de sala. Se ela está vendo que o professor não se adapta com a criança, ela prefere trocar de sala, e eu acho que ela age muito bem, porque, muitas vezes, não tem simpatia, não sei, ou empatia, então ela já troca de sala, ela não deixa virar um bolo de neve, ela não deixa o problema chegar a ficar sério, ela troca antes. Então, a gente chega perto, fala com ela e ela faz assim, então eu acho que a Ana é uma coordenadora

excelente, por isso não temos problema. Acho que a equipe dela não dá problema e ela é muito competente.

**14- K: E a competência pedagógica dela? Você acha que é grande também?**

Acho. Dentro do que ela pode fazer, no limite dela e do que a escola dá, proporciona, ela é uma excelente coordenadora. Nós não temos problema. E eu estou com ela desde que ela entrou na coordenação. Eu tenho a sorte de pegar a Ana como coordenadora, então fica difícil, porque é excelente mesmo, excelente pessoa, parece que ela tem o dom mesmo da coordenação.

**15- K: Em que situações você recorre a ela? Dê alguns exemplos.**

Olha, é como eu acabei de falar. Nesse momento em que eu não me adapto com o aluno, eu recorro a ela. No momento em que eu quero um vídeo interessante, eu peço pra ela olhar pra mim lá na Regional. Também quando eu preciso sair mais cedo, quando eu tenho um problema em casa, problema familiar, eu falo antes e ela sempre nos deu atenção e sempre procurou nos atender, no momento certo; então, nessas horas, é muito útil. Por exemplo, se eu tenho que sair para ir ao médico, recorro à coordenação, pra ela colocar uma colega pra substituir, e ela sempre ajudou, ela está sempre procurando um caminho pra resolver o nosso problema, sem trazer transtorno. Então a gente recorre sempre. Eu acho muito necessário o coordenador, é uma peça principal na escola, e eu acho que é muito importante também.

**16- K: Na sua opinião, o coordenador pedagógico deve ser eleito ou concursado pro cargo e por quê?**

Aqui é eleição. Eu acho que seria eleição, porque a coordenação precisa de simpatia. Pra você ser uma coordenadora, você não tem só que ter um embasamento pedagógico, você tem que ter a simpatia e um gênio também. Eu acho que é muito difícil conviver com a pessoa que não ouve, que não tem paciência, sei lá. Eu acho que o coordenador tem que ter características próprias pra coordenar, sabe? Ele tem que ter essas características de escutar o outro, tem que ter segurança na parte pedagógica, a gente tem que sentir que ele é seguro, então ele tem que dominar o que ele precisa fazer. Ele tem que ser disponível, uma pessoa bem disponível, humana, porque hoje nós lidamos com muitos problemas que exigem jogo de cintura, que exigem a parte humana. Eu acho isso muito importante.

**17- K: Por que você acha que tem que ser eleito?**

Porque, muitas vezes, a pessoa tem capacidade, mas não transmite, não tem o respaldo do grupo, não é simpática, entendeu? Então, se ele entra como coordenador, ele vai encontrar barreiras, vai ter problemas e não vai conseguir coordenar. Nós já tivemos caso de coordenador largar no meio do caminho, por falta de quorum, por falta de simpatia, por falta de aceitação, nessa parte humana mesmo.

**18- K: Há quanto tempo você trabalha aqui na escola?**

28 anos.

**19- K: Então, você já vivenciou uma etapa em que havia o supervisor?**

Já.

**20- K: Que diferença você vê entre o trabalho do supervisor e o trabalho do coordenador?**

Olha, eu não vejo nenhuma, porque eu também tive sorte com o supervisor. A maior parte do tempo em que eu trabalhei aqui, a minha supervisora foi a Maria Luíza, que já está aposentada, que foi tão boa quanto a Ana. A Maria Luíza tinha as características de um coordenador. Ela tem que ter tudo que pede pra um coordenador, não adianta.

**21- K: Eu estou te perguntando isso porque o supervisor era concursado, não era eleito, não é?**

Pois é, mas tinha supervisora aqui que não tinha a mesma relação com os professores. Para os professores, ela simplesmente não existia. Ela era supervisora, entregava as apostilas, mas não tinha existência aqui. O professor não procurava, não perguntava, o professor mantinha distância dela. Ela só entregava papel, e o papel ia pra pasta. A pasta ficava numa sabedoria danada, mas a gente nem lia. Eu tive sorte porque peguei a Maria Luíza e ela era maravilhosa. Ela corrigia os ditados, ela fazia jogos com os meninos. Foi na época em que eu trabalhei com a Matemática e Ciências, então ela entrava na sala e fazia jogos, competições, os meninos ficavam incentivados, porque a função do coordenador também é incentivar o aluno, não é só o professor não. Muitas vezes, o coordenador consegue mais do que a gente na parte de incentivo, sabe, então a Maria Luíza incentivava os alunos a aprenderem: “ó, vocês vão ter uma excursão, as notas melhores vão pra excursão”, “olha, nós vamos passar um filme para os meninos de bom comportamento”, então os meninos ajudavam nessa parte.

**22- K: E isso foi na época da implantação da Escola Plural ou foi antes?**

Antes. A Escola Plural não mudou nada, pra mim só piorou. Eu não gosto da Escola Plural. Não gosto porque eu acho que a Escola Plural teve uma falha, que é não dar reprovação. A avaliação contínua eu acho correto, sou a favor. A gente dá uma avaliação escrita, que é uma coisa boba, que para o professor é papel, porque a gente avalia o aluno anualmente. Você já sabe quem ele é, não precisa de avaliação, mas o menino saber que ele não vai passar nos ajuda muito. O menino saber que ele vai passar desestimulou o aluno a fazer “para casa”, a estudar, desestimulou a família, então houve uma queda, pra mim, radical no estímulo da criança. Pra mim acabou tanto o estímulo do professor, quanto do aluno e da família, e é só isso que eu não gosto, só a parte da avaliação. Essa coisa de não ter reprovação, de passar por idade, isso não entra na minha cabeça. Eu acho que a “bomba” é triste demais, até meu marido entrou muito em conflito comigo, porque ele é a favor de não ter “bomba”, mas quem está ensinando tem necessidade de falar assim: “gente, vocês acham que vão pro outro ano, mas podem não ir”. Tem que ter isso aí, você entende? Porque tem menino que falta um mês, três meses, então tem que mudar isso. Esses meninos têm que ter o direito de mudar no meio do ano. Ele passaria no meio do ano; flexibilizar essa passagem, porque tem aluno que toma “bomba” e que a gente fala: “puxa, esse menino tomou “bomba”, mas olha como é que ele está bom!”. De repente, ele amadurece.

**K: Ok, muito obrigada.**

## ANEXO 2

<b>Proposta de ação para 2006 (Coordenação Pedagógica: Ana)</b>			
<b>Objetivos:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Analisar e avaliar as ações que deram certo e as que apresentaram dificuldades.</i></li> <li>➤ <i>Registrar propostas/ ações conjuntas de trabalho a serem desenvolvidas no ano de 2006.</i></li> </ul>			
<b>Organização do trabalho 2º turno</b>			
Organização de 2005	O que deu certo	O que não deu certo	Propostas
<p><b>1- Organização da estrutura de trabalho</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 16 professores referência, 4 apoios, 2 coordenadoras substitutas (por etapa do ciclo)</li> <li>➤ 1 coordenadora geral</li> <li>➤ 4 acespates por semana</li> <li>➤ 10 h/a destinadas ao reforço do aluno (2 h/a por apoio)</li> </ul>	➤	➤	➤
<p><b>2- Substituição</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ A coordenação substitui o professor ausente e quando necessário os apoios também</li> </ul>	➤	➤	➤
<p><b>3- Horários</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Entrada de alunos com fila no pátio</li> <li>➤ Recreio - 20 minutos para todos os alunos no pátio com coordenadoras e auxiliares tomando conta</li> </ul>	➤	➤	➤
<p><b>4- Coordenação pedagógica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Substituir professores ausentes</li> <li>➤ Organizar e/ou facilitar aquisição de materiais didáticos ao professor</li> <li>➤ Atender alunos (e pais de alunos) com dificuldades disciplinares e/ou psicológicas, encaminhando-os</li> <li>➤ Promover excursões e atividades complementares</li> <li>➤ Organizar horários em geral</li> <li>➤ Observar entrada e saída de alunos e recreio, bem como uniforme completo</li> </ul>	➤	➤	➤

<p><b>5- Atendimento ao aluno com defasagem de conteúdos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 2 h/a de atendimento específico, ministradas pelos professores de apoio e mais 2 h de intervenção coletiva ministradas pelos regentes</li> </ul>	➤	➤	➤
<p><b>6- Reuniões e conselhos de classe</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 4 por ano com encontros de professores por etapas</li> </ul>	➤	➤	➤
<p><b>7- Escolha de turma e/ou etapa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Escolha democrática. Caso a oferta seja menor que a procura, o critério será o tempo de serviço no turno</li> <li>➤ O professor terá prioridade caso queira seguir com sua turma</li> </ul>	➤	➤	➤
<p><b>8- Enturmação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Salas heterogêneas preservadas na sua maioria até o final dos ciclos, trocando apenas os alunos que apresentam problemas de disciplina</li> </ul>	➤	➤	➤
<p><b>9- Educação Física</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 2h/a de Educação Física fora de sala - com substituição de professor ausente</li> </ul>	➤	➤	➤
<p><b>10- Geografia, Ciências e História</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Aulas ministradas por professores de apoio que também substituem professores ausentes</li> </ul>	➤	➤	➤
<p><b>11- Música</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Professor de apoio, responsável pela banda da escola - aulas de música para início de ciclo</li> </ul>	➤	➤	➤

## **ANEXO 3**

### **ENTREVISTAS DA ESCOLA 2**

#### **ENTREVISTADA: VANESSA (COORDENADORA PEDAGÓGICA)**

**1- K: Quando você iniciou o seu trabalho na educação? Eu queria que você explicasse como foi, o que você fez e por que você optou por esta área.**

Optei por essa área por falta de opção na área em que eu formei. Eu formei em psicologia e comecei a trabalhar em consultório. Só que eu tinha que pagar aluguel, e todo mundo que aparecia procurando atendimento pedia pra eu atender, mas não podia pagar. Aí eu comecei a pagar pra trabalhar e eu estava sem condição. Só que, antes da psicologia mesmo, eu trabalhava com balé, dava aulas de balé para crianças, e, depois que eu entrei pra psicologia, eu larguei. E eu tinha uma colega que sempre deu aula na rede municipal, e ela falava comigo: “Por que você não faz o concurso? Você vai gostar, você tem tanto jeito de professora!”. Só que eu não tinha o curso Normal, aí eu fiz o curso Normal em um ano no colégio Minas Gerais. No curso, não dá pra você ver praticamente nada, é bem corrido, aquela coisa doida, mas fiz o curso pensando no concurso da prefeitura. Quando eu fui estudar para o concurso da prefeitura, foi que eu realmente aprendi, entendeu? Quando eu tive que pegar a matéria exigida no concurso, eu fiz um cursinho e comecei a entender direito o que era.

Vai fazer 13 anos que eu estou na rede municipal, então deve ter uns 15 anos que eu formei. Eu fiz estágio no ano que eu estava estudando, no Instituto Coração de Jesus, escola particular. Depois eu trabalhei no sistema arquiocesano, no colégio São Francisco de Assis, como eventual. Eles sabiam que eu ainda não tinha assumido turma, eu só tinha assumido turma em uma creche por uns cinco meses, com a turminha do 2º período, e eu saí de lá pra ir pro São Francisco. Então eu entrei como eventual, e o diretor sabia que eu nunca tinha assumido turma e tudo, mas aí a professora da 2ª série adoeceu e eu tive que assumir a turma dela. Quando ela voltou, eles não quiseram que ela reassumisse a turma, então eu continuei e ela ficou de eventual. Eu comecei assim. Depois, no fim do ano, acabou o meu contrato. Eu fiquei o ano seguinte estudando para o concurso. Depois é que eu vim trabalhar aqui nessa escola. Eu já entrei aqui, direto aqui.

**2- K: Quando e como você iniciou o seu trabalho na função de coordenação pedagógica?**

Na coordenação, foi quando eu voltei do CAPE. Eu fiquei no CAPE em 1997 e 1998. Quando eu voltei de lá, eu peguei uma turma difícilíssima, só que eu voltei com tanta saudade de sala de aula, mas tanta saudade, que a turma mudou um absurdo. Tinha menino que só ficava escondido debaixo da mesa, tinha menino que batia em todo mundo, menino que voava cadeira no meio da sala. Assim, num instantinho, esses meninos já estavam todos alfabetizados. A gente danou a fazer um monte de excursão e eles apresentavam trabalho, a maior gracinha. Então, todo mundo ficava falando: “Ah, você está sugerindo um tanto de coisa legal, você podia ficar na coordenação pra ajudar o grupo”. Só que eu tinha saído do CAPE muito escaldada, sabe? De reunião, de coisas assim desse tipo. Eu queria sala de aula, então eu ainda fiquei um ano em sala de aula. Mas o pessoal da escola continuou insistindo, então eu falei: “ah, então, vou encarar! Vou ver se eu dou conta, não é?” Eu comecei e não saí até hoje. Já tem cinco anos que eu estou na coordenação.

**3- K: Eu queria saber agora a sua percepção sobre a função de coordenação pedagógica. A sua visão da coordenação sofreu alguma transformação, do início das atividades, quando você começou, até hoje? E caso tenha acontecido isso, explique essa mudança.**

Nossa, mudou demais. Primeiro que, quando eu comecei, eu pensava em fazer um milhão de coisas, aí entrei pra coordenação e não dei conta de fazer nada do que eu pensei, porque você chega aqui na escola e começa a apagar aquele tanto de “incêndio”, dá pra apagar “incêndio” pra tudo quanto é lado, e corre menino dando problema, e eu não conseguia sentar com as professoras pra conversar.

No início, eu era coordenadora junto com a Carina, que hoje é a diretora. Foi uma frustração. Fiquei superfrustrada, porque eu não dava conta de fazer o que eu achava que tinha que fazer. Acontecia um tanto de coisas a tarde inteira que também não podiam ficar sem fazer, pois não tinha outra pessoa pra fazer. E, na época, a direção ficava muito pouco à tarde - atualmente também está ficando - mas, na época, nossa! Era difícil achar alguém da direção aqui, então a gente tinha que cuidar de tudo, era difícil! Então, eu acho que fiz mais uma coordenação de turno mesmo, de olhar horário de aulas com as professoras, de atender os alunos com algum problema, de tentar alguma alternativa com eles, só foi praticamente isso. Aqui na escola, não dava tempo de eu assentar com as professoras e planejar, mas aí eu chegava em casa e planejava, de vez em quando. Uma vez, fizemos um projeto grande das bruxas, e eu planejei um monte de atividades, olhei um tanto de livros que podiam ser usados, então eu vim com ele pronto, não pensei junto com as professoras, mas todo mundo gostou, todo mundo abraçou e foi pra frente. Mas não tinha reunião com elas direito, porque não dava. Quando chegou o ano passado, eu fiquei doente e muito ausente da escola, porque eu fiquei de licença médica, acho que por dois meses, e, quando eu voltei, tinha que ir pro médico, sempre ficava faltando... Quando eu voltava pra escola, eu não dava conta de sentar com as professoras. Eu fiquei tão frustrada, nossa, o ano passado foi o pior ano...

No fim do ano, eu queria largar a coordenação de todo jeito, porque não estava dando conta de fazer nada e achava que estava tudo horrível. Fiz minha auto-avaliação e falei com as professoras na hora da reunião. Todo mundo ficou calado, ninguém abria a boca pra falar nada, ou seja, estava todo mundo aceitando o que eu estava falando, todo mundo consentiu calado. Eu fiquei arrasada, achei horrível, mas a Lívia e a Carina ficaram falando comigo que eu tinha que provar pra mim mesma que eu dava conta e que ia ser diferente. Eu falava: “Gente, mas chega aqui na escola, não tem jeito, é tanta coisa que aparece, não estou dando conta!”. Aí veio a proposta desse ano, para eu dar conta dessa mudança. Eu acho que ainda não está bom, do jeito que eu tenho vontade que fique, mas foi a maior mudança no sentido de estar conseguindo fazer reunião com as professoras pra discutir o trabalho pedagógico delas e como está o desenvolvimento das turmas. Esse ano é que eu estou conseguindo esse momento com elas nos “quintetos”, apesar de, no ano passado, a gente ter até reunião pedagógica. Tínhamos reuniões nas 6<sup>as</sup> feiras, mas a direção anterior a esta que está agora praticamente não deixava a gente falar na hora da reunião, porque era muita coisa que vinha pra ser repassada da prefeitura. Elas sempre queriam começar, aí começavam e iam até o fim, e não sobrava tempo para mim. Por mais que eu trouxesse um texto pra estudar, que eu trouxesse uma proposta, não tinha jeito, aí acabava eu entregando pronto. Agora eu estou dando conta de assentar com as meninas e conversar, mesmo sem a reunião pedagógica. Agora é que eu estou achando que está indo mais pro lado pedagógico, e eu acredito mais nesse tipo de coordenação. Eu acho que, quando eu comecei, eu queria isso, entendeu? De assentar, construir texto, discutir, era o que eu tinha vontade, e ficar também por dentro do projeto político-pedagógico, que nós ainda não conseguimos fazer. Trabalhamos com isso o ano passado, mesmo sendo super difícil. Fizemos o projeto de “intervenção” e ele ficou próximo do que a gente estava querendo do projeto político-pedagógico, mas ainda não conseguimos terminar, e está difícil fazer esse espaço acontecer dentro da escola nesses horários.

**4- K: Na sua opinião, a coordenadora pedagógica precisa de uma formação acadêmica específica para o exercício dessa função ou pode ser uma pessoa formada em qualquer área? Como você vê isso?**

Ó, eu acho que, se eu tivesse tido alguma formação, talvez eu tivesse, desde o início, já começado a organizar mais, porque eu tive muita vontade de fazer um monte de coisas e não dava conta, sabe? Eu não sabia como organizar. Eu não acho que tem que ser uma formação longa, uma coisa assim que demore anos, mas alguma coisa que abra, assim, o caminho, sabe? Que a pessoa consiga limitar o que ela tem que fazer e ter aquele objetivo. Se não tiver objetivo muito claro e falar: “Não vou fazer outra coisa, o objetivo é esse”, não tem jeito, a gente desvia, porque é um milhão de coisas, sou requisitada pra outras coisas.

**5- K: O quê, do seu curso superior, você acredita que ajudou ou tem ajudado no desempenho da função de coordenação na escola?**

A questão da habilidade para lidar com o grupo de professoras; a interpretação do que está acontecendo com o grupo e dos papéis que as pessoas exercem; a coordenação das "diferenças individuais" no trabalho coletivo; o respeito e aceitação das diferenças.

**6- K: Na sua opinião, quais são os conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o exercício dessa função?**

Olha, eu acho que tem que ser uma pessoa que tenha uma liderança, que eu acho que é uma coisa, pra mim, difícil. Eu não tenho isso assim naturalmente, entendeu? De organizar, por exemplo, as reuniões com as pessoas. Agora é que eu acho que as meninas estão entrando mais no ritmo de assentar para discutir. No início, era difícil, porque elas não tinham esse hábito, não tinham o costume, e eu também não dava conta de falar assim: “Gente, agora tem que fazer, tem que assentar”. Eu achava que eu estava mandando nas pessoas e que não era isso, entendeu? Então, eu acho isso difícil, pra mim é difícil, mas eu acho que é uma coisa que é supernecessária, a pessoa estabelecer os objetivos, saber definir esses objetivos, saber conduzir as reuniões. Eu acho que tem coisas que a pessoa tem que ter uns toques, sabe? Tem que ter uma formação pra ter isso claro, porque ajuda na hora que você vai organizar as coisas. Isso já não é um dom, você fica meio perdida, então isso é que eu acho que seria bom numa formação. Depois do curso que eu te falei que eu fiz, que foram oito horas, é que eu tive umas dicas muito boas de como fazer isso. Não era receita, mas assim: “Isso aqui é função do coordenador, ele tem que fazer essa função”. Eu acho que, quando você tem esse toque assim, como falou o professor do curso: “O coordenador tem que fazer por onde o projeto político-pedagógico da escola funcionar e esse projeto tem que ser elaborado pelo grupo”, então eu vejo que é a função da coordenação, mas é difícil demais, porque criar esse espaço de discutir o projeto político-pedagógico e colocar no papel e do papel pra ação também é complicado, sendo que ele tem que acontecer ao mesmo tempo da escola toda funcionando. Então eu acho que essa é a função, acho que eu não estou dando conta ainda de fazer, mas eu acredito que o papel principal é esse: da liderança e de seguir assim, fazendo o grupo construir esse projeto político-pedagógico e levando ele em frente.

**7- K: Há algum documento na escola que explicita quais são as atividades que devem ser exercidas pela coordenação pedagógica?**

Não, não tem.

**8- K: O que você acha disso? Não existindo documento, quais são as atividades atribuídas ou esperadas da coordenação nessa escola? O que você sente que é esperado do trabalho de coordenação, pelos professores, pela direção?**

Quando eu não estava na coordenação, eu ficava pensando que eu precisava de um norte, que às vezes eu me sentia muito sozinha, então precisava de alguém norteando, pra acontecer um trabalho coletivo. Quando eu passei pra coordenação, eu não

consegui dar esse norte, entendeu? Agora eu acho que algumas coisas que eu faço, algumas atitudes, algumas reuniões que a gente tem tido, eu tenho puxado pra isso, pra esse norte, mas eu acho que isso provoca muito questionamento, então temos que saber lidar muito com isso, pra não perder o objetivo, não é? E precisamos de muitas reuniões pra fazer esse tipo de coisa. Estamos pensando agora, por exemplo, em fazer as reuniões pedagógicas no período da noite, pra desenvolver este projeto político-pedagógico com quem estiver disposto a vir pra trabalhar nisso. Aí eu acho que vai funcionar, entendeu? Um documento. Temos o documento do projeto político-pedagógico, mas ele está caduco. Foi do início da Escola Plural e ele não tem nada a ver com a escola hoje. Assim, na época em que foi feito, a gente achou que estava bom; hoje a gente lê e fala assim: “Nossa, que ridículo!”. Nós mudamos demais, a escola mudou muito, então não é mais o nosso projeto.

**9- K: E você considera que houve transformações na supervisão pedagógica nas últimas décadas? Identifique essas mudanças e quais são as razões, na sua opinião, que levaram a essas mudanças ou as provocaram. No turno da manhã, tem uma pedagoga “TSE” que faz a supervisão do seu trabalho. Você vê esse processo de transformação nas últimas décadas, não só através dela, mas de contato com outras pessoas que o exercem?**

Eu acho que aqui na escola, com a supervisora, não vemos muita diferença. Ela mesma fala que é muito tradicional. Mas com outras pessoas com quem eu já tive contato, em reuniões na época em que eu estava no CAPE - porque quando a gente tinha encontro de coordenadores, não eram só os eleitos, iam as supervisoras também, e eu uma vez coordenei um curso que era pra coordenadores - falavam muito que antigamente era tudo muito pronto, que o supervisor entregava tudo pronto, o tempo todo, pros professores e era uma coisa de cobrança, de vigiar se aquilo que foi entregue pronto estava sendo cumprido, e não tinha muito essa discussão, essa construção do trabalho. Então era, eu acho, muito diferente. E eu acho que o que provocou essa mudança toda foi essa coisa de construção mesmo do conhecimento, porque, se entregavam pronto pro professor, o professor tinha que cumprir, e ele também entregava pronto pro aluno. Depois começaram a mexer na construção, o aluno tinha que construir, mas eu acho que ainda ficaram um tempo entregando pronto pro professor. Acho que agora está começando a construção coletiva, eu acho que a mudança é essa, então essas pessoas vão construindo com cada turma uma história diferente, então aquilo ali fica diferente, não dá pra ser igual com outra turma, e a cada época, a cada ano que vem, temos construções diferentes. Lógico que tem que ter uma coisa pra nortear, tem que ter um currículo básico, mas a construção com a turma daquele conhecimento é diferente. Eu acho que, como coordenador, você tem que construir com os professores de maneira diferente, e eu acho que foi isso que mudou na supervisão.

**10- K: Qual é a sua percepção sobre a situação profissional atual do pedagogo-supervisor em Belo Horizonte, considerando as redes municipal, estadual e privada? Você tem alguma informação sobre isso?**

Não, só na rede municipal, porque todo mundo reclama muito e sempre reclamou, principalmente na época em que eu estava no CAPE que eu tinha mais contato. É que não tem mais o supervisor, não tem mais concurso pra esse cargo, mas porque na rede teve essa mudança, da Escola Plural não ter mais o supervisor mesmo, de ter um coordenador eleito. Então, todo mundo começou a falar que não tem mais o lugar do pedagogo. Eu sempre ouvi muito isso. Então, na rede municipal, eu tenho essa idéia, agora na particular eu não sei como que é.

**11-K: E você sente que as pessoas defendem isso, pra não existir mesmo o pedagogo?**

Não. Eu sinto que os supervisores defendiam que continuasse existindo o cargo e concurso pro cargo, mas, por exemplo, dentro da secretaria municipal, as pessoas defendem que não exista, que seja o coordenador eleito, só o coordenador eleito.

**12-K: E na sua opinião, quais são as atividades próprias da coordenação pedagógica na escola? O que deveria ser feito?**

Ó, discutir com os professores o projeto político-pedagógico e encontrar formas de levar esse projeto político-pedagógico pra prática. E, nesse projeto, envolver toda a comunidade, todo o trabalho coletivo da escola e essa relação com todos os professores, não só de um determinado grupo que está junto, mas da escola como um todo, e todo mundo estar por dentro. Não é saber o dia-a-dia de cada sala, mas estar por dentro do que está acontecendo na escola. A escola tem os seus objetivos, e todos os professores saberem esses objetivos e defenderem, pra não ser cada um atirando para um lado. Eu acho que é essa uma atribuição do cargo. É discutir o projeto político-pedagógico, e, com o professor, o andamento da turma dentro desse projeto político-pedagógico. É tudo.

**13-K: E você tem espaço para exercer essas atividades na sua escola? E se não tem, por que?**

Eu acho que sim e não. A maioria das pessoas, principalmente agora no turno da tarde, em que eu sou coordenadora, está aberta pra gente discutir e pra gente levar pra frente um monte de projetos. Agora quando a gente chega na escola pra trabalhar, é uma roda viva. São tantas coisas pra fazer e a escola está tão cheia de alunos, que esse tempo pra assentar e discutir essas coisas não acontece muito bem. De repente agora, com essas reuniões extras, que os professores vão receber por essa reunião, vai ter espaço pra isso, porque na tarde de trabalho é muito difícil. Os projetos que são discutidos são os que estão sendo desenvolvidos na turma e durante essa discussão, por exemplo, nos quintetos, a gente ainda tem que atender alguns pais que vêm procurar a escola porque os filhos estão com problema de aprendizagem, sem contar os que a Lívia atende com problemas de comportamento e indisciplina. Na semana passada eu atendi um tanto de pais falando sobre a questão do menino não estar aprendendo e perguntando o que pode estar acontecendo. Então tem essas questões. E tem algumas questões que a gente vai conversar com os alunos também, tem reunião com regional, às vezes a gente precisa ter uma reunião com a direção, e tem as professoras lá o tempo todo... Então o tempo é sempre tomado. A gente trabalha o tempo todo, mas tirar tempo, por exemplo, pra discussão do projeto político-pedagógico, aí fica restrito. Ao mesmo tempo que a gente tem muita coisa pra ele acontecer, a dinâmica da escola não permite.

**14-K: Você já pode até ir respondendo a próxima pergunta: quais são as atividades que fazem parte da sua rotina de trabalho nessa escola?**

É substituir em sala de aula os professores que faltam, no caso de não ter mais ninguém para fazer isso; a reunião que eu faço com os professores, nos quintetos, e quando tem reunião pedagógica, com o grupo todo; é a gente conversar com algumas crianças pra saber o que está acontecendo, quando a professora acha que o aluno não está aprendendo e não está entendendo muito bem; é conversar com os pais também; é ajudar sempre no que as professoras precisam. Como hoje: as meninas precisavam de um monte de coisas de apoio para o projeto que elas estavam desenvolvendo. Então, o que eu posso ajudar, o que eu posso colaborar e o que eu posso trazer de informação pra elas do que eu estudo também, eu procuro trazer; cursos que eu faço, eu procuro repassar; eu elaboro alguns projetos; outros projetos, os próprios quintetos elaboram e eu ajudo.

**15- K: Mas essa parte administrativa também influencia um pouco nesses projetos, pra conseguir o dinheiro?**

É. Ano passado, a gente escreveu o projeto de “intervenção”. Eu e Lívia o escrevemos quase tudo. O projeto de intervenção é o projeto pra conseguir verba pra fazer alguma coisa na escola. Nós tínhamos a verba, mas, para usar o dinheiro, tínhamos que ter o projeto. E cada projeto que fizemos, deixamos especificado o que poderia ser comprado, o que precisaria, porque cada coisa tem que ter três orçamentos. Então, fizemos o projeto e ainda preenchemos a planilha que eles mandaram pra gente todinha. Fizemos tudo isso em horário extra. De vez em quando, eu vinha e a Lívia ficava em casa, porque ela estava com o arquivo no computador dela, e eu ficava aqui sozinha, então eu não fazia nada de pedagógico mesmo, porque não tinha condições. Se não tiver alguém pra atender as questões que pegam fogo a tarde inteira, não tem jeito. Eu sou do conselho fiscal também e tudo a gente tem que estar aprovando e assinando, e já participei do colegiado. Nessa eleição agora, eu não estou participando. Eu elaboro bilhete, circular.

**16- K: E o que você acha mais importante dentre as atividades que você exerce e por quê?**

Ah, o mais importante que eu acho é o que eu queria, quando eu não era coordenadora, é poder ajudar o professor a ter um norte, a ter uma direção, um objetivo, e alcançar esse objetivo, e eu acho que aí tem tudo a ver com estar construindo o projeto político-pedagógico, no caminho que a escola escolhe. Eu acho que é isso o mais importante. Um dia a Verônica estava toda chateada, porque ela não estava conseguindo encontrar o caminho de trabalhar, e ela dizia: “Eu já estudei tanto alfabetização, eu já vi um milhão de coisas, mas eu não estou conseguindo trabalhar dentro de sala, como é que eu vou fazer?”. Foi aí que eu trouxe aquela projeção da Sandra Borges e do Edson Pimenta sobre alfabetização, que ela levou pra sala dela e começou a fazer. Depois chegou pra mim e falou: “Nossa, agora eu encontrei o caminho!”. Então, isso eu acho bacana, sabe, dá uma sensação de dever cumprido.

**17- K: E qual é a sua participação como coordenadora, por exemplo, na elaboração do projeto político-pedagógico da escola?**

Olha, na realidade, quando fizemos o projeto político-pedagógico que tem escrito aqui, eu ainda não era coordenadora. Foi no início da Escola Plural. O projeto que resolvemos escrever e que ficou muito maior do que o projeto político-pedagógico, e com muito mais cara da nossa escola, foi o projeto de intervenção. Então, fizemos algumas reuniões em sábados escolares, e tinha grupos que ficavam discutindo alguns projetos, e a gente separava: primeiro era o grupão todo, depois dividia por sala. Então nós, por exemplo, colocamos no projeto de intervenção, o projeto “Quarta Cultural”, “Alfabetizar sem fronteiras”, o projeto pra trabalhar com o meio ambiente. Colocamos todos os projetos que já eram do grupo, mas que a gente poderia cada vez ampliar mais, e as professoras participaram, colocaram os objetivos, a justificativa e, na hora que foi pra juntar tudo isso e colocar num papel só, eu participei intensamente da parte de escrever, porque, na hora de costurar, era uma colcha de retalhos... Aí ficou mesmo por conta da coordenação, mais nesse nível, da coordenação da tarde.

**18- K: E na definição do projeto de enturmação aqui da escola, qual é a sua participação?**

Na enturmação do turno da tarde, eu e Lívia é que enturmamos os meninos, nós somos as responsáveis. A gente enturma por idade assim: quando chegam as fichas, a secretaria da escola faz as matrículas pela data de nascimento e eles passam pra nós as fichas de matrícula. A gente separa as fichas por mês de nascimento dos alunos, porque quase todos são da mesma idade, e a gente vai juntando, aproximando os meses. Então o critério é idade. Não dá pra fazer isso de outra forma, nesse momento, porque pedimos pra secretaria anotar quem já tem algum histórico escolar, mas geralmente é creche. Um ou outro já foi em escolinha mesmo, e algumas creches até

ensinam alguma coisa, mas, em outras, eles não aprendem nada de escolar. Eles estão lá pra passar o tempo mesmo, só brincadeira, então a gente não tem como saber isso. Agora que as professoras estão questionando como pode ser feita essa enturmação, então, pro ano que vem, podemos até pensar diferente, mas até agora a definição era essa, era nossa assim, de acordo com a Escola Plural.

Desde que eu peguei a coordenação, como eles estavam começando a observar as idades, os diários, e estar cobrando esse tipo de coisa - eles que eu falo são a secretaria municipal e a regional - e começamos a achar um tanto de erro de aluno que estava fora da idade nos ciclos. Para evitar esses erros, começamos a fazer assim: pegamos as pastas, separamos tudo por mês e vamos montando as turmas.

**19- K: E no sistema de avaliação? Qual é a sua atuação no sistema de avaliação aqui da escola?**

Olha, nós discutimos com as professoras os itens que a gente ia avaliar e fizemos uma ficha de avaliação pra todas as etapas. Este ano, mudamos algumas coisas na ficha do 1º semestre. É uma ficha individual pra cada aluno. E agora nós vamos discutir, pro final do ano, como é que vamos fazer. Mas o tempo todo a gente discute com os professores. Agora, a avaliação que o professor dá dentro de sala, cada um dá a avaliação de acordo com o que está trabalhando.

**20- K: Mas elas costumam te mostrar, discutir essa avaliação com você, ou não necessariamente?**

Não, e é uma coisa que eu até acho que a gente devia fazer junto, mas, por enquanto, ainda não fizemos. Algumas me mostram a avaliação antes, o que elas planejaram, e depois trazem pra eu ver como que os meninos saíram, mas não são todos os professores que fazem isso, e eu também ainda não comecei esse tipo de trabalho nesse tempo de quinteto. Agora mesmo, montamos uma avaliação diagnóstica, então nós assentamos juntas - foi só como meio do ciclo - e pensamos as questões que iam entrar, e eu mesma organizei, depois, o que o grupo todo tinha definido, e todas aplicaram a avaliação.

**21- K: E na escolha do livro didático? Como é isso? Qual é a sua participação na escolha do livro didático?**

A gente costuma discutir com o grupo todo. Até o ano passado, era assim: todo mundo pegava os livros, que a gente deixava na biblioteca um tempo, pra estar olhando, investigando, então sempre alguma vinha e falava: “Ah, eu estou gostando mais desse livro por isso...” E a gente discutia. Às vezes, elas não mostravam o que elas estavam achando mais interessante em cada livro e depois, quando a gente ia definir, o grupo tinha que entrar num acordo de qual coleção escolher. Ano passado que nós descobrimos isso, que nós recebemos essa informação, porque a gente fazia a escolha errada. Fazia a opção por livros de coleções diferentes, escolhia um livro de cada coleção, e eles mandavam o que eles escolhiam, não era o que a gente tinha escolhido. Ano passado, foi a primeira vez que recebemos os livros que nós escolhemos, porque discutimos até chegar nesse acordo da coleção, mas isso foi nas reuniões pedagógicas.

**22- K: E na escolha dos professores pras turmas? Como é a sua participação nisso?**

A escolha dos professores? É assim: já temos mais ou menos um grupo definido, é o grupo que trabalha na escola e não temos como escolher muito, elas já estão definidas. Então, quando vem alguém de fora, pra “dobrar” (substituir professor em licença), e temos opções, fazemos a opção pelo perfil que achamos que está mais adequado, porque, à tarde, temos crianças menores e, no início do ano, tem mudança de meio pra início de ciclo. Mas aqui as professoras acompanham o ciclo, elas pegam no primeiro ano e vão até o último ano com aquela turma, então, às vezes, a gente faz alguma mudança por causa de estresse. Quando algum aluno tem algum problema de disciplina,

e já “estressou” com aquela professora e a gente teve que chamar muito a mãe, mas não resolveu, então procuramos fazer trocas. Tira esse “estresse” da sala e troca com o “estresse” da outra sala, porque aí a professora já não está tão estressada com aquele aluno e muda um pouco o olhar. Às vezes, tem aluno que nessa troca, vira outro. Nós pensamos isso junto com o grupo; nós fizemos essa proposta de fazer essa troca pra não ter a reenturmação.

**23- K: Como você desenvolve o seu trabalho junto aos professores?**

Agora é que eu estou achando que eu estou mais junto com os professores, nessas reuniões de quinteto, porque, até esse ano, eu não sentia esse trabalho muito junto, tanto é que eu terminei o ano passado falando que eu queria sair porque eu não tinha conseguido ficar junto mesmo dos professores.

**24- K: E como elas reagem ao seu trabalho? Como você percebe isso?**

Olha, igual eu te falei. No ano passado, foi muito claro que o objetivo não tinha sido alcançado, estava tudo muito perdido. Então eu mesma fiz essa auto-avaliação, na hora da reunião, e , assim, não teve esse retorno falado, mas ao mesmo tempo o silêncio foi a resposta, não é? Agora, no início do ano, eu achei que foi difícil por causa dessa coisa que eu não tenho, dessa liderança não fazer parte do meu jeito de ser. Então, eu achava que, às vezes, era difícil, por exemplo, chamar o pessoal pra reunião. Eu achava que eu estava cobrando muito, que eu estava incomodando, aí eu acho que eu fui aprendendo a chamar e agora eu estou sentindo que eu estou dando conta e vendo a resposta das pessoas, participando da reunião, me chamando pra pedir ajuda: “Olha, eu estou precisando desse auxílio, como é que eu faço isso? Tem jeito de você me ajudar?”. Então, agora eu estou vendo essa resposta, agora eu estou tendo essa troca, e estou tendo uma resposta positiva.

**25- K: Qual é a sua atuação junto às famílias dos alunos?**

Ó, com as famílias é mais assim: chamamos quando algum menino está com algum problema, porque esse ano não estamos desenvolvendo o trabalho que já desenvolvemos antes, que era de minicursos. Quando tinha esses minicursos, eu participava, ajudando a definir os temas que a gente levantava na reunião com os pais. Fazia perguntas sobre o que eles gostariam de discutir, de aprender, então a gente discutia com o pessoal da Universidade Newton Paiva, que é a nossa parceria pra esse tipo de coisa, e preparava o que ia ser dado nos minicursos. Então, eu participava dos minicursos, assistindo junto com os pais. Agora, não estamos tendo essa ação, então está sendo assim: só chamamos alguns pais no caso de precisarmos conversar sobre o aluno e quando eles vêm procurar a escola também.

**26- K: E qual é a sua relação com a direção e setor administrativo da escola?**

Ó, com essa direção agora é muito boa, porque temos abertura pra falar do que precisa. Eu, por exemplo, posso falar assim: “Olha, eu acho que tem que ser desse jeito...”. A primeira direção que eu peguei, quando fui coordenadora, eu não sabia falar isso e bater o pé, sabe? Agora eu sei o objetivo e sei cobrar, e falo como que é, mas eu acho que elas são muito abertas pra isso também. Agora, da primeira direção, eu nem sei falar se elas eram abertas, porque eu também não tinha essa postura, de falar o que eu pensava e de cobrar.

Agora, com o administrativo, assim, às vezes a gente tem um pouco de problema de comunicação com a secretaria, principalmente no início do ano, com as matrículas incompletas, sem os documentos. Depois, dá alguns problemas na questão da enturmação. Agora, depois dos últimos problemas que tivemos, estamos tendo uma comunicação melhor. O pessoal lá está mais aberto pra falar pra nós, e nós também aprendemos a cobrar as coisas que precisamos. E, com o pessoal auxiliar de serviços, a gente tem uma relação boa, mas, às vezes, um pouco complicada, no sentido delas não aceitarem os nossos pedidos. Assim, tudo tem que ser mandado, tudo tem que ser

determinado, e, às vezes, quando a gente faz essa determinação, a aceitação não é assim tão boa, porque essa determinação tem que vir da direção. Quem lida diretamente com as auxiliares é a vice-diretora, é função dela, então a determinação vindo dela é diferente. E, se ela não está na escola e a gente determina, então a aceitação é outra, entendeu? Temos essa dificuldade, agora o relacionamento com elas é bom.

**27- K: A direção pede a opinião de vocês pra várias questões, ouve vocês nas decisões de direção? Como é isso?**

Em muitas questões, envolve, chama, pergunta o que nós achamos. Quando chega malote com informações da secretaria de educação, ela está sempre passando pra nós as informações, por exemplo, de curso: “O que vocês acham: a gente vai fazer uma divulgação? Vai sortear, vão ser quantas professoras que vão poder sair da escola pra não tumultuar a escola toda? Nós vamos sortear pra uma só? Nós vamos poder tirar mais pessoas?”. Sempre avaliamos qual é a prioridade. Se o curso vai ser ótimo pra várias pessoas, damos um jeito de organizar para as pessoas irem. Agora, às vezes, o curso é muito bom, mas pro objetivo do turno da tarde não é tanto assim, então definimos por uma pessoa só. Elas estão sempre discutindo isso com a gente. É uma gestão participativa.

**28- K: Tem sido muito discutido se há necessidade da supervisão pedagógica na escola. Você acha que a presença do supervisor escolar faz alguma diferença? Por quê?**

Mas a supervisão que você fala é o “técnico superior de ensino”?

**29- K: É. O pedagogo formado pra isso. Você acha que faz muita diferença a presença dele ou não na escola? Por quê?**

Olha, eu acho que isso é muito relativo. Depende muito do profissional, não é? Porque pode ser um “técnico superior de ensino” que tenha passado no concurso e esteja na prefeitura, mas não esteja fazendo por onde se atualizar, construir junto com o grupo, aí não resolve, não tem sentido. E pode ser que seja um coordenador, igual eu te falei, como quando eu entrei e falei: “Nossa, não tenho formação, como que eu faço tudo isso?”. Mas, se você busca e tenta se orientar, aí eu acho que tem que existir o coordenador pedagógico, alguém que desenvolva a função, mas não necessariamente tem que ser um supervisor-pedagogo.

**30- K: Na sua opinião, o coordenador pedagógico deve continuar sendo eleito ou concursado pro cargo, e por quê?**

Olha, eu acho que, pela experiência que eu tenho aqui, é muito bom essa coisa da eleição. Às vezes é difícil, porque como eu falei, eu estou já há muitos anos e agora que eu estou aprendendo, agora que eu estou dando conta da coordenação, mas eu já vivi a situação de ter uma pessoa, supervisora, e ela ter inúmeras dificuldades também com o grupo. Então, a função é diferente, porque, no caso, eu sou professora, no meu contracheque vem escrito “professor municipal”, não muda nada disso, não tem diferença de salário, é tudo a mesma coisa. Eu sou professora, então eu também estou em sala de aula, e eu acho até que o fato de eu estar em sala de aula foi uma das coisas que me confundiu muito no início, porque se você não tem isso muito certo, muito determinado, aí bagunça as funções todas mesmo, não é? Mas se você tem isso determinado, você vai pra sala de aula sim, mas com outro olhar, pra saber realmente o que está sendo desenvolvido e pra trabalhar com aquela turma em cima disso.

**31- K: Mas o fato de você ter sido eleita colabora em que pra você? Você acha que deve continuar havendo eleição?**

Eu acho que o grupo deposita uma confiança. Tem boicote depois, não é? Eu acho que, como toda eleição, a pessoa depois pode pensar: “Nossa eu votei, mas pra que eu votei nessa pessoa? Não era isso que eu queria!”. Eu acho que acontece isso. Eu vejo

claramente; nesse tempo todo, isso tem acontecido, mas eu acho que ainda é melhor o grupo eleger alguém do que chegar alguém de fora, já que parece que é uma imposição, principalmente pro grupo que já acostumou a escolher essa pessoa.

Agora eu acho que tem que ter uma rotatividade, não direto de um ano pro outro, mas eu acho que as pessoas têm que passar pela função, sabe? Pela experiência. Eu acho que é um crescimento grande pro grupo todo, porque eu acho que quem sai da função pode colaborar muito e ajuda muito o próximo, que vem a crescer também e se renova. Eu acho que é ótimo.

**32- K: Mas, se o grupo quiser, você aceita permanecer na função?**

Enquanto for essa direção, eu aceito. Com outra direção, aí depende da direção, porque eu acho que tem que estar afinada com a coordenação pro trabalho ter essa abertura toda. Essa abertura que eu falo que, por exemplo, tem pro projeto político-pedagógico. Tem abertura porque tem essa afinidade entre a coordenação pedagógica e a de turno, e entre a coordenação e a direção. Agora, nós temos que conseguir estabelecer os tempos pra isso, mas eu acho que, quando a coordenação e a direção não estão afinadas, esse espaço fica fechado.

**33- K: Você quer falar mais alguma coisa sobre a sua função, sobre isso tudo que a gente conversou? Alguma idéia que você deixou de falar?**

Eu acho que eu aprendi demais sobre coordenação, aprendi muito mesmo. Assim, na época do CAPE, eu também fui coordenadora do grupo de alfabetização e foi também um aprendizado grande. Eu acho que, com essa coisa de coordenar, a gente aprende muito. Eu não me sentia capaz quando eu peguei a coordenação do grupo de alfabetização lá na prefeitura. Primeiro, porque várias pessoas do grupo já tinham mestrado, estavam fazendo doutorado, e eu tinha só pós-graduação em psicopedagogia, no CEPENMG, e eu ficava pensando assim: “Nossa, esse povo sabe muito mais do que eu, está muito mais na frente em tudo”, mas eu fui escolhida lá também, e fiquei como coordenadora. Assim, eu consegui fazer muitas coisas. O grupo coordenou muitos cursos, e tudo foi sugestão que eu dei, escutando as escolas que eu visitava da rede. Então foi muito interessante, eu aprendi muito, mas é muito diferente. Lá eu coordenei formadores que estavam trabalhando com professores, aí eram outras questões. Estar trabalhando aqui com professores é muito diferente, porque você tem que aprender que a diversidade que a gente fala da sala de aula, a gente tem também com os professores. Às vezes, tem quinteto em que umas são superabertas, superenvolvidas, querem propostas diferentes, e outras já não querem, querem ficar quietas, ficar no seu canto. Outra diz: “Eu não gosto de trabalhar junto, eu gosto de trabalhar sozinha” e, assim, não tem como você exigir isso das pessoas, você tem que lidar com essa diversidade. Então, eu falo que eu estou aprendendo muito, mas muito mesmo.

**K: Ok, muito obrigada pela entrevista.**

**ENTREVISTAS DA ESCOLA 2**  
**ENTREVISTADA: CARINA (DIRETORA)**

**1- K: Quais são as atividades que devem ser exercidas pela coordenação pedagógica nesta escola?**

Olha, na nossa escola, a função da coordenação é acompanhar as turmas, junto com os professores; planejar, junto com os professores, a sistematização dos conteúdos que são trabalhados; acompanhar todas as turmas do turno na questão da aprendizagem, nas dificuldades que o professor está tendo em relação a certo conteúdo ou na realização de alguma atividade, algum planejamento, algum roteiro de projeto. Estas questões do dia-a-dia. Ela faz de tudo um pouquinho. Não tem uma função determinada, tem que fazer isso ou aquilo, ou isso não pode e isso pode. Elas fazem de tudo. Não é uma coordenação só pedagógica, nem pode, porque a escola tem muitos problemas de disciplina, problemas que temos que conversar com as mães. Às vezes, nós não estamos aqui e elas resolvem problemas da direção, então o trabalho tem que ser muito junto. Não tem como fazer essa divisão: fulano pode até aqui, ali é outra... Não existe isso. A escola não caminha assim.

**2- K: E dentre essas atividades, quais você julga serem de maior importância?**

Eu acho que de maior importância é acompanhar o professor e o alunado dentro da escola, na parte pedagógica mesmo. Acompanhar as dificuldades, os avanços, as intervenções que a professora precisa fazer com aquela turma, que o coordenador tem que fazer com aquele professor, porque muitas vezes a intervenção não é com o aluno, ela precisa ser feita é com o professor. Então, ela tem de estar atenta ao momento certo de intervir, de optar, de aconselhar, de fornecer alternativas para os inúmeros problemas que nós temos, que toda escola tem. Então, esse olhar diferenciado do coordenador tem que ser aquele olhar sempre alerta, sempre direcionado à escola inteira, não pode ser direcionado apenas a um grupo de alunos ou a um certo profissional. É um olhar para todos, generalizado.

**3- K: Há algum documento na escola que explicita quais são as atividades que devem ser exercidas pela coordenação pedagógica?**

Olha, a gente deve ter atas, porque, como a nossa coordenação, nesse aspecto particularmente, é de eleição, o professor é eleito, nós temos alguns critérios e algumas funções que o próprio grupo determina para aquele coordenador. Então, a gente tem isso em ata. Não é uma coisa assim preestabelecida, é um acordo com o grupo quando escolhe o coordenador pedagógico e o coordenador de turno. As funções são predeterminadas pelo próprio grupo, o que gostariam que aquele coordenador desenvolvesse com eles naquele ano de trabalho.

**4- K: E os coordenadores têm acesso a esse material? Eles conhecem?**

Têm. É feito em conjunto.

**5- K: E todo ano é refeito?**

Às vezes, sim. Quando há necessidade, a gente acrescenta, retira, mas geralmente acrescenta. Há sempre mais uma função para acrescentar.

**6- K: Na sua opinião, a coordenação pedagógica precisa de uma formação acadêmica/ escolar para o exercício da função?**

Eu acho que ajuda bem. Eu, particularmente, fiz, na época, o curso de Pedagogia, então eu fiz orientação, supervisão escolar, administração, e eu acho que isso me ajudou muito. Eu já fui supervisora no Estado, já fui coordenadora aqui nessa escola muitos anos, então eu acho que faz parte, que ajuda bastante. Ajuda até na dinâmica do trabalho. Você tem iniciativa, sabe? No trabalho de coordenação, a pessoa precisa ter

muita iniciativa, precisa saber de tudo um pouquinho e dar conta de fazer um monte de coisas ao mesmo tempo. Então, nessa parte acadêmica, a gente tem muita leitura, você faz muitos trabalhos, quando você faz um curso bem feito, e eu acho que eu fiz. Então, eu acho que isso dá uma bagagem bem grande na questão de conhecimento mesmo, de saber com o que está lidando, por que é que está acontecendo isso, por que é que um aluno não está aprendendo dessa forma, por que ele está tendo dificuldade nisso. Então eu acho que essa visão o curso te dá. É claro que nenhum curso te dá uma visão total da prática, mas te dá conhecimento teórico, e esse faz falta. O curso dá uma base. Então, eu acho que precisa sim.

**7- K: Quais são os conhecimentos/ habilidades/ atitudes necessários ao exercício da função?**

Olha, a primeira coisa que eu acho é que tem que ter o curso. Essa parte teórica faz falta.

**8- K: E você acha que precisa ser o curso de Pedagogia?**

Não. Eu acho que um curso que tenha cadeiras que falem de desenvolvimento humano. Isso eu acho que já ajuda bem. Um curso que tenha essa cadeira de desenvolvimento humano, psicologia, eu acho que ajuda bem. Agora, eu acho que o coordenador precisa ter muita habilidade para lidar com o professor, que é um profissional extremamente difícil, para lidar com trabalho em grupo, que é difícil, trabalhar com o coletivo é difícil, você ter uma visão da escola como um todo é difícil. A escola tem muitas coisas, são parcerias, são pais que são difíceis de lidar, então lidar com esse ser humano é complicado, lidar com o corpo docente é complicado, com o discente é complicado, com essa dinâmica escolar é muito complicado. Assim, a pessoa precisa ter um conjunto de habilidades para lidar com o outro. E para lidar com o outro numa questão mais coletiva. Então, existem ações que você tem que fazer com um e, muitas vezes, você até acha que não é daquele jeito que você tem de fazer, mas você não está lidando com um, você está lidando com o grupo. Então, tem de ser daquela forma, porque esse grupo precisa dessa forma, e aquele grupo precisa de outra, mas você não pode ter ações diferenciadas dentro do mesmo grupo. Você tem que ter um pouco de democracia, e é difícil ser democrático, porque dar o direito e receber esse direito é difícil. A gente sabe que fulano tem direito, mas ele também tem os deveres, e você também tem de saber que você também tem direitos e tem deveres. É complicado, é difícil. Então, eu acho que a função do coordenador tem de passar por isso, e, para ele lidar bem com o grupo, com o coletivo, ele tem de saber administrar essas coisas. Para mim, que agora estou na direção, foi muito importante ter passado pela coordenação dessa escola. Eu tinha uma turma - eu sempre tive turma - e trabalhava no turno da tarde, na coordenação. Então esse trabalho de coordenação te dá uma visão muito ampla da escola, de como as coisas acontecem na escola. Você não vê um lado só, você tem o lado do professor, da família, do aluno, da administração como um todo, da secretaria de educação, que te dá uma outra cobrança, então a coordenação tem isso tudo. Muitas vezes o coordenador trabalha muito mais do que o diretor, porque ele tem de dar conta daquilo tudo, mais o pedagógico.

**9- K: Você ficou quanto tempo na coordenação?**

Eu fiquei 4 anos. Fui eleita.

**10- K: E por que você resolveu sair do cargo?**

Não, eu já saí para a direção. Se eu não tivesse tido essa visão de coordenação, eu teria muita dificuldade na direção. Então, é muito importante que o diretor tenha essa passagem: ser professor e coordenador, para depois pegar a direção, facilita muito o trabalho da gente. Você tem a visão da escola como um todo, então, para você articular todo esse trabalho dentro da escola, é importante. E não existe direção que tenha sucesso se a coordenação não está junto. O coordenador é peça importantíssima na

escola. O sucesso da escola depende dessa harmonia da direção com a coordenação, porque o diretor não faz nada sozinho, nem os professores fazem nada sem a coordenação, então o coordenador é o elo entre professores, alunos, pais, direção, comunidade, é um elemento de encaixe. Ele tem de ter esse entendimento de que ele é o elemento integrador, que ele tem esse papel e faz falta nele, e que ele precisa realizar com habilidade esse papel, tem de ser um intercâmbio das ações como um todo.

**11- K: Que tipo de trabalho você faz em conjunto com a coordenação pedagógica? Dê exemplos.**

Eu faço tudo em conjunto. Geralmente, a direção não trabalha sem a coordenação. Ela tem de fazer de tudo um pouquinho, tem que dar um palpite lá e cá, tem que ter harmonia, tem que ter coerência no trabalho. Por exemplo, a gente faz muito junto, além do trabalho corriqueiro do dia-a-dia, os projetos que são maiores em nível da escola. Eu não faço nada sem elas. Os projetos menores, individuais, de turma, o professor faz junto com a coordenação, uma coisa menor, mais fácil. Agora, um projeto maior, em nível de escola, a gente faz junto e mais o professor. Acontece que os professores têm aquele momento de se reunirem, de darem uma pincelada, de darem uma ajuda e sugestões para mudança, mas o formato do projeto, o projeto em si é feito pela direção com a coordenação. Sem elas, eu não faço nada.

**12- K: Qual a participação do coordenador pedagógico na elaboração do projeto político-pedagógico da escola?**

Tudo, desde a elaboração das questões curriculares, que no caso a coordenadora ficou responsável por fazer junto com os professores, por turma, e ela faz o geral no projeto político-pedagógico. Nosso projeto político-pedagógico está em processo de elaboração e mudança, só que nunca temos tempo para terminar esse projeto. Eu até já falei com as meninas que, enquanto nós, da direção e coordenação, não sentarmos para terminá-lo, ele vai continuar assim, porque dependemos do professor falar alguma coisa. Se o professor não falar nada, ele reclama que não colaborou, então ele tem que colaborar de alguma forma. Precisa haver aquele momento coletivo para fazermos juntos e, depois, precisa de um momento para a coordenação sentar e fechar junto com a direção o que vai tirar, o que vai colocar, o que vai ficar no documento, o que está dentro da legislação e o que não está. Então, isso tudo tem de ser feito junto com a coordenação pedagógica.

**13- K: E na definição do projeto de enturmação? Qual é o papel da coordenação pedagógica?**

Olha, aqui na escola, a enturmação fica muito a critério da coordenação. Eu ajudo, eu coopero, mas a função, a enturmação é delas. Elas voltam à escola um pouquinho antes do ano letivo iniciar e fazem a enturmação por idade. A gente agrupa por idade, e não por habilidade ou conhecimento. Então, elas vão agrupando por idade, e aí, fechou com os 25 alunos na turma, vão passando para frente. Posteriormente, quando começa o ano, a gente conversa, para ver se tem alguma discrepância muito grande na questão de habilidades. Percebemos que pode estar formando uma turma de alunos que já sabem ler, então existe um reajeitamento daquela enturmação. Mas nem sempre isso é possível. Geralmente, aqui não dá para formar uma turma apenas com meninos alfabetizados, raramente a gente consegue isso. Depende muito do ano. Então o critério básico é a idade. As coordenadoras vêm antes do início das aulas e fazem. Eu colaboro, eu ajudo a pensar o que fazer, quando não dá para fechar uma turma e precisamos tirar um aluno dali e encaixar em outra sala por causa da idade. Eu sou colaboradora na enturmação, mas é por conta delas.

**14- K: E qual é a participação da coordenação no sistema de avaliação?**

Praticamente é com elas também. A gente tem um sistema único de avaliação, que é montado dentro do projeto político-pedagógico. Agora, como é que foi essa avaliação no decorrer do ano, as reuniões para informar os pais, se o professor está dando uma prova

ou um exercício, como isso vai ser elaborado, se as professoras vão fazer juntas ou separadas, se vai ter um dia determinado, isso tudo é função da coordenação. Todo esse trabalho de como vai ser essa avaliação. A elaboração do boletim informativo que a gente passa para os pais, a coordenação faz junto com os professores, pega alguns modelos e monta um único, e a coordenação é que fica encarregada de fazer esse trabalho. Então, eu estou presente na reunião, participo, acompanho, mas o operacional é com elas.

**15- K: E na escolha do livro didático?**

Na escolha do livro didático, geralmente temos uma lista de livros ou de exemplares de livros que as editoras mandam. Então, fazemos uma reunião, a coordenação junto com os professores, e eles avaliam qual o melhor livro, se eles têm conhecimento de algum, qual vai ser bom para os nossos alunos. Já sabemos a clientela que recebemos todos os anos, então fazemos a escolha de acordo com essa clientela que temos. Então, o coordenador é quem coordena essa discussão do livro didático. Depois, elas passam para mim, e nós avaliamos. Por exemplo, tem várias opções, então nós sentamos e vemos se aquele livro dá para o nosso aluno, e eu, finalmente, acabo tomando essa decisão com um grupo menor. Mas, na escolha, todos os professores participam e a coordenação, geralmente, faz esse papel de apresentar os livros, de acompanhar, de analisar junto com o professor, de ver se ele é coerente com a clientela que recebemos, com a idade que os alunos têm.

**16- K: Vocês conseguem sempre o livro que vocês escolhem?**

Nem sempre, porque, muitas vezes, nós escolhemos um, mas a rede como um todo escolhe outro, então dá uma divergência.

**17- K: Tem que ser os mesmos livros para todas as escolas da rede?**

Algumas vezes, acontecia isso. Agora não. Agora precisamos escolher a coleção. Então, por exemplo, o livro de alfabetização: temos que pegar a mesma coleção para as outras séries: o 1º. livro, o 2º., é pela coleção. Então, muitas vezes, o outro turno, que trabalha com 3ª. e 4ª. séries, não quer aquela coleção, mas a prioridade, desde o ano passado, tem sido para o pessoal da alfabetização, porque, depois que o menino alfabetiza e sabe acompanhar, os outros livros são complementos de aprendizagem. O professor pode dar uma atividade aqui, tira outra ali, não dá aquela, salta páginas, então o professor usa o livro da melhor maneira possível. É só um complemento, ele não é obrigado a usar daquela forma ou daquela outra, depende de cada turma. Mas o principal papel aí é do coordenador.

**18- K: E na escolha dos professores para as turmas?**

Aqui na escola, a gente já tem um critério estabelecido de que, se o professor pega uma turma hoje de alunos de seis anos, ele tem direito de acompanhar essa turma até o final do ciclo. A não ser quando ele não quer a turma ou não gostou de trabalhar com aqueles alunos, ou quando está havendo muitos problemas do professor com os alunos, nós aqui usamos falar que trocamos de “problemas”, então a gente faz a troca dos alunos, põe com outra professora, tenta um ajeitamento, as coordenadoras conversam sobre quem não está dando certo com quem.

Quanto à escolha do professor, se elas avaliam que aquele professor não deu certo, teve um monte de incoerências, teve mil e um problemas com aquela turma, as coordenadoras e eu, que também acompanho, geralmente esses problemas são passados no dia-a-dia para mim, a gente assenta no final do ano com o professor e fala: “Olha, você teve esses e esses problemas”, e a coordenação junto comigo. Então eu faço o meu papel de diretora: “A coordenação acompanhou e você não deu certo com essa turma, e a gente gostaria que você pegasse, no próximo ano, outra turma, para não termos outros problemas”.

Nós tivemos, ano passado, um problema desse tipo e a pessoa ficou muito chateada, mas foi colocado em nível profissional: “Não é nenhuma queixa pessoal, mas o seu trabalho esse ano não foi satisfatório para o grupo”, e nós batemos o pé e assumimos isso que estávamos falando e que o próprio grupo questionou. Aí vieram aqueles casos, de colegas antigas falando: “Ah, mas não podia ter feito isso com fulano”, mas isso é uma coisa que depois passa. As pessoas estão aprendendo a lidar com isso, que o que é profissional tem que ser dito, tem de ser falado, tem de ser esclarecido. Tem que saber falar para as pessoas não ficarem magoadas, mas a outra pessoa tem que saber entender, não é? Isso aí tem sido muito bom para o grupo e a sua postura tem mudado muito depois que nós passamos a ter essa atitude. Então, foi muito bom.

**19- K: Como você se relaciona com o coordenador pedagógico do ponto de vista pessoal e profissional? O que poderia melhorar esse relacionamento?**

Olha, aqui a gente tem bem específico porque é assim: à tarde, a gente tem só o professor-coordenador eleito, e, de manhã, nós temos professor-coordenador eleito e supervisor “TSE”, que é como a gente chama aqui na rede o pedagogo concursado. O relacionamento com o TSE e com professor eleito é diferente. Não sei se é um caso só nosso, específico, porque essa relação da direção com o professor-coordenador tem que ser muito próxima, tanto no dia-a-dia, nas relações de trabalho. Temos que ser muito francos, temos que ter um diálogo bem aberto e geralmente, com a TSE que a gente tem aqui, tudo é muito melindroso. Tem que saber falar, e aí ela diz que o fulano que é culpado, então a nossa situação aqui é um pouco complicada com a TSE. É uma pessoa que está com a idade um pouco mais avançada, apesar de que isso para mim não é a questão. O relacionamento com ela é complicado, é difícil, mas não é comigo só não, é com o grupo, com o coletivo. Existem funções que são específicas e que a pessoa tem que assumir, e tem funções que você faz por fazer, por ter tempo de se envolver com outras questões que você acha que são importantes naquele momento, mas a função do coordenador, não se pode abrir mão dela. E essa articulação com a coordenação, com os professores e com a direção ela não dá conta de fazer. Aí o 1º. turno é comprometido nessa parte de coordenação. Eu sempre tenho que fazer o papel de coordenadora. Se eu quero que alguma coisa aconteça no 1º. turno, como acontece rotineiramente no 2º., eu tenho de vestir esse papel. E nem sempre eu tenho tempo para isso e às vezes eu não quero, por opção minha, para deixar o grupo cobrar uma postura diferente da supervisora. Nós já tivemos algumas reuniões bem pesadas com relação a isso, com o 1º. turno cobrando uma postura diferente, e ela ficar justificando que não passaram dessa forma para ela e que o 1º. e o 2º. turno são diferentes. Mas eu fiz isso de propósito e coloquei para o grupo que eu estava mesmo fazendo daquela forma, porque cada um tem de assumir a sua função. Enquanto você não assumir a sua função, você não pode cobrar do outro .

**20- K: E você achou que houve melhora depois disso?**

Sim. Tem melhoras, mas depois cai no esquecimento. Ela tem tempo sobrando para aposentar, mas não quer aposentar. A situação é ainda mais grave porque a coordenadora pedagógica do turno da tarde é também professora no turno da manhã e é coordenada por ela nesse turno. Tem dias que as professoras falam assim: “Ah, mas o 2º. turno está fazendo isso e aquilo e o 1º. turno não faz”, então eu respondo: “Mas vocês não tem projeto!”. Eu não vou fazer projeto para o 1º. turno. Vocês têm uma pessoa específica para isso.

**21- K: E o grupo cobra dela?**

Cobra, mas ela desvia o assunto, coloca a culpa em terceiros, justifica que não dá conta por causa da idade. Sempre tem uma desculpa e ela acaba escapando.

**22- K: Você acha que ela não dá conta mesmo, não tem competência para o trabalho?**

Olha, às vezes eu acho que ela dá conta, mas de outras coisas. Desvia função porque dá conta de fazer outras coisas melhor, então quando o grupo cobra, ela diz: “Mas eu não fiz isso porque estava fazendo aquilo, porque vocês estão pedindo para fazer aquilo!”. O grupo também pede que ela faça outras coisas porque sabe que ela não está dando conta de fazer a outra função, então é complicada a situação pedagógica do 1º. turno. Mas ela sabe, eu já falei com ela que eu não carrego ninguém no colo. Eu sou bem tranqüila para passar isso para ela. De vez em quando, ela dá uns “pitis” aí, mas eu finjo que não estou vendo. Eu faço o que eu tenho de fazer e vou lidando da melhor forma, não é?

**23- K: E em que situações você recorre à coordenação pedagógica? Dê exemplo.**

Olha, por exemplo, eu recorri agora à coordenação pedagógica para enviar para a regional o levantamento de alunos que serão retidos no final de cada ciclo esse ano. Eu fui a uma reunião de diretores, quando foi passada a solicitação para mim, e, logo que eu cheguei aqui na escola, eu deleguei, passei para elas a tarefa de fazerem esse levantamento junto com os professores, de quais alunos serão retidos no final do 1º. e 2º. ciclos, e apontar as alternativas que a gente tem para o próximo ano, um projeto de intervenção para esses alunos. Então nós estamos nessa fase. Agora, o projeto, a gente vai fazer junto.

**24- K: A maioria das vezes que você recorre à coordenadora pedagógica é para tarefas burocráticas/ administrativas ou pedagógicas?**

Mistura muito. Administrativo em si só não, porque fica a cargo da direção mesmo, mas, se tem caso didático no meio, é com ela sim. Ou nós assentamos e fazemos juntas, ou elas fazem e me mostram, e, se necessário, fazemos alguma mudança. Por exemplo, relatório. Quando me pedem algum relatório, alguma mãe ou a clínica da Newton Paiva me liga pedindo relatório de algum aluno, eu já passo direto para a coordenadora pedagógica e para a de turno: “Fulano de tal está pedindo relatório do aluno tal para o dia tal”. Elas sentam com o professor, ou então o professor escreve alguma coisa, e depois elas fazem a complementação. Depois, elas passam para mim ou elas mesmas entregam, dependendo da disponibilidade do pai de buscar.

Outro exemplo é se estamos tendo problemas com o aluno x e a coordenação já mandou vários bilhetes e o pai não compareceu. Após o último bilhete, elas já me avisam que o pai só vai poder vir à escola à noite e me passam o que eu preciso falar com os pais. Às vezes, algum professor chega perto de mim e fala: “Olha, aquele aluno está tendo esse e esse problema. A coordenadora já conversou com ele desse e desse jeito, mas ninguém procurou saber, a mãe não veio aqui e ele continua dando esse problema”. Eu peço à professora para deixar tudo comigo, que a hora que a mãe vier, ou o responsável, eu coloco a situação dessa forma que vocês estão pedindo. Eu mesma converso com o pai porque ele está disponível à noite e é o horário que eu estou aqui. Aí eu já sei, eu converso, eu resolvo, registro a conversa, deixo recadinho na agenda e passo para elas no dia seguinte. Essa conversa com os pais pode ser disciplinar ou pedagógica, eu atendo em qualquer horário e passo as informações. Elas me passam muito os problemas de indisciplina e eu passo para elas o que a mãe me disse, as dificuldades que está tendo, o que está acontecendo em casa, então muitas vezes o aluno está precisando é de um pouco mais de carinho, de atenção naquele momento. Então, eu estou sempre muito junto. Os meninos aqui não têm problemas sem eu saber, e, se eu sei, também passo para a coordenação, porque elas estão lidando mais de perto com aquele aluno, e o que não for sigiloso elas passam para o professor, aquelas questões que podem ser faladas, para não ter outros comentários. Mas a gente não deixa de passar para o professor alguma informação.

**25- K: Tem sido muito discutido se há necessidade da supervisão pedagógica na escola. Você acha que a presença do supervisor escolar faz alguma diferença? Por que?**

Olha, eu acho que faz falta sim, por aquelas questões até curriculares. A supervisão fica muito ligada a essa parte curricular, nessa parte do planejamento, que hoje em dia a gente fala mais projeto, então faz falta sim. Isso não significa que o professor-coordenador não dê conta de fazer, mas o supervisor tem essa questão mais bem definida, na questão curricular, nesse trabalho com o que pode ensinar. Eu acho que ele fica mais direcionado, mas o supervisor tem que ser versátil. Pelo menos na rede municipal, ele foi substituído porque ele atendia muito só essa questão. Ele ficava muito só na questão curricular, na questão do planejamento, e, hoje em dia, o supervisor não pode ter um direcionamento único. Ele precisa ser versátil, ele precisa ter um conjunto de habilidades dentro da escola. E aí, para nós, no caso da rede municipal, o coordenador faz todo esse papel. Ele faz o papel da supervisão escolar, na questão curricular e de planejamento, dos projetos, e faz ainda a intervenção junto com os professores. Então, o trabalho do coordenador é muito maior, porque ele ainda faz o trabalho do orientador educacional, que é aquele elo também com a família, com as dificuldades que o aluno está tendo e por quê, faz aquele atendimento familiar que tem que ter. Então é muita coisa, e o supervisor ficava muito direcionado a questões muito da função dele, quando ele tinha aquela função, de fazer só aquilo, de olhar planejamento, de olhar plano de aula, de olhar se o professor está fazendo planejamento, de dedicar só ao professor. E o supervisor, da mesma forma que hoje a escola não trabalha sozinha com seus profissionais, o supervisor não pode ser técnico, ele tem de ser versátil. A escola, hoje, que trabalha sozinha está perdida. As parcerias ela tem de ter com tudo e ser amiga de todos. Ela tem que ficar amiga da creche que está ali na redondeza, ela tem que fazer os encaminhamentos de seus alunos, ela tem de procurar vaga para aquele menino que está precisando da creche que fica perto da escola, ela tem que procurar essas ONGs que tem próximas à escola, para fazer um trabalho junto, olhando o que eles estão fazendo e encaminhar os meninos que precisam para um outro trabalho lá. Então, a escola tem de procurar parcerias com outras coisas, e nós temos muita sorte, porque nós temos a Newton Paiva aqui junto, que é nosso braço direito, esquerdo, porque nós não fazemos nada sem a Newton Paiva estar junto conosco, em acompanhamento na área psicológica, odontológica. Então, nós somos uma escola privilegiada na questão das parcerias. Eu acho que nós estamos muito desenvolvidos em nível de parcerias, coisa que muita escola ainda não sabe trabalhar, mas é muito complicado trabalhar com parceiros também. A gente tem que saber receber críticas, porque o parceiro te dá a parceria, mas você tem que dar algo em troca, você tem que estar recebendo aquela ajuda, e a escola que não sabe fazer essa troca com o parceiro, ela não dá conta de trabalhar com parcerias. Nós recebemos estagiários, vamos ter um pessoal crítico dentro da escola, vamos ter visitas o tempo todo, e a escola tem que estar aberta para várias visões, porque cada um tem seu parâmetro, um olhar diferente para aquela escola, que tem que estar aberta para receber essas críticas, da visão que o outro tem da sua escola, do seu trabalho, do seu profissional, do seu aluno. Então, o trabalho com parcerias é complicado, mas a escola que não tem isso, não sai do lugar. Nós sozinhos, com os profissionais que temos, é pouco, não damos conta.

Eu acho que o supervisor perdeu muito o seu espaço, por não ter acompanhado essa mudança da escola. Quando eu fui supervisora, e depois orientadora educacional, isso foi quando eu formei, era uma visão muito burocrática; hoje a gente não tem espaço para esse profissional. Nessa visão, não. Agora, se ele for uma pessoa versátil, que faz esse intercâmbio, que faz esse elo, ele tem trabalho em qualquer escola e será muito bem-vindo, muito querido, muito eficiente e muito requisitado. Aqui na escola, as coordenadoras fazem muito mais falta que a direção. Uma conversa com a mãe, são elas que resolvem. Às vezes, é uma conversa que eu acho que devo participar; quando é um problema maior, elas me passam; quando é uma conversa um pouco mais pesada,

elas me chamam; se precisam de um auxílio naquele momento, eu participo, mas no dia-a-dia é a coordenação que resolve tudo. Elas dão conta de resolver e eu confio totalmente no trabalho delas. E o que elas falarem está falado. Eu dou autonomia mesmo. Eu não posso também discordar, mesmo se eu acho que exageraram. Quando eu acho que houve exagero, eu trato isso numa conversa entre mim e elas, não pode ser uma coisa em público, e elas não podem perceber que houve uma certa discordância naquele momento. Eu não achei que foi o mais correto, mas isso não é divulgado, é uma coisa mais nossa e em outro momento, eu faço a colocação. Do mesmo jeito, elas podem fazer isso com nós da direção. Se houve alguma fala que extrapolou, a gente tem que saber também, para a gente até rever. Então, esse intercâmbio, essa fala, esse profissionalismo amigável tem que estar junto. A coordenação ou a supervisão tem que estar sempre coerente com a direção.

**26- K: Na sua opinião, o coordenador pedagógico deve ser eleito ou concursado/ selecionado para o cargo? Por quê?**

Olha, aqui nós temos os dois tipos. Eu tenho o concursado e tenho o eleito. O eleito, para nós aqui, tem muito mais habilidade. Ele dá conta de lidar melhor com esse alunado que a gente tem, com o profissional que a gente tem, com a administração que a gente tem. Agora, a minha experiência talvez não seja igual às de outras escolas. É específica aqui da escola, e não é só da minha administração não. Não é de agora não. Vem da outra direção. Então, sempre o profissional eleito aqui na escola sobressaiu melhor do que o outro, agora pode ser um caso específico da nossa escola, por esse profissional ser alguém que já carrega um pouco dessa dificuldade de lidar com o outro, de trabalhar no coletivo, de estar repassando questões pedagógicas mesmo, é uma coisa pessoal. Então, eu acho que eu não posso responder em nível geral das escolas pela experiência que temos aqui, principalmente no caso da nossa direção. Mas eu, particularmente, acho que o profissional supervisor, se ele for concursado e se forem delegadas a ele funções que dê conta de fazer, qualquer pessoa que desenvolve as suas funções com habilidade é um bom profissional em qualquer lugar, em qualquer momento, não é? Mas ele tem de saber lidar com essas funções.

**27- K: Uma coisa interessante que eu percebi aqui na sua escola é que a coordenação pedagógica não substitui professores faltosos em sala de aula. Então vocês, de uma certa forma, acabaram preservando a coordenação para que ela possa desenvolver o seu trabalho. A mesma coisa acontece com a supervisora, que também não faz rotineiramente essa substituição, não é? Você acha que isso contribui com o trabalho delas?**

Sim. Elas só vão substituir professor em casos de extrema necessidade. Então, por exemplo, estão faltando várias pessoas e o número de pessoas para substituição não é suficiente, ou alguma professora vai precisar sair cinco minutinhos mais cedo por algum contratempo, aí elas vão. Elas são poupadas desse tipo de função, mas isso não impede que elas façam isso. Muitas vezes, elas vão e contam histórias, fazem avaliação de leitura dos alunos, dão alguma atividade que possa ajudar na visão que elas, enquanto coordenadoras pedagógicas, precisam ter da turma. Mas, no dia-a-dia, elas são poupadas disso, e isso contribui com o trabalho delas, porque, se elas ficassem naquela listagem de substituição, elas não fariam nem substituição nem o seu papel de coordenação pedagógica. Então, tentamos limitar um pouco o que fazer também, porque senão você faz de tudo e não faz nada. Mas, em caso de necessidade, elas vão, até porque é uma das funções inclusive que o grupo colocou. Elas podem substituir para amenizar um pouco a situação do grupo, quando for necessário, mas isso é em último caso.

**28- K: Como você classificaria a gestão que vocês, dessa direção, estão fazendo nessa escola? Que tipo de gestão?**

Olha, eu procuro ser bem democrática com as minhas coisas. Eu sou muito justa, sabe, eu gosto das coisas bem claras; para mim, profissional é profissional, eu não tenho muito receio de colocar as coisas profissionais com o grupo. Não tenho nenhum receio também de fazer algo errado e admitir que estou errada, porque o profissional tem de saber quando ele errou e tem de saber que o grupo está apontando alguns erros, até para ele fazer melhor, e isso tem que ser avaliado, não é? Então, nós não temos nenhum problema quanto a essa avaliação do grupo, em que somos constantemente avaliados. Eu procuro ser o mais democrática possível, mas eu gosto das minhas coisas muito certas. Por exemplo, vou falar de uma coisa bem prática, bem concreta: no início do ano, ficamos geralmente dois dias escolares tentando ver o calendário escolar, uma das coisas mais polêmicas que tem na escola. Então, temos várias sugestões ali e ficamos dois dias debatendo, tirando uma coisa daqui, pondo ali. Tem toda uma normatização dentro do calendário, que é xerocada e passada para todo mundo, e todos acompanham a leitura do que pode e o que não pode constar na sua elaboração. Diante dessas normas, começamos a fazer o nosso calendário, que é feito em conjunto, por votação. Então, se é feito em grupo, eu não dou direito a esse grupo de ficar questionando depois. Às vezes, eu falo: “Gente, prestem atenção naquilo que vocês estão votando, porque isso é uma questão de que eu não abro mão”. Às vezes, elas falam: “Ah, mas você está sendo intransigente”. E eu sou, porque, se ele foi feito com o coletivo, só pode ser desfeito com o coletivo. Ele não vai ser desfeito com um grupo de pessoas que acha que devemos emendar um feriado porque vai faltar muita gente. Isso aí acontece sempre. “Tem tantas previsões de faltas, então a gente podia fazer um recesso e depois a gente paga em outro dia”, e eu falo: “Não, nós vamos trabalhar com quem estiver aqui”. A coisa foi feita no grupo e o grupo que está aqui vai assumir. É uma coisa em que eu bato o pé. E, se a pessoa faltar, ela vai assumir a falta dela. Eu não vou passar a mão na cabeça. Coloco que, se a pessoa tem muitas faltas, então ela vem trabalhar à noite ou em outro horário fora do seu, para minimizar um pouco a questão das faltas. É o que a gente chama de “ter um dia na casa” ou então “está tirando aniversário”, que é um direito, mas já fazemos uma restrição: “Olha, nesse recesso ninguém vai poder tirar aniversário, nem o dia”. Esse é um critério que usamos e passamos para o grupo. No incício do ano, já estabelecemos os combinados internos. Dentro de uma legislação, temos uma lista de combinados que é feita no início do ano letivo, e todo mundo tem a cópia disso. Então, fazer essas mudanças porque um grupo de profissionais quer beneficiar um turno ou outro, isso é uma coisa, para mim, inadmissível. Não precisa nem cogitar, porque eu não aceito. Aí é o meu papel, a minha autoridade, porque, se você ficar abrindo mão disso, você deixa de fazer isso, você abre mão daquilo, aí vem alguém e fala: “Uai, você abriu mão disso nesse dia, por que hoje não pode?”. Então, tem coisas que são permissíveis e tem coisas que não são, e eu sou muito tranqüila para colocar: “Não, e pronto”. Por que não? Porque o grupo optou por isso naquele momento. Se o grupo agora tem outra visão, nós vamos fazer uma reunião para modificar, diante da visão do grupo que mudou. Aí é diferente. E, às vezes, a mudança ia ser boa até para mim, mas, nesse tipo de coisa, temos que ter uma postura bem firme. E isso aí eu dou conta de fazer sem nenhum ressentimento de fulano, que ficou chateado. Se tem alguém com cara virada para mim, eu converso normalmente, faço de conta que não estou percebendo, e pronto.

**29- K: Essa é a sua primeira experiência como diretora?**

É. É o segundo mandato. Eu estou no terceiro ano de direção. Só vou ficar mais o ano de 2006.

**30- K: E se você quiser concorrer de novo, pode?**

Não. São dois mandatos pela legislação. Eu posso é sair e, depois de um mandato de outra pessoa, retornar. Consecutivos, são só dois mandatos.

## ENTREVISTAS DA ESCOLA 2

### ENTREVISTADA: MARIA (PROFESSORA DO FINAL DO 1º CICLO)

**1- K : Na sua opinião, quais seriam as atividades que deveriam ser exercidas pela coordenação pedagógica aqui na escola?**

Na minha opinião, o que deveria ser feito é o que já vem sendo feito, não é? Atendimento à comunidade, atendimento aos alunos, aos professores. O que pode acrescentar é que esse atendimento tem que ter uma organização de horário e de dias marcados para a comunidade. Por que isso? Para não ter atropelamento, de atender a um professor, a um aluno e à comunidade ao mesmo tempo. Porque a comunidade pode agendar, agora o aluno é imediato, e o professor também pode até agendar, mas para o professor também existe uma urgência porque esta no mesmo espaço. É isso.

**2- K : Mas, além desse atendimento às famílias, existem outras atividades que você acha que poderiam, que deveriam ser feitas?**

Pois é, eu acho que o básico da coordenação é esse atendimento. Esse atendimento sendo bom, ele vai atender todos os outros aspectos: aspectos pedagógicos, aspectos de relacionamento comunidade–escola, que a coordenação é que faz esse intercâmbio, vai ter esse acompanhamento pedagógico com o aluno, aluno e professor, então o atendimento é o centro. Por isso é que eu falei que o atendimento tem que ter essa organização interna, e a externa tem que ter prioridade, mas com horários marcados, para não atropelar.

**3- K : Você tem formação em que?**

Em Pedagogia e Psicopedagogia

**4- K : Você fez pedagogia onde?**

Eu fiz Pedagogia na Newton Paiva.

**5- K : Quais são as atividades que o coordenador de fato exerce aqui na escola?**

Ele faz esse atendimento, só que ele fica precário, exatamente por não ter uma organização de horário para atendimento à comunidade. A comunidade chega a qualquer hora, a qualquer momento, e a coordenadora deixa de atender um aluno, porque a prioridade é o pai que chegou, ou então está atendendo um professor, mas o pai chegou, sabe? Então, nesse momento, tem um desgaste, por esse atendimento da comunidade não ser agendado. Ele deve ser agendado e, aí sim, a prioridade seria passar para o professor da sala: “Olha, nesse momento nós estaremos atendendo aos pais.” porque então os professores também vão segurar os alunos. Mesmo que você tenha um problema de urgência, você vai fazer alguma coisa para que aquela urgência não seja tão urgente. Agora, em caso de muita urgência, também tem outras pessoas na escola, sem ser o coordenador, que podem atender, não é?

**6- K : Mas, além disso, quais são as outras atividades que você vê a coordenação fazendo?**

Ela faz, por exemplo, reuniões. Ela faz levantamento de tópicos e trabalha esses tópicos com os professores, tópicos pedagógicos. Faz o acompanhamento da questão do projeto da escola, se está sendo acompanhado com as atividades. Faz acompanhamento com o aluno, para ver qual o desenvolvimento do aluno, por exemplo: toma leitura, entrevista esse aluno, para ver como ele está na sala, olha como está o caderno dele.

Tudo isso é muito importante para nós e faz parte do trabalho da coordenação, por isso é que a coordenação é um pouco mais ampla do que a orientação e mais ampla que a supervisão. A supervisão pegaria só o professor, a orientação pegaria só aluno, mas a coordenação pega o todo: comunidade, aluno e professor.

**7- K : Você já foi coordenadora pedagógica alguma vez? Onde?**

Eu sou coordenadora no noturno, na Escola Estadual Tito Fulgêncio. Nem tem esse cargo lá, mas eu sou desviada da função de professora para a coordenação.

**8- K : E lá você coordena qual segmento?**

Ensino médio. Professores do ensino médio.

**9- K : Você já foi supervisora pedagógica? Onde?**

Fui. Em Contagem, na prefeitura de Contagem.

**10- K: E como foi essa experiência?**

A experiência foi ótima, só que é um trabalho reduzido. Você não trabalha realmente com essa parte exclusiva do aluno. Você fica mais atendendo as pessoas que fazem horário, acompanha o horário, acompanha o plano pedagógico e olha, por exemplo, caderno de aluno, faz todo um acompanhamento, mas sem ter aquela essência de atendimento ao aluno, pessoal, embora você atenda, em último caso, mas esse é um trabalho do orientador. Quando é assim, é bem separado.

**11- K: Então, qual é a diferença que você vê entre a coordenação e a supervisão?**

É exatamente isso. O coordenador abarca um campo maior e, por isso, ele também precisa de uma orientação maior, certo? Agora é importante funcionar a pessoa dele como coordenador, porque ele não vai se amparar em outro, e, quando não há separação na educação, há uma visão mais ampla. O coordenador é capaz de saber o problema do filho, conversando com o pai, é capaz de conversar com o professor sobre o problema do pai e do filho, e ele faz esse intercâmbio numa boa. Agora, é necessária, sim, uma organização de atendimento, senão embola o meio de campo.

**12- K : E, dentre essas atividades, quais você julga serem de maior importância?**

Pois é, não tem maior não, porque veja bem, o pedagógico só existe porque o aluno existe, e o professor existe para seguir os alunos, e esses alunos têm necessidade dos professores. Pode ser que, no futuro, eles dêem conta de estudarem sozinhos, no computador, Internet e tudo mais, mas, por enquanto, eles ainda precisam da escola. Então, é extremamente importante essa questão pedagógica, mas ela não existe sem a relação afetiva da comunidade e do aluno. Não adianta priorizar o pedagógico e esquecer os outros aspectos, por isso é que eu falo que todos eles são importantes, então eu não faço eleição de um não. Eu faço eleição do ser humano que precisa ser atendido, seja ele o pai, seja professor, seja aluno.

**13-K : E que tipo de trabalho você faz em conjunto com a coordenação pedagógica ou sob o controle dela? E eu queria que você desse algum exemplo.**

Nós fazemos um acompanhamento de um aluno, por exemplo, que tenha mais problema. Então, esse aluno tem um olhar mais específico meu, enquanto professora, e eu levo para a coordenação, porque a coordenação, nesse momento, vai me ajudar a pensar no que eu faço, como é que eu faço e vai me ajudar também até a fazer.

Vamos supor que seja no processo de leitura. Então, eu trago para ela, ela vai ver se encontra, no grupo, pessoas que podem ajudar esse aluno. Se não consegue, pode sugerir atividades que seriam interessantes para esse aluno; ou, se é um encaminhamento pedagógico, ou se é um encaminhamento mais do que pedagógico, psicopedagógico, ou simplesmente psicológico, então tem tudo isso que é um olhar não só meu. E, se eu reservar essa dificuldade, ficar mantendo ela, eu não estou me ajudando nem ajudando o aluno, porque isso causa indisciplina. O aluno que não aprende, causa indisciplina dentro da sala. Ele já vem com um problema, que ele já não aprende, então chega o professor, que acha que a competência é só dele? Não. A

competência é de toda a escola, então é por isso que eu acho que esse é um trabalho essencial da gente, como professor, abrir o leque. Eu tenho sete alunos, tenho cinco, tenho quatro, tenho três, peço ajuda e fico assim, insistindo.

**14- K : Qual é a participação da coordenadora pedagógica aqui da escola na elaboração do projeto político-pedagógico ?**

A participação do coordenador é total. Desde o levantamento das questões com o grupo, com a comunidade, o que seria importante nesse projeto. Foi reformulado até há pouco tempo, e elas fizeram um trabalho brilhante, porque começou com reuniões, discussões dentro do grupo; levantaram as perguntas, levaram para a comunidade e, depois, devolveram para nós, e nós fizemos uma discussão coletiva muito boa.

**15- K : E na definição do projeto de enturmação?**

Elas é que fazem a enturmação: a coordenadora pedagógica e a de turno. Como elas fazem essa enturmação? Primeiro elas colhem a nossa percepção do aluno, quando trabalhamos com ele durante três anos. Quando é de um ano para o outro, no caso de permanecer no mesmo ciclo, elas perguntam no coletivo também e no quinteto. Essas sugestões que nós damos são levadas em conta e, depois, elas fazem a enturmação.

Nós não participamos do processo na hora não, mas participamos do antes, e depois podemos fazer algumas mudanças. Acho muito bom desse jeito.

**16- K : E no sistema de avaliação da escola? Qual é a participação da coordenação?**

Elas têm feito a avaliação da coordenação, e a direção faz a avaliação da direção. Então, eu acho que ainda fica um pouquinho separado, que deveria ser avaliada a escola como um todo: direção, grupo e professores. Mas a avaliação topa como um preconceito, tanto da parte do próprio coordenador, como do próprio diretor e de nós, como professores.

O coordenador entra com um preconceito, porque, na hora que ele monta uma avaliação, ele está montando no aspecto dele, então ele deveria partir, montar, a partir do aspecto do grupo. E o grupo não faz isso por preconceito também, não querer, não é? É como se fosse colocar o dedo na ferida, e não existe isso. Eu acho que, numa equipe que trabalha junta, a questão é só cada vez melhorar, mas isso está longe de acontecer na escola. Precisa de mais debates, mais discussões, as pessoas precisam diminuir aquele desespero de querer tudo pronto, com tudo bonito, tudo perfeito. Nós não somos perfeitos.

**17- K : Eu não entendi muito bem. Como é essa avaliação? É uma avaliação do trabalho do professor? Como é feito isso aqui?**

É feito assim: elas montam tópicos, perguntas e fazem a avaliação com a gente. Então, eu estou dizendo ao contrário, seria uma reunião tirando os tópicos dos professores, e depois voltaria a avaliação, para cada professor avaliar os aspectos que a gente também concorda, e não na hora você chegar com as perguntas prontas e perguntar ao grupo.

**18- K : E isso é feito uma vez por ano?**

É feito uma vez por ano.

Agora, eu estava falando do preconceito da avaliação como um todo. Nós, como seres humanos, temos um preconceito muito grande contra a avaliação, porque a avaliação faz avançar ou retroceder. Como nós estamos num modelo político, mais do que pedagógico, eu estou falando de um país onde a avaliação do ser humano é sempre puxada em cima do “ter” e não do “ser”, aí está o preconceito cultural. Se a gente conseguir fazer essa ponte avançar, que não é o fim, mas, sim, o ser que está ali em crescimento, um ser que precisa melhorar enquanto ser humano, que precisa ajudar o outro e se ajudar, nessa relação de ajuda nós vamos conseguir vencer o preconceito da avaliação, e aí, sim, o ser humano vai avançar em todos os aspectos, mas, por

enquanto... Eu posso falar do Brasil, porque eu enxergo o Brasil, mas eu vejo isso é como um todo.

**19- K : E no sistema de avaliação dos alunos? Qual é a participação da coordenação?**

A coordenação participa vendo a nossa avaliação antes, durante e depois, e ajuda também a formar.

**20- K : Vocês fazem avaliação escrita?**

Fazemos avaliação escrita, e muitas vezes elas (as coordenadoras) também ajudam a fazer a avaliação, dando sugestões. Na maioria das vezes, nós, professores, montamos a avaliação e só mostramos e pronto. E, às vezes, nem mostramos, apenas fazemos a avaliação. Mas elas estão sabendo, porque estão em constante conversa: “Olha, eu estou trabalhando isso com a minha turma, não vou avaliar isso, vou avaliar somente isso, porque os alunos não dão conta, não adianta”, ou então “vou avaliar isso, para você poder ver quais estão dando conta”. Essa conversa tem constantemente, independente de uma reunião. A gente senta com ela e conversa.

**21- K : E depois tem uma análise dos resultados ou não?**

Tem, normalmente tem, mas essa análise é difícil, porque é, muitas vezes, feita só professor com professor, e com a coordenação não dá tempo, porque já esta saturada de tanta coisa. E é feito com o pai, mas agora está sendo difícil até fazer com o pai; seria o ideal também não ter que perder esse outro ângulo, que é o pai, mas estamos perdendo até o pai, porque está tendo uma reunião de pais junto com os alunos. É uma obrigatoriedade porque só pode ter alguns minutinhos de reunião com os pais. Isso vem imposto da Secretaria, que a reunião tem que ser contada como um horário pedagógico do aluno, então fazemos com os pais e os alunos juntos, e isso não funciona.

**22- K : Então não pode liberar os alunos?**

Não. E isso não funciona, porque os meninos nossos não tem esse comportamento de ouvir, eles têm o comportamento de participar brincando, conversando, e o pai ainda traz os filhos pequenos, e o cachorro entra junto... Aí a avaliação se perde completamente, não atinge o objetivo.

**23- K : E na escolha do livro didático?**

Normalmente, chega à escola um catálogo pra escolhermos em algumas amostras. Reunimos as pessoas que vão trabalhar com aquele ciclo, sentamos e conversamos sobre o livro. Mas, muitas vezes, na maioria das vezes até hoje, nesse meu período aqui na escola, eu tenho encontrado a seguinte dificuldade: nós fazemos a escolha e o livro não vem, não chega em número suficiente ou então chega outro título que nós não escolhemos, porque foi escolhido pela maioria das escolas.

**24- K : Então, quer dizer que tem um trabalho de análise, mas que, no final das contas, ele pode ser considerado ou não?**

Pode ser considerado ou não.

**25- K : Mas, toda vez que chega, vocês têm que fazer?**

Temos que fazer.

**26- K : Que impressão você tem disso?**

Pois é, essa é uma dificuldade a ser vencida, exatamente porque não se leva em conta as avaliações que a gente fez . E, se a gente está fazendo avaliação o ano inteiro, o MEC ou quem é que providencia, até mesmo a escola com outras escolas, deveria fazer um intercâmbio maior dessas avaliações, desses resultados, desses relatórios, e esse

relatório deveria chegar para quem manda os livros, para poder obedecer. Por que o critério, por exemplo, de uma Regional é aquele e eles podem estar pedindo aquele livro? Porque foi feita uma análise da clientela, dos alunos, dos pais que acompanham, porque também depende do acompanhamento dos pais. Como é que eu vou dar um livro para um menino que não tem acompanhamento? Ele vai sempre contar apenas consigo mesmo e com a minha ajuda, então tem que ser levado em conta isso. Ainda está sendo uma dificuldade, porque chega o livro e você não pode usar, porque você não escolheu aquele ou então ele chegou completamente diferente do que você queria.

**27- K : E vocês manifestam isso junto à Regional?**

Junto à direção, e a direção, com certeza, leva para a Regional.

**28- K : E na escolha dos professores para as turmas? Como é a participação da coordenação nisso?**

A coordenação, normalmente, é escolhida pelos professores. Então, ela não escolhe o professor da turma, ela ajuda a caracterizar a turma e o professor vê se ele se encaixa naquele perfil ou não, e ali tem uma conversa entre a coordenação e o professor. Mas não é nada muito imposto, e o professor tem bastante liberdade para escolher a partir das características que são levantadas pelo coordenador, quando a turma é nova. Quando é uma turma que você já está acompanhando, você tem liberdade de continuar com ela ou não. Então, você já sabe o tipo de turma que você quer.

Eu achei esse trabalho muito importante aqui, porque não é uma imposição e, ao mesmo tempo, tem uma característica que tem que ser respeitada em relação a todas as outras escolas em que eu trabalhei na Prefeitura e no Estado. Quando você vai ser, de uma certa maneira, encaixada num grupo de alunos e você conhece o perfil desses alunos através de idade ou de desenvolvimento cognitivo, você está optando: “Ah não, eu quero esse grupo que desenvolve mais ou que desenvolve menos”, ou “Essa idade, eu sou mais favorável trabalhar com ela ou não”. E você tem o direito de ficar com eles no ciclo, os três anos; isso é extremamente importante e produtivo, porque você passa a conhecer seu aluno, ele passa a te conhecer, e há todo um amadurecimento junto, professor e aluno. Achei superfantástico.

**29- K : Você passou por isso ou está passando?**

Estou passando por isso. Eu estou no terceiro ano, estou no último ano do ciclo com a mesma turma. O desenvolvimento foi fantástico.

**30- K: Como você se relaciona com a coordenação pedagógica do ponto de vista pessoal e profissional? O que você acha que poderia melhorar esse relacionamento?**

Do ponto de vista profissional, é tranquilo, e do ponto de vista pessoal também. O clima que nós temos aqui é um clima bem amigo, familiar, e não é exagerado nem no amigo, nem no familiar, então tanto faz o individual quanto o profissional, cada um sabe perfeitamente o limite; e isso, pelo menos da minha parte, eu não tenho notado

Absolutamente nada pra poder acrescentar, no sentido de mudar. Agora, o que pode melhorar toda essa história de individual e de profissional é que a gente possa estar tendo mais tempo pra realmente conversar, porque essas conversas são produtivas quando você conhece mais gente, não é? E o nosso tempo de conversa tem sido reduzido, porque nossas reuniões pedagógicas acabaram e ficou só a reunião concentrada, que pega o grupo todo. Agora, essa do quinteto, onde a coordenação tinha um tempinho com a gente, não acontece, exatamente porque a reunião pedagógica tinha um tempinho a mais, e isso faz com que a qualidade das relações afetivas também fiquem balançadas, porque, quanto menos você sabe do profissional que trabalha com você, menos você o respeita, e quanto mais você sabe, mais você o respeita e mais o grupo caminha, porque existe ali um convencimento. Não precisa nem de argumento; é um convencimento de atitudes.

**31- K : Então você acha que nisso aí precisa ter um investimento?**

Precisa ter um investimento em reuniões. Coordenação com um grupo menor, com grupo maior, mas com o grupo menor é extremamente importante. Por exemplo, aqui a gente trabalha com quinteto. Para você entender melhor: o quinteto que está no final do ciclo precisa de um acompanhamento exclusivo, porque está no final, o professor está precisando, às vezes, de uma conversa com um pai específico ou de uma conversa com um aluno específico, ou então ele mesmo quer contar coisas pra coordenação, pra que a coordenação o ajude a ampliar ou até aprimorar naquele momento, ou deixar para o ano que vem, pra começar com uma turma diferente, mas isso não acontece. Eu vou te dar um exemplo: material de aluno não é uma situação exclusiva do professor e seu aluno, mas fica no bolo. Se eu peço cinco cadernos disso, quatro daquilo, os alunos vão chegar na escola com aquela lista e não pode ser assim, a lista não pode ser fechada desse jeito. Eu estou deixando os alunos pra outro professor e vou pegar outra turma, então essa decisão da lista é uma questão de quinteto, não é do grupão, não. Porque, às vezes, o professor está no outro quinteto e vai precisar de um caderno sem pauta no ano seguinte, mas eu vou precisar de todos com pauta. Então, quando chegar à minha sala, no ano seguinte, vai chegar com o pedido do outro professor, que é caderno sem pauta, e esse caderno vai ficar ocioso. O pai vai me cobrar: “O que ele vai fazer com esse caderno, professora?” E eu vou falar: “Eu não pedi”...

**32- K : Vocês não têm reuniões no horário de projeto? Não seria pra isso?**

Não. Muitas vezes, você vai pra sala, cobrindo outro professor, e, no horário de projeto, você atende aluno. Então, o projeto é muito diversificado pra você poder fazer uma reunião, você tem que marcar. Igual hoje marcou, mas depois do horário, então vamos ficar, mas é o grupão, não é o quinteto mais.

**33- K : Em que situações você recorre à coordenação pedagógica? Dê um exemplo.**

Exemplos são vários. Principalmente se eu estou na sala e eu tenho um aluno que é recorrente no comportamento, mais de três ou quatro vezes por indisciplina, e a indisciplina dele está ligada a uma situação familiar, que às vezes eu sei, mas às vezes eu não sei. Então, eu peço socorro à coordenação, porque a coordenação vai conversar com essa mãe e com esse pai, vai descobrir o que está acontecendo e vai me dar um toque. Ou então, eu descubro com esse aluno, mas quero que ela converse com ele, pra ele tomar consciência do que ele veio fazer, que aquele problema não pode vir pra sala de aula daquela forma. Pode até vir, porque não tem jeito, mas não daquela forma.

Eu vou te dar um exemplo: eu tenho um aluno que a mãe dele ficou grávida e ele era o mais novo. Ficou grávida esse ano e ele tem já dois anos de escolaridade, esse já é o terceiro. Então, o que aconteceu com ele, logo no princípio do ano, quando ficou sabendo que a mãe estava grávida? Ele não quis fazer nada e começou a perturbar os outros colegas. Eu comecei a observar que aquele comportamento estava exagerado e passei pra coordenação uma vez, duas vezes, três vezes, até que elas descobriram que deveriam conversar com a mãe, já que não tinha saída. Chamaram a mãe aqui e conversaram. A mãe é presente, vem, acompanha o filho, mas não fala nada, nem você vai descobrir, nem eu, nem o menino, embora o menino soubesse, mas ele não dava conta de falar o que estava acontecendo. E essa história foi até que a barriga começou a aparecer, então começamos a fazer as ligações. Até aí, já tínhamos perdido tempo de lidar com essa criança. Ficamos chamando, desgastando a mãe e a criança, nos desgastando. Agora, no final da história, a criança nasce. O menino deu um salto, melhorou, começou a fazer acompanhamento, porque, depois que descobrimos, começamos a fazer um tratamento diferente com ele, pra poder ver se conseguíamos alguma coisa dele. Conseguimos que ele ficasse na sala e começasse a fazer as atividades. Aí a criança nasce. Volta de novo o problema, porque não foi trabalhado psicologicamente, só foi trabalhado pedagogicamente. Ele quer juntar todas as coisas no

caderno porque não cabe tudo dentro da cabeça dele, só que eu não estou sabendo disso. Quando eu vejo, ele está arrancando as folhas do caderno sem parar, jogando brinquedo no colega, brigando com o outro, e quebrando o brinquedo do outro. Eu falei: “Espera aí, está voltando de novo. Qual é essa história?”. O irmão nasceu e ele não deu conta de falar comigo. Naquele dia, ele já tinha ido duas vezes para a coordenação. Está vendo? Casos extremos, a gente recorre, porque não tem uma solução imediata.

**34- K: Mas, na maioria das vezes em que você recorre a ela, são casos de indisciplina ou por outros fatores também?**

Não. É o caso de indisciplina que é o gritante, porque, normalmente, por exemplo, uma criança que não está aprendendo, isso já é uma conversa mais demorada, a gente vai acompanhando. Ela começa a acompanhar, mas eu não mando, não fico mandando. Agora, um caso de indisciplina, eu mando hoje, e, se amanhã tiver outro, eu mando de novo.

**35- K : E na sua opinião, o coordenador pedagógico deve ser eleito ou concursado para o cargo, e por quê?**

Ele deve ser eleito, porque ele já é um professor da escola, com todo um conhecimento de colegas, e, quando ele é eleito, ele passa, vamos dizer assim, por uma avaliação, ainda que não explícita, do professorado. Quando ele é concursado, existe uma imposição. Então esse cargo de coordenação, durante essa minha experiência, durante essa minha observação de supervisão e orientação, eu penso que ele deve até fazer um curso, pode e deve, mas deve ser concursado como professor, e, se o grupo o reconhecer como coordenador, ele fica na coordenação. Aí ele pode até fazer um curso depois também, isso não impede.

**36- K : Você acha que não precisa necessariamente ser formado em Pedagogia?**

Não precisa, porque, muitas vezes, ele tem uma habilidade que o leva a adquirir determinados conhecimentos pedagógicos. Agora é ideal que ele faça um curso que o leve a pensar o que é a coordenação. Não precisa nem ser dentro da Pedagogia não. Vamos supor que seja um professor de Geografia, mas ele tem uma certa sensibilidade, então ele pode fazer cursos, dentro da própria prefeitura, que o capacitem cada vez mais, mas a sensibilidade já ajuda muito.

**37- K : E você concorreria à coordenação pedagógica aqui na escola?**

No momento, não. No momento, eu não faço essa concorrência com outro, primeiro porque eu tenho acumulado serviços em casa e serviço em outra escola, eu já sou coordenadora em outra escola, então já começa a ficar uma disputa porque “ela já tem uma experiência com ensino médio, então vai querer impor”. Eu tenho essas fantasias na minha cabeça, mas, no grupo, eu sei que eles já me conhecem e sabem que eu sou coordenadora no noturno do ensino médio.

E a outra situação é porque, de imediato, eu quero primeiro me aprimorar, conhecer o grupo. Eu entrei no grupo tem três, quatro anos, e já quero ser coordenadora? Não dá. É bom dar um tempo, conhecer o grupo, mesmo que você tenha habilidades, que você ache que você dá conta, é preferível você dar um tempo de espera.

**K : Muito obrigada.**

## ENTREVISTAS DA ESCOLA 2

### ENTREVISTADA: VERÔNICA (PROFESSORA DO INÍCIO DO 1º CICLO)

**1- K: Quais são as atividades que deveriam ser exercidas pela coordenação pedagógica na escola?**

No meu ponto de vista, a coordenação deveria estar realmente coordenando a parte pedagógica, então discutindo as questões de sala de aula, discutindo as questões dos alunos, discutindo as questões da prática pedagógica, e coordenando isso, para que isso acontecesse na escola de uma forma coletiva, de uma forma organizada e compartilhada.

**2- K: E quais são as atividades que o coordenador de fato exerce aqui na sua escola?**

Bom, o que eu vejo de coordenação na escola é muito coordenador sendo usado como disciplinador da escola, atendendo casos de disciplina. Professor não deu conta do aluno na sala, manda para o coordenador, então eu vejo muito isso. E aqui na escola eu vejo as meninas também muito exercendo isso, esse papel. Eu acho que, primeiro, quando o professor tira o aluno da sala dele e manda para o coordenador, ele perde uma oportunidade de se entender com esse aluno. Eu acho que tem momentos, sim, que o professor fica irritado e, dependendo do grau de irritação dele, é complicado dentro da sala de aula e, então, precisa da ajuda de um terceiro. É bom, mas isso acontece muito; no meu modo de ver, eu acho que acontece muito. Eu acho que nós, como professores, deveríamos evitar isso. Eu acho que o conflito em sala de aula é uma oportunidade que temos de nos entender com o aluno e criar uma relação com esse aluno. Eu acho que não é um terceiro que vai resolver esse conflito; pode até resolver junto com a gente, ele intermediando esse conflito, mas eu mandar o aluno para ele resolver, ele não sabe em que situação que aquilo ocorreu, então eu acho muito complicado.

**3- K: O que mais que você percebe que a coordenadora pedagógica faz?**

Eu vejo a coordenadora pedagógica do meu turno muito nisso; vejo a coordenadora correndo muito atrás, numa tentativa de ajudar os meninos que estão com uma certa dificuldade, mas eu sinto que ainda não demos conta de achar um caminho para isso. Eu mesma tenho aluno com muita dificuldade na sala e vejo que a gente não deu conta ainda de pensar em uma coisa coletiva, para a escola, com relação a isso. É cada uma em sua sala pensando nisso. E vejo a coordenadora tentando muito puxar os projetos, o que eu acho que também não é tão fácil, porque a gente vê muito trabalho individual, cada um levando a sua turma, do seu jeito, e os projetos, ou chegam meio de cima, e a gente não tem tempo de discutir; então; eu não vejo muito sucesso na hora de puxar isso, sabe? Eu sinto que ela tenta, mas tem muita dificuldade.

**4- K: E, dentre essas atividades, quais você julga serem as de maior importância?**

Com certeza, as que eu coloquei como as que ela “deveria” fazer.

**5- K: Por quê?**

Porque eu acho que a função do coordenador é isso, e a sala de aula só vai melhorar à medida que a gente discutir essa sala de aula. Não é resolver o problema do Joãozinho hoje, porque amanhã eu vou ter problema com a Maria, depois eu vou ter problema com o André, entendeu? Então, eu acho que não é isso. O que vai ajudar a sala de aula a melhorar é discutir a sala de aula como um todo, como é que eu lido com os conflitos, como é que eu lido com a prática, como é que eu lido com os conteúdos. Isso é o que eu acho que vai me ajudar. Porque a indisciplina é um caso agora, daqui a pouco é outro; resolve aquele, vem outro. E isso eu acho que acontece pouco na escola. Eu acho que o tempo que a gente tem é pouco. E eu não sei aqui na escola, eu não tenho essa

experiência, eu estou vivendo essa experiência pela primeira vez, porque eu sempre trabalhei como supervisora. Então, eu era de um lugar diferente das minhas colegas. Eu não sei se isso tem alguma interferência. Eu estou vivendo isso agora, sabe, de uma colega nesse lugar de coordenação. Eu sempre trabalhei em Contagem, a minha vida toda eu trabalhei na prefeitura de Contagem. Eu trabalhei como professora pouco tempo, depois como supervisora e, depois, eu fui para a coordenação na Secretaria de Educação, e lá eu passei por vários cargos, depois eu estive em direção de escola, e agora eu vim para a rede municipal de Belo Horizonte. Então, essa experiência da rede para mim é nova, porque eu me colocava frente às minhas colegas, lá em Contagem, de uma forma diferente, eu não era parte delas, eu era de um outro lugar, com outra formação, e eu não sei se isso facilitava, sabe, eu tenho a impressão que sim. Eu acho que é complicado você como colega, ter que dar umas pontuadas, sabe?

**6- K: E que tipo de trabalho você faz em conjunto com a coordenação pedagógica ou sob o controle dessa? E eu queria que você desse exemplos.**

Bom, sob o controle dela, a gente tem as reuniões, que são coordenadas pela coordenação da escola. Eu procuro muito a coordenadora com as minhas ansiedades. Eu sou uma pessoa que sou muito mais da teoria do que da prática. A minha prática foi outra, foi de coordenar grupos, de coordenar capacitação de professores, de coordenar trabalhos na secretaria.

**7- K: Você é pedagoga?**

Sou. Agora eu estou tentando colocar na prática tudo aquilo que eu falei, que eu discuti, que eu li, e não é uma coisa muito fácil. Existe uma distância muito grande do teórico para a prática. A prática tem todo um envolvimento com as crianças, toda uma relação que implica aí, a coisa não é linear, tem todo um conjunto de complicadores. Então, eu discuto muito, procuro muito a coordenadora para discutir isso: “Olha, eu estou fazendo assim...”, e eu sinto muita necessidade disso, talvez por isso eu ache que a coordenação ainda atue pouco naquilo que eu coloquei como importante, porque eu sinto muita necessidade de discutir como é que eu estou fazendo, que tipo de atividade que eu estou fazendo, se esse tipo de atividade está levando a alguma coisa. Quer dizer, fico eu com os meus questionamentos e perguntas que eu faço em cima do que eu mesma elaborei e do resultado que eu tive, e eu gostaria que isso fosse mais socializado. É claro que o olho do terceiro é muito importante.

**8- K: E qual é a participação do coordenador na elaboração do projeto político pedagógico aqui desta escola? Você tem idéia disso?**

Não. Não tenho. Não sei em que pé está o projeto político-pedagógico aqui da escola. Outro dia, a diretora falou na reunião que precisa retomar as questões do projeto, mas eu não tenho idéia. Eu cheguei na escola esse ano de 2005. Parece que agora é que ela está propondo a retomada da construção do projeto.

**9- K: E na definição do projeto de enturmação, como é o papel da coordenação? Você tem alguma informação?**

Também não sei. Eu cheguei aqui na escola no início do ano e já recebi minha turma enturmada, já recebi a minha lista de alunos, que é a turminha que eu estou com ela. Não sei que discussão eles fizeram, que critério que eles tiveram para fazer essa enturmação.

**10- K: E no sistema de avaliação aqui da escola, como é o papel da coordenação?**

Aqui é outra agonia que eu tenho. Eu acho que a avaliação é muito importante, e eu tenho uma agonia muito grande, porque o que a gente percebe é que, na hora que você vai avaliar, dá um desespero, você fala assim: “Nossa, não ficou nada!!”. E também na construção dos próprios itens de avaliação, porque eu acho que a tentativa que fazemos de ter uma prática diferente, se não tomarmos cuidado, na hora de avaliar, matamos

todo o trabalho que foi feito. Voltamos lá naquela avaliação discriminatória, tradicional, que vai classificar, etc.. Então, eu acho que aqui também é outra coisa que eu demando muita discussão ainda, entendeu? De como é que a gente vai fazer isso. E uma outra questão que eu acho da avaliação também que é muito difícil é o atendimento às diferenças dentro da sala de aula. Eu acho que é um trabalho que a gente fala para o professor que ele tem que fazer, mas que não é um trabalho fácil. Não é fácil você lidar dentro da sala de aula com as diferenças todas, mais as diferenças de aprendizagem. Eu mesma estou precisando. Eu estou com uma turminha que, a partir de 2<sup>a</sup>. Feira, eu vou começar a pensar o mesmo material, propondo para um grupinho umas questões e para outros grupinhos outras questões. O que eu tenho tentado, dentro de sala da aula, pra me facilitar isso, é trabalhar em grupo. Eu só trabalho com as crianças em grupo, porque aí eu tenho a ajuda delas inclusive. Eu tenho crianças que já estão percebendo alguma coisa e que estão me ajudando a puxar os outros.

**11- K: Você está se sentindo solitária em relação a esse processo? É isso?**

Estou. Inclusive no meu grupo de professores, de colegas, não damos conta de fazer esse tipo de discussão. O máximo que temos conseguido aqui na escola é trocar algumas atividades, mas eu acho que isso é muito pouco, porque tem um papel ali, mas como é que eu direcionei aquilo dentro da minha sala de aula? Que resultado que aquilo deu? Por que eu não apliquei aquela atividade em minha sala? E tem muitas que eu não aplico. Elas não estão de acordo com o meu modo de pensar e então eu não uso. Mas não temos essa oportunidade. Olha, eu sinto que tem uma certa dificuldade de fazer esse tipo de discussão aqui na escola. O trabalho é muito solitário. É cada um na sua turma. Nós tentamos, os cinco professores no grupo de série, mas o máximo que conseguimos até hoje foi trocar atividades. Então assim, eu e uma outra, que somos mais próximas, conversamos, eu discuto alguma coisa com ela, e até na hora de irmos embora, entendeu? “Olha, eu estou fazendo assim na minha sala, eu acredito nisso, mas não está dando”, sabe?

**12- K: E a participação da coordenação na escolha do livro didático?**

Também não sei te falar isso, porque eu não participei ainda de uma atividade dessa aqui na escola.

**13- K: E na escolha dos professores pras turmas?**

Também não sei. Quando eu cheguei, já tinha uma turma determinada para mim. Eu recebi a turma. Eu não sei o critério que foi usado. O que eu sei é que, no dia que eu estive aqui assumindo na escola, a direção colocou que, aqui na escola, as professoras acompanham os alunos durante o ciclo. Então, a partir dessa fala da diretora, eu já fui entendendo que possivelmente eu ficaria no início do ciclo, porque as outras continuariam com suas turmas. Mas não sei que discussão que elas fazem, porque eu entendo que isso é importante, mas sabemos que, muitas vezes, precisa mexer nisso, não é? Às vezes, o professor está tendo problemas com a turma, e ele vai ficar com essa turma três anos? Complicado, não é? Matar a turma três anos é assassinato. Mas eu não sei como a escola discutiu isso nem sei como ela lida com isso.

**14- K: Mas você acha que é importante?**

Eu acho isso muito importante.

**15- K: Como você se relaciona com a coordenação do ponto de vista pessoal e profissional? E o que você acha que poderia melhorar esse relacionamento?**

Meu relacionamento com a coordenação é muito tranquilo. No pessoal, é muito tranquilo, não tenho problemas. Agora, no profissional, eu acho que o relacionamento é pouco. Apesar de que todas as vezes que eu procurei a coordenadora, ela me ajudou. Ela traz outros materiais, e eu dei retorno para ela, quer dizer, o material que ela apresentou na reunião, eu levei para casa, estudei, fiz uma proposta, levei pra classe, trouxe para ela

um retorno: “Eu fiz isso, está acontecendo isso, o que você acha?”. Então é muito tranquilo e eu não tenho problema não. Agora, eu sinto é que a sede é muito grande, mas não sei nem das condições da coordenação para atender isso. É um turno grande, são várias professoras, apesar de que as professoras todas são muito experientes.

**16- K: Você confia no conhecimento pedagógico que a coordenadora tem?**

Muito. Sinto muito é de não poder discutir com ela. De ela estar na minha sala, vendo o que eu estou fazendo, vendo a resposta que os meninos estão dando, parceria, sabe? Eu já falei com ela: “Eu gostaria tanto que você avaliasse meus meninos, chamasse para resolver alguma questão com eles e me desse esse retorno do que você está achando”. Eu agora estou com algumas estagiárias de Psicologia e, no primeiro dia que elas entraram lá, no final da aula, eu perguntei: “E aí? Que retorno vocês me dão?”. Eu fico doida para saber como é que está o trabalho, porque é muito complicado.

**17- K: Em que situações você recorre à coordenação pedagógica? Dê exemplos.**

Olha, eu acho que é nisso de discutir mesmo o que está acontecendo em sala de aula, as dificuldades que estou tendo. Peço sugestões de material, e é isso aí que eu te coloquei, não tem problema nenhum, ela sempre traz pra mim, eu peço e ela traz. Outro dia, eu sentei com ela e falei assim: “E agora? Entrei numa aqui que eu estou embananada!”. Ela falou assim: “Não, Verônica, vem cá, aqui nesse livro fala alguma coisa, vamos ver...”, então ela me deu umas dicas, entendeu? Eu entrei por um caminho que eu achei que as coisas ficaram complicadas demais e eu fiquei achando que eu não fiz a melhor escolha. E ela falou para eu olhar uma autora que dava algumas dicas, e eu estou indo na sugestão dela.

**18- K: E para finalizar, na sua opinião, o coordenador pedagógico deve ser eleito ou concursado pro cargo, e por quê? Você viveu uma outra realidade na rede de Contagem. Como você vê essas duas realidades?**

Eu ainda não estou vivendo essa outra situação, não tenho uma opinião muito formada ainda não, mas eu tenho muito medo, pela experiência que eu tive, de direção eleita, de coordenador eleito.

Eu acho que é muito difícil a relação da gente em um lugar diferente, com os pares. É muito complicado. Eu não quero não! Eu sou muito da época ainda da supervisão mesmo, mas eu acho que tem hora que você precisa falar de um lugar diferente. É claro que a coordenação está falando de um lugar diferente, mas eu não sei se o povo está entendendo que, quando a eleger, colocou essa pessoa em um lugar diferente, entendeu? Então eu sinto, muitas vezes, a cobrança de que ela também é professora. Ela não é. Aqui com a gente, ela não é professora, ela é coordenadora. E aí eu acho que fica confuso. Eu acho que tem hora que a gente professora precisa ouvir algumas coisas, precisa de umas pontuadas, e eu não sei se fica fácil para a coordenação com essa relação. E mesmo a expectativa dos professores com relação a ela.

Eu ainda estou formando opinião sobre isso. Eu acho que a questão de eleição é muito interessante, porque há uma rotatividade, porque há uma valorização do trabalho da pessoa, e a supervisão não, ela vem por um concurso, por uma determinação. Eu acho que ela vem de uma forma menos agradável e menos democrática, não é? Entendo tudo isso. E, muitas vezes, não é a questão do concurso que define a capacidade da pessoa. Às vezes, a gente tem a pessoa que está no lugar diferente mas não tem a capacidade, e aí não pode mexer, porque ela é concursada, e cai numas coisas complicadas. Mas a coordenação, com a eleição, não sei também se está garantindo isso. Não sei se nós também, na hora de elegermos, estamos tendo a responsabilidade de para que é que estamos indicando, para o que é que estamos elegendo. Não é porque ela é minha amiga, porque eu gosto dela, não é? A questão é se ela tem as condições, se ela tem a capacidade, até o jogo de cintura, porque só a competência não adianta. É um trabalho muito pesado, complicado, mexer com professor não é fácil. Não sei se nós temos essa

responsabilidade de pensar o que é que estamos fazendo, pra que é que estamos elegendo.

**19- K: Você acha que a pessoa, para exercer a função de coordenação, precisa ser pedagoga?**

Não. Eu acho que não. Porque, na época que eu formei, o que acontecia muito era que as nossas professoras só tinham o ensino médio. Então, ali, o pedagogo era interessante, porque ele vinha com uma formação bem mais ampla, trazendo questões que as professoras com ensino médio não pensavam, não questionavam ainda. Mas hoje - e até pensando que os cursos não estejam trabalhando a pessoa muito especialista - o que eu penso é que os cursos não estão fazendo isso, essa loucura de formar gente que só entende de Português e não entende mais nada de educação e de escola, que entende de Matemática só e mais nada. Então, a minha resposta está baseada nisso, de que os cursos hoje estão dando uma visão muito mais ampla para esse profissional e que aí ele dá conta da coordenação, sim. Ele discute Matemática, mas ele discute a escola, a avaliação, o projeto pedagógico, a discussão dele é muito mais ampliada. Agora, se for um professor que tenha formação fechada, que só entende da Matemática, eu acho que ele vai ter muita dificuldade, porque a escola é muito mais que isso.

**K: Muito obrigada.**

## ANEXO 4

### FORMAÇÃO DE COORDENAÇÕES PEDAGÓGICAS – 2003

#### PROPOSTA DA FORMAÇÃO

Garantir o diálogo permanente entre os desafios colocados na prática e as atividades desenvolvidas no curso, buscando instrumentalizar as coordenações pedagógicas na busca de soluções para as questões colocadas no cotidiano escolar.

#### PROPOSTA CURRICULAR

Eixos:

- 1- A construção da identidade da Coordenação Pedagógica.
- 2- Reflexão, problematização e sistematização do trabalho coletivo e da prática pedagógica.
- 3- Papel da coordenação como mediadora das relações interpessoais.

#### ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

- Aulas (estudo e produção de textos, debates, discussão sobre questões trazidas da escola)
- Seminários periódicos sobre temas específicos
- Momentos de formação regionalizados
- Enturmação flexível em alguns momentos para tratar de assuntos específicos (EJA; Educação Infantil; Ed. Especial)
- Atividades para serem desenvolvidas nas escolas e socializadas/debatidas nas turmas
- Outros espaços de formação (passeios, cinemas, outros).

#### FORMAS DE REGISTRO

- Registro de aula:  
Cada encontro um coordenador ficará responsável por fazer o registro das discussões.
- Registro coletivo:  
Construção do caderno da turma, contendo produções individuais, coletivas, referências bibliográficas, relatos de experiência, fotografias.

#### NÚMEROS DA FORMAÇÃO DE COORDENADORES

- 255 coordenadores pedagógicos
- 111 escolas
- 08 turmas

#### COMBINADOS

- Início e término da aula
- Certificação (frequência)
- Faltas – não abonadas
- Lanche coletivo”.  
(Folder distribuído aos participantes do projeto de formação em 23/04/03).

Dentre as expectativas apontadas pelo grupo para a formação estavam:

- “É válida a função de coordenador(a)?
- Definição de papéis /dificuldades
- O que o coordenador deve ou não fazer
- Reflexão da prática
- Possibilidades //(re)definição de papéis (TSE: humano, pedagógico, político)”.  
(Registro do encontro de 23/04/03 – Turma da tarde)

## **ANEXO 5**

### **ENTREVISTAS DA ESCOLA 3**

#### **ENTREVISTADA: VILMA (SUPERVISORA PEDAGÓGICA)**

**1- K: Vamos começar esta entrevista, recuperando um pouco da sua trajetória na carreira. Quando você iniciou o seu trabalho na educação? Como foi isso, o que você fez, por que você optou por esta área?**

O meu início na carreira foi puramente, a gente pode dizer assim, dentro de habilidades que eu tinha. Eu sempre gostei muito de criança, tive muita afinidade com crianças. Na minha adolescência eu dormia na casa de amigas da minha mãe, para cuidar dos meninos, para que elas pudessem sair; com os meus primos menores, eu sempre brinquei muito. E, aos 16 anos, eu quis trabalhar, e a minha mãe foi a minha mentora, vamos dizer assim; ela me deu a idéia de procurar uma escola próxima a minha casa em que eu pudesse ser ajudante de professora. Foi aí que eu comecei a minha trajetória. Procurei algumas escolas próximas, me apresentei como estudante, eu fazia o ensino médio científico; na época, não tinha formação em magistério, e uma funcionária do colégio Dom Silvério, onde eu estudava, me indicou uma escola próxima ao colégio. Eu me apresentei, eles me aceitaram, eu fiz um estágio durante dois meses, no final do 2º.ano do ensino médio. No final desse ano, eu já assumi como ajudante de maternal e fiquei um ano trabalhando nessa função. Depois disso, eu fui vendo que essa área realmente me interessava, mas eu concluí o ensino médio, sem fazer o magistério, e fui fazer um curso do método Montessori, numa escola montessoriana: “Instituto Montessori Criança Feliz”, que funcionava na avenida Prudente de Moraes. Assim que eu terminei o curso, eu já assumi uma turma de 2º. período. E iniciei também o curso de Pedagogia. Inicialmente o meu desejo era Medicina, cheguei até a fazer um vestibular para Medicina, mas, de repente, eu enveredei para a educação. E, realmente, eu me identifiquei muito e continuei. Isso foi em 1981, quando eu comecei, e hoje eu tenho 25 anos na área e nunca mais abandonei, e eu devo isso a minha mãe, por incrível que pareça, porque foi ela que percebeu - não sei se eu posso chamar de vocação - essa minha facilidade de lidar com crianças.

Segui como professora na Educação Infantil de 1981 a 1985; a partir de 1986 eu fui para o ensino fundamental, de 1ª. a 4ª. série, como professora de 2ª. série. Fiquei nove anos como professora de 2ª. série, depois fui professora de 1ª. Série; voltei a ser professora de 2ª. série, e a própria escola me convidou, onde eu lecionava, para assumir o cargo de supervisão.

**2- K: Quando e como iniciou seu trabalho na função de supervisão pedagógica?**

Em 1998, eu lecionava na 2ª. série, quando houve uma alteração na organização do colégio. A supervisora saiu e o diretor me convidou para assumir o lugar dela. Ele disse que queria uma pessoa que já estivesse na área, que fizesse parte do corpo do colégio, e achava que eu tinha as características necessárias, e, no grupo em que eu estava trabalhando, eu seria muito bem recebida, por ser já conhecida e pela minha trajetória mesmo. Ele disse que eu tinha tudo para dar certo e confiou em mim. Em 1999, eu assumi a supervisão de 1ª. a 4ª série, junto com uma outra supervisora que assumia mais a Educação Infantil, mas uma se apoiava na outra, porque ela tinha mais experiência na supervisão e eu tinha mais experiência no primário, então uma complementava a outra. E eu, desde 1999, então, só tenho assumido a supervisão pedagógica em escola particular.

Na escola pública, eu sempre trabalhei com 1º. e 2º. Ciclos. Em alguns momentos, eu trabalhei na coordenação pedagógica também. Eu assumi a coordenação e fiquei dois anos, de 1997 a 1999. Depois, em 2001, assumi de novo e, desde 2002, estou em sala. Só em sala, não tenho mais assumido a coordenação.

**3- K: Há quantos anos você trabalha na escola pública?**

12 anos.

**4- K: A sua visão da supervisão pedagógica sofreu alguma transformação do início das atividades até hoje? E, em caso positivo, explique essa mudança.**

Com certeza. A cada ano que passa, essa visão vai ampliando, porque você vai percebendo o que pode fazer mais para contribuir com o trabalho da supervisão. Desde o 1º. ano que eu assumi até hoje, um dos pontos que eu percebo, na minha função específica, é a visão do todo. Você consegue perceber mais o funcionamento da escola, a estrutura, como que os setores são interligados, como é importante cada setor para o funcionamento da escola. A própria visão de projeto pedagógico, como que isso é fundamental, investir nisso cada vez mais, não é? No início da carreira, não temos essa visão. A prática é que vai te fazendo perceber os pontos fundamentais que precisam ser realmente estruturados e acontecer na escola. As minhas idas às salas de aula foram aumentando. Desde que eu assumi a supervisão, fui percebendo que esse é o caminho e dessa forma é que eu vou conseguir estar mais próxima, conhecer melhor o trabalho que está sendo realizado e poder ajudar mais a professora. Em relação à fundamentação teórica, posso dizer que eu venho estudando muito mais. Quando eu assumi a supervisão, eu não estudava tanto quanto eu estudo hoje. A própria função exige isso. Você precisa se capacitar cada vez mais, se atualizar cada vez mais.

**5- K: E, na sua opinião, a supervisão pedagógica precisa de uma formação acadêmica/ escolar para o exercício da função?**

Eu acredito que sim.

**6- K: Por quê?**

Porque é importante o supervisor conhecer todo esse processo que a escola tem. Eu vejo a Pedagogia como exceção nesse caso, porque quem é formado em outra área, não que ele não tenha competência, mas não tem o conhecimento que é importante para ver o funcionamento da escola, a questão do currículo, a questão da organização do tempo e do espaço, isso tudo é importante. Eu acho que o pedagogo, com essa formação, é que vai ter condições de trabalhar dentro dessa linha, de como que os conhecimentos se desenvolvem, de trabalhar na questão de organização mesmo do currículo, o que é importante, quais são as habilidades e competências. O pedagogo é a pessoa responsável por isso, ele é que vai ter condições de elaborar essa proposta pedagógica de uma forma mais consistente e mais efetiva.

**7- K: Você já teve a experiência de coordenação pedagógica na escola pública. Mas você teve a experiência de ver, na coordenação pedagógica, pessoas que não eram formadas em Pedagogia?**

Na época que eu assumi, todas eram. Hoje, na escola que eu trabalho de manhã, uma pessoa não é formada em Pedagogia e ela assume a coordenação, mas a minha relação com ela não é muito direta, porque ela coordena mais o grupo de alunos do final do 2º. Ciclo, e eu atuo no 1º. Ciclo, então eu não tenho uma relação direta. Vejo que ela desenvolve bem o trabalho. Só sei dizer que, na minha opinião, é fundamental ter essa formação. Eu não tive a experiência direta para comparar.

**8- K: Quais são os conhecimentos, habilidades e atitudes necessários ao exercício da função, na sua opinião?**

Bom, conhecimento técnico é superimportante, porque ele é que vai dar embasamento para você atuar. O conhecimento técnico que eu digo é a concepção de educação, as práticas educativas que são mais, como posso dizer, produtivas, vamos dizer assim. Você precisa conhecer os pensadores mesmo, como é que foi a história da educação, como que esse processo veio se desenvolvendo, por que as mudanças foram

acontecendo, baseadas em quê, então esse conhecimento é importante. Como se dá a relação ensino-aprendizagem, por que algumas crianças aprendem mais do que outras. A postura do professor, as estratégias de ensino. Saber de avaliação é fundamental. Então são conhecimentos que você precisa ter, e, para lidar com isso tudo, você precisa ter algumas habilidades relacionais, vamos dizer assim: sensibilidade; afetividade; escuta. Saber ouvir é importante, eu não posso querer me impor; ouvir para discutir; uma relação de confiança é importante; e lidar com as coisas com mais leveza. Eu acho que a leveza é fundamental porque senão cria um embate, e nem um lado nem o outro vai crescer. A relação é a base de tudo. Eu acho que até o conhecimento técnico, ele vem aliado a isso, mas, se você não tiver essa questão relacional muito bem estruturada, nada vai funcionar. Então, ela vem como um carro-chefe bem importante nesse processo.

**9- K: Há algum documento na escola que explicita quais são as atividades que devem ser exercidas pela supervisão pedagógica? Você tem conhecimento desse documento?**

Há um regimento escolar na escola que define as atribuições do supervisor pedagógico. Tenho conhecimento, eu já li.

**10-K: Qual é a sua opinião sobre isso?**

Eu acho importante definir, porque, numa escola do porte aqui do colégio, é importante que as funções estejam bem definidas, para que se possa realizar o trabalho da melhor maneira possível. Agora, nem sempre o que está no regimento é o que você realiza somente. O dinamismo na escola é muito grande, então você realiza muitas outras funções que não estão ali descritas, especificadas no regimento, mas que fazem parte da supervisão escolar.

**11-K: Você considera que houve transformações na supervisão pedagógica nas últimas décadas? E eu queria que você identificasse essas mudanças e quais são as razões, na sua opinião, que levaram a elas ou as provocaram.**

Com certeza, mudanças na supervisão pedagógica acontecem ano após ano. Fazendo uma retrospectiva do meu trabalho como supervisora, e sendo supervisionada, eu percebo que o primeiro ponto era a própria postura da supervisão diante do professor. Eu tive experiência com supervisora que era, ao pé da letra, na concepção da palavra: “visão-sobre”, então era muito no sentido de fiscalizar, de monitorar, de cobrar, de punir, e poucas vezes de contribuir.

Hoje eu vejo que a supervisão já tem esse papel de contribuição, de estar ao lado, não de “visão-sobre”, mas de parceria, de cumplicidade e de base mesmo para o trabalho. A relação teoria e prática anteriormente era muito mais tradicional, era aquela coisa muito pronta, muito de modelos. Hoje os professores são incentivados, nós damos oportunidade de criarem mais, buscarem novos recursos, têm maior abertura. O próprio planejamento, a gente via que era estanque, uma coisa formatada: objetivos, incentivação, motivação, avaliação. Hoje eu peço um planejamento, não no sentido de fiscalizar, mas de uma orientação, porque o registro é importante, eu acho que o registro é fundamental para a prática do professor, mas é um registro dele, eu não tenho que fiscalizar esse registro. Eu tenho hábito de pedir caderno, mais para deixar ali uma mensagem de incentivo para a professora, e não pra fiscalizar, porque quem sabe da sala é ela. E eu me coloco inteiramente à disposição para estar ao lado em qualquer dúvida que ela precisar. Então, eu vejo que essa mudança foi acontecendo pela própria estrutura do país, da sociedade atual. Uma sociedade contemporânea, que tem buscado novos paradigmas, novas concepções na questão da reflexão, do senso crítico, das habilidades e competências que fazem com que a gente busque outras formas de atuar. Eu vejo que a própria sociedade exige que a gente mude. A supervisão tem tido essas mudanças nesses últimos dez anos, porque a própria sociedade exigiu.

**12-K: Qual é a sua percepção sobre a situação profissional atual do pedagogo-supervisor em Belo Horizonte, considerando as redes municipal, estadual e privada? Você trabalha na rede municipal de manhã e, à tarde, na rede particular, então você deve ter uma boa visão disso...**

Na rede municipal, e eu acredito que na estadual também, mas não tenho muita certeza, o pedagogo-técnico está em extinção, não é? Não tem concurso há muitos anos. Eles preferem o professor-coordenador, mas aí não exigem que esse professor seja pedagogo, pode ser qualquer professor. Então, na rede municipal, o “técnico superior de ensino”, que é o supervisor, já quase não existe. A minha escola tinha uma no período da manhã, mas que acabou de se aposentar. Quando eu entrei, em 1995, para essa escola que eu estou, também havia uma supervisora que aposentou, e não entrou outra. Ano passado, aposentou uma do turno da tarde, mas elas não são substituídas por outras supervisoras. Elas são substituídas por professores-coordenadores, mas que não têm uma exigência da Pedagogia.

A rede privada ainda investe bastante na supervisão pedagógica e no pedagogo. Eu não sei qual é a política, não é? Porque aí tem uma questão de política educacional por trás disso tudo, mas na rede privada a chance do pedagogo é bem maior que na rede pública. Para o pedagogo entrar na rede municipal, ele tem que fazer concurso para professor, pra depois chegar a uma coordenação, caso ele deseje.

**13-K: E o que você acha do fato de ter sido extinta a supervisão escolar na rede municipal?**

É desacreditar no trabalho. Eu acho que essas políticas educacionais não acreditam muito no trabalho da supervisão pedagógica, então fica desacreditada e fica difícil você atuar. Mas as escolas exigem... Essa escola em que eu trabalho mesmo, eles falam: “Precisa de uma pessoa que acompanhe o pedagógico, que invista, que ajude”, mas não tem, porque o professor-coordenador vira substituto, e o “técnico superior de ensino” não vai para a sala de aula. Então, se fosse um supervisor, a gente teria muito mais condição de crescer no aspecto pedagógico, na proposta curricular, de discutir, de ver o que é essencial, o que é prioritário. Eu sinto que a escola pública dá uma enormidade de conteúdos desnecessários, porque não tem quem oriente, quem dê esse respaldo para ela. Então, elas se garantem no que elas fazem, e o pedagogo é essencial para isso. Uma coisa que eu costumo fazer muito é dizer: “Gente, vamos priorizar! O que é importante, o que é necessário nesse momento”? No final de bimestre, quando elas ficam preocupadas, eu sento e falo: “Olha, então vamos priorizar. Isso aqui é base, pré-requisito para qual conteúdo? Então nós vamos priorizar isso.” E a escola municipal não tem isso. Então, os professores ficam navegando sem rumo. Quem tem a formação se garante um pouco mais.

**14-K: Na sua opinião, quais são as atividades próprias da supervisão pedagógica na escola? O que você acha que a supervisão deveria fazer na escola?**

As atribuições específicas da supervisão... Eu vou tentar listar algumas que eu participo, mas que eu gostaria de ter uma atuação maior.

Elaborar proposta pedagógica, os componentes curriculares que nortearão a prática na sala de aula. A gente faz, todo final de ano, uma revisão dos componentes e estuda o que é importante rever, tirar ou acrescentar. Uma outra função, em que eu acredito muito, da supervisão, é esse apoio em sala, esse contato em sala, que é o que eu gostaria de fazer mais. A supervisão fica muito no burocrático ainda. Se eu for pensar em termos percentuais, eu fico quase 75% do dia envolta em papel, e o tempo de sala de aula é pequeno, isso no montante. Não que não seja significativo, mas gostaria de ter mais. Eu gostaria assim, se pudesse ter uma auxiliar de supervisão para lidar com essa questão burocrática, eu gostaria de ter mais tempo para a sala de aula, porque é lá que eu acho que é o meu campo de trabalho. Então dentro das atribuições todas que eu entendo da supervisão, o que eu deveria fazer e gostaria de fazer mais é ficar em sala

de aula dando mais apoio, trabalhando mais no dia-a-dia desse processo, para entender um pouco mais, poder contribuir mais com o trabalho em sala.

**15-K: Você tem espaço para exercer essas atividades em sua escola? Se não tem, por quê?**

Tenho. A escola me dá muita autonomia de trabalho. É uma escola que confia muito, que valoriza o meu trabalho, mas que não me dá ainda as reais condições... Igual eu falei, eu gostaria de ter uma auxiliar, porque o tempo que eu fico com papel é muito grande. Eu me desdubro para dar conta de tudo, mas a escola realmente me dá espaço.

**16-K: E o que você de fato faz? Quais são as atividades que fazem parte da sua rotina de trabalho nesta escola?**

Eu analiso e encaminho todas as atividades que as professoras realizam para o xerox: avaliações, orientações de pesquisas, planejamentos, tudo que eu preciso analisar para encaminhar a mecanografia. Eu faço atendimento a pais, professores, alunos e a algum profissional que atenda nossos alunos, como psicopedagogos, professores particulares, psicólogos. Eu faço apoio em sala semanal. Eu me organizo para estar em duas salas por dia; são quatorze turmas, eu atendo sete turmas por semana, em forma de rodízio com a orientação educacional. Eu promovo encontros individuais e por série com as professoras. Quinzenalmente, eu tenho encontro com esses grupos de série, no horário especializado, eu atendo as professoras. A gente discute assuntos específicos da série e outros de demanda geral. Eu participo de reuniões com pais, com professores e específicas da equipe pedagógica com a direção e coordenação de turno. Eu organizo e acompanho as pesquisas de campo; são as excursões que a escola realiza. Eu apóio os professores nos eventos: exposição, oficinas, teatros, comemorações, no sentido de facilitar o acesso a algum material; e no encaminhamento de alguma atividade. Acompanho o processo de sondagem diagnóstica com alunos novatos, analiso a elaboração das avaliações, a dinâmica do dia, análise dos resultados e entrega para as famílias. Promovo conselhos de classe, envolvendo professoras regentes e professores especializados. Verifico os diários de classe no final de cada bimestre. Organizo a recuperação paralela e a final: circulares, análise de atividades, encaminhamento para os alunos. Junto com o serviço de orientação, participo do processo de enturmação dos alunos. Faço contato com as editoras para análise de livros didáticos, paradidáticos e literários. Elaboro circulares e comunicados de divulgação interna e externa. Faço leitura de livros e artigos relacionados à área educacional e divulgo aos professores, e pesquiso novos recursos e estratégias que auxiliem o trabalho deles em sala de aula, como livros, textos, materiais didáticos. Só isso tudo...

Eu brinco, dizendo que, quando eu morrer, não precisarão pôr flores no meu caixão; podem picar papel em cima de mim, que eu vou ter muito para jogar. (risos...)

**17-K: O que você acha mais importante dentre as atividades que exerce? Por quê?**

O apoio em sala, porque é o momento de intervenção, é o momento em que a professora, eu ainda brinco: “usa e abusa”. Muitas professoras aproveitam esse momento em que eu estou em sala para trabalhar algumas atividades de dificuldade específica para que eu possa atuar e os alunos tenham mais assistência. Outras não. Em outras, eu fico mesmo só visitando a sala, vendo cadernos, elas não organizam atividades em que eu possa atuar. Isso já foi conversado, inclusive eu tenho insistido nisso: “Aproveitem esse momento, porque é mais uma pessoa na sala, então você pode orientar e ajudar mais!”.

Outra que eu acho importante é essa questão de recursos estratégicos que auxiliem o trabalho do professor. Eu preciso começar isso, eu preciso realmente buscar novos recursos e estratégias, essa é a minha função, é ver o processo de ensino-aprendizagem, entender essa prática, mostrar para elas como que a gente pode atuar de uma forma diferente, então eu preciso investir mais nisso também. Até entra naquela

questão do que eu deveria fazer mais: pesquisar mais recursos, uma orientação mais teórica, para que elas possam desenvolver um trabalho cada vez mais inovador.

E outro que eu acho importante é a questão do projeto político-pedagógico. Uma participação de trabalhar esse projeto, de fazer esse projeto acontecer, de fazer um projeto bem escrito, mas que não fique só no papel, que realmente funcione, aconteça. Essa questão de currículos e conteúdos, eles têm que ser sempre trabalhados, discutidos, reavaliados, e a avaliação também. Nesse ponto, temos sempre que buscar trabalhar bem.

**18-K: Qual é a sua participação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola?**

O projeto político-pedagógico aqui da escola foi reaquecido, vamos dizer assim, a partir desse ano. Começou no final do ano passado, deu uma esfriada, mas esse ano ele reaqueceu. E ele vem com uma proposta em que a equipe pedagógica, ou seja, os pedagogos, eles têm uma atuação muito maior do que quem não tem formação na área. A própria diretora disse isso, que quem vai nortear e encaminhar esse trabalho é a equipe de supervisão, acompanhada pela coordenação pedagógica geral, que tem uma formação na área. Então, a nossa participação é extremamente importante e de muita responsabilidade, porque o projeto começou em partes. A equipe que foi convocada fez uma leitura em grupo, e agora ele está no momento de elaboração do marco situacional: como que a escola está, o que a gente percebeu de aluno, espaço, sociedade, o que a gente pretende. Então, nós fizemos um esboço nesse momento, mas com os professores. Esse foi o primeiro passo, mas nós temos ainda muito que fazer. Eu espero que a gente realmente consiga terminar esse projeto. Não que ele não exista, mas ele não foi ainda estruturado da forma que deveria.

**19-K: E na definição do projeto de enturmação? Como é a sua atuação nisso?**

Quem realmente encaminha o processo é a orientação educacional, junto com a coordenação de turno. A orientadora pede para as professoras fazerem um levantamento dos casos dos alunos. Se for problema com deficiência na aprendizagem, ou alguma questão comportamental, ou com uma liderança positiva ou negativa, casos de alunos que têm parentesco, então a professora faz um levantamento de todos esses casos, e, a partir disso, fazemos uma seleção, mas assim, misturando. Se esse aluno não pode ficar com esse, então nós vamos mudá-lo de sala, e ela me pede uma ajuda, porque, como a gente está em sala, ela também pede minha opinião nesse sentido. Então, a enturmação é feita dessa forma. Não fazemos uma enturmação por nível de aprendizagem. Não colocamos assim: turma A, B, C, dependendo, boa, média, ruim, nada disso. Inclusive os pais até perguntam quando eles vêm: “A 1a. série A significa que a turma é adiantada?”. Então, a gente deixa claro que não existe isso. As turmas são heterogêneas. A gente olha mais a questão de relacionamento. Tem crianças que realmente não foi produtiva a parceria, vamos dizer assim, então mudamos para outra turma, mas acaba que cada ano muda, porque você pode não ter dado certo com esse aqui, mas vai dar certo com outro, e os problemas podem até voltar, se repetir.

A enturmação é nesse sentido, e buscando também que a criança sempre tenha contato com outras crianças. Normalmente, fica um grupo-base, que é o grupo que a professora não citou porque não teve nenhum tipo de observação mais específica, e fazemos alteração com os outros. Mas a enturmação é feita especificamente pela orientação e coordenação. Eu ajudo nesse final, eu vejo a turma, pra dar mais uma opinião.

**20-K: No sistema de avaliação da escola? Qual é a sua atuação?**

O processo de avaliação do colégio é em bimestres, é quantitativo. Ano passado, nós fizemos uma alteração na distribuição de pontos, e foi a coordenação pedagógica que pediu para a gente fazer isso. Fazemos também um levantamento com os professores, para apresentarem novas propostas de distribuição de pontos e com a justificativa, por que eles gostariam daquela distribuição de pontos, e começaram a surgir alguns

questionamentos, até por parte dos professores. Eu não me lembro do segmento que decolou essa discussão, mas, quando chega no último bimestre, os meninos demonstram menos empenho, começam a entregar um pouco os pontos. E o objetivo da escola é fazer com que o 4º. bimestre seja tão importante quanto o 1º., porque também o 4º. bimestre é pré-requisito, mais do que nunca, para o ano seguinte, e os meninos não levam tão a sério. Muitos que passam no terceiro, acomodam-se no 4º. bimestre.

Então, foi feita uma reestruturação e também por tempo. O 3º. bimestre é muito curto e ele valia 30 pontos, então diminuimos os pontos e aumentamos no último bimestre, porque aí a criança tem que se empenhar mais. E nós participamos desse momento, e não só da distribuição de pontos, mas das atividades avaliativas que são feitas, dos instrumentos avaliativos. Os professores definem os instrumentos, nós sentamos, discutimos, todas as avaliações são analisadas pela equipe de supervisão e pela equipe de professores que vai aplicar. Tem sempre uma professora responsável por determinada disciplina no bimestre. Ela elabora a avaliação e essa avaliação é analisada por toda a equipe, e a supervisão, junto com a professora responsável, faz o crivo, vê quais as questões que foram mais comentadas, o que deve ser alterado para que possa atender a todas as turmas.

### **21- K: O que você acha desse processo avaliativo? Qual é a sua opinião?**

A avaliação, para mim, é o “nó” da educação. Nunca achamos que estamos fazendo o que devemos e sempre temos o desejo de fazer diferente, mas nunca achamos o caminho. Então, realmente o impasse fica e aquela sensação de que as coisas não avançam. Avançamos muito em práticas, em estratégias, mas na avaliação continuamos muito retrógrados, vamos dizer assim. Nós estudamos e trabalhamos livros variados: *A prova operatória*; trabalhamos com: *Avaliação: momento privilegiado de estudo*, do Vasco Moretto; *Avaliação*, do Perrenoud, mas a gente acaba que está engatinhando ainda. Temos muito que mudar. Existe uma proposta agora, que também partiu da coordenação, de mudarmos para etapas, para ver se isso vai facilitar, até que ponto isso vai melhorar o trabalho. A sugestão das três etapas veio da coordenação para a gente fazer um estudo, ver com as professoras. O que acontece muito, no ensino fundamental de 5ª. Série e ensino médio, é que os meninos vivem em função de avaliação. Se você for olhar em termos de aula e de avaliação, fica quase que igual. Então tem esse questionamento de ficar estudando para a prova. Então, a sugestão de três etapas amplia mais tanto o tempo como a forma de trabalhar, e já é um passo para nós tentarmos mudar um pouco o momento de avaliação e vislumbrar novos horizontes.

### **22- K: Na escolha do livro didático? Qual é a sua participação?**

As editoras procuram muito o colégio, sempre trazem os materiais que estão sendo lançados, o que acabaram de produzir. Inclusive nós tivemos, esse ano, uma autora que nos procurou e pediu para que nós fizéssemos uma análise do livro, ainda na boneca, que ela gostaria que a gente desse um parecer sobre o material. Então, nós somos muito procurados pelas editoras, e os professores usam também muitos livros como apoio. Selecionamos alguns autores, também em função da mídia, que acabamos nos ligando nisso e as próprias editoras nos dão esse material. A análise é feita por toda a equipe de professores e a supervisão. Nós tivemos, no ano passado, a alteração dos livros de Ciências e de Matemática. Nós entregamos todos os livros que recebemos. Ligamos para as editoras, pedimos material, muitos já mandam sem a gente precisar pedir, e os professores vão analisando e eles mesmos vão fazendo a 1ª. triagem. Selecionamos três títulos no final, para que a gente possa analisar com mais profundidade, olhando o manual do professor, o embasamento, qual é a fundamentação teórica do autor, do material feito. E a gente, desses três, vai fazendo uma enquête, nas séries, de qual livro que atende melhor.

No ano passado, nós tivemos o livro de Ciências e de Matemática alterados. E um dos títulos que inclusive nós chegamos a adotar, antes mesmo que a gente tivesse definido o título, a própria editora trouxe uma assessoria pedagógica para explicar sobre o material,

qual era a concepção, como o material foi criado, quais os objetivos. E isso facilitou até a análise e acabou tendenciando também, porque nós acabamos optando por esse material, e hoje as professoras gostam. Nós tivemos também o próprio autor que veio conversar com os professores, fez uma oficina sobre o material, e nós coordenamos esse processo todo.

Qualquer escolha passa pela supervisão e pela equipe de professores. No ano que vem, o passo é o material de Português. Há um desejo da troca do livro, que já está sendo usado há muitos anos, então tem o desejo das professoras. Já pegamos alguns materiais, já vamos ter uma assessoria pedagógica também agora, no final do ano, mas não pretendemos adotar para 2006 ainda não, só 2007. Nós vamos continuar com o livro que temos, mas a supervisão está muito presente nesse momento e, às vezes, é quem tem que bater o martelo, quando há um certo impasse, uma série querendo adotar e a outra não, então pegamos os conteúdos, componentes curriculares, vemos o que está mais adequado, justificamos, argumentamos, e definimos, porque, lógico, agradar a todos é difícil. Como no caso da Matemática. A 4ª. série não queria adotar livro de Matemática, porque eles nunca adotavam. Até a 3ª. série a escola adotava, mas não justificava, a partir desse ano, não adotar mais na 4ª. série, uma vez que é um livro novo e que os meninos vão ter uma seqüência do trabalho ao longo dos anos. Se deixássemos, elas não adotariam, então, de certa forma, foi uma imposição, entre aspas, mas para garantir o coletivo.

**23-K: E na escolha dos professores para as turmas? Qual é a sua atuação nisso?**

Os professores do colégio estão aqui há muitos anos, então eu confesso que a minha participação na escolha do corpo docente foi muito pequena, porque é um grupo que já está aqui há muito tempo e eu estou no colégio há quatro anos. Esse grupo aí tem poucos novatos.

Quanto aos professores novatos, eu participo do processo de seleção junto com a coordenação pedagógica, com o serviço de orientação e a coordenação de turno. As professoras fazem uma atividade escrita, nós fazemos uma entrevista, e aquelas candidatas que percebemos que têm o perfil do colégio, encaminhamos para a direção, e a direção faz uma nova entrevista e define. Então, participamos disso tudo. Quando vai fazer algum remanejamento, ao final do ano letivo, a nossa participação é fundamental. Esse ano, nós tivemos dois remanejamentos. Nós tivemos uma professora de 1ª. série que achamos que para o perfil da série não estava muito adequada, mas ela se deu muito bem na 3ª., então conseguimos levá-la para lá. Uma de 3ª., nós trouxemos para a 2ª., para fazer a troca com essa que precisava ir para a 3ª., e se deu muito bem, mas estava bem também na 3ª. série. Esse remanejamento não foi por perfil, foi por necessidade. Então, a supervisão, a orientação e a coordenação de turno trabalham juntas, o tempo todo, nesse processo.

**24-K: Descreva como você desenvolve seu trabalho junto aos professores.**

No início de horário, eu sou muito procurada pelos professores. Eles precisam sempre me dar o retorno de alguma atividade ou alguma solicitação. Eu tenho por hábito passar em sala, saber como é que estão as coisas, mas eu, regularmente, como já disse lá no início, faço, quinzenalmente, um encontro com as séries, para discutir assuntos específicos da série: planejamento, se tem alguma demanda de literatura, que livro que vai adotar, recuperação, alguns informes. Então, o meu trabalho é junto com eles e também em sala. Eu estou sempre na sala, pergunto, eles vêm até mim, também pedindo sugestões de trabalho ou encaminhamento de alunos, solicitação de entrevistas, etc..

**25-K: Como os professores reagem ao seu trabalho?**

Eu sinto uma receptividade muito grande no grupo de professores. É lógico que a empatia não é igual para todos, não é? A própria palavra “supervisão” assusta alguns, mas tem até uma brincadeira, algumas me chamam de “super-super”, brincam, mas eu

vejo que tem uma empatia boa. Eu tenho um trânsito muito bom com o grupo. A relação é tranqüila, não é desgastante, não há conflitos. É lógico que tem um grupo ou outro que a gente precisa ser mais incisiva, às vezes, precisa pontuar certos comportamentos e atitudes, mas, de um modo geral, é um relacionamento muito tranqüilo e que vem se fortalecendo a cada ano que passa.

No 1º. Ano, é sempre mais difícil, eu vejo assim. Porque todas poderiam ocupar o meu lugar. Você se vê assim... Você vem para uma escola, você é novata, não tem conhecimento de ninguém, e elas olham para você e pensam assim: “Por que foi ela e não fui eu?”, porque todas elas são formadas, são habilitadas. Então, no início, você fica sendo “Quem é essa que está aí?”, testada, comparada, mas com o tempo eu consegui ocupar o meu espaço. E eu sinto que cada vez mais esse espaço está se ampliando, mas sem medir forças, sem essa coisa de embate. Está sendo uma coisa tranqüila, natural.

**26-K: Mas você acha que, em determinados momentos, elas esperam de você uma atitude de comando, da “antiga” supervisora?**

Sim. Eu sinto isso. E é um ponto que eu não tenho muito trabalhado. E isso é interessante, porque a pessoa fala que não quer, mas eu sinto que elas querem. Muitas coisas elas vêm e falam: “E agora? Decide!”, e eu tenho essa dificuldade dessa postura, dessa coisa meio impositiva, porque eu prefiro lidar com as coisas no consenso, mas elas me pedem e muitas vezes me colocam também numa posição assim, de que estou aqui pra fazer o que elas precisam na hora, para servi-las.

**27-K: Qual é a sua atuação junto às famílias?**

Eu faço atendimento junto às famílias de alunos que necessitam de algum tipo de acompanhamento. Não só pra acompanhamento, junto com a orientação. Esse trabalho é feito sempre com a orientação educacional. Converso com os pais, dou sugestões de trabalhos, sempre procurando atender o aluno no que ele precisa.

**28-K: Qual é a sua relação com a direção e setor administrativo da escola?**

É uma relação muito tranqüila. Eu não tenho muito contato direto com a direção, porque realmente aqui o tempo me absorve, e porque também a escola tem uma hierarquia muito organizada, que eu não preciso chegar até a direção para fazer as minhas coisas. O que eu preciso, eu vou à coordenação de turno, que vai à coordenação pedagógica. Então, meu acesso à direção é por intermédio de outros funcionários, de outros setores. Aqui na escola, isso é muito definido, as funções, o que cada um faz. Então, se eu preciso de alguma coisa, ou eu procuro a vice-direção, que hoje atua na coordenação pedagógica também, ou a coordenação de turno. A direção é só em último caso. Mas isso não significa que ela não esteja a par do que está acontecendo. É uma pessoa que me dá muita autonomia, que me dá plenos poderes, confia muito no meu trabalho, valoriza. Sempre que pode, ela vem aqui, ela faz algum comentário, sabe? É uma pessoa que acredita no meu trabalho, e isso me fortalece muito. Aí, você tem sempre que atender a expectativa do outro, aumenta mais ainda a responsabilidade da gente. E o setor administrativo também, o meu contato é mais burocrático, funcional.

**29-K: Tem sido muito discutido se há necessidade da supervisão pedagógica na escola. Você acha que a presença do supervisor escolar faz alguma diferença? Por quê?**

Claro que sim, senão por que eu estaria aqui? (risos...) Com certeza. Eu continuo reforçando que o supervisor é fundamental, mas o supervisor nesse sentido, de parceiro, de estar ao lado, de acompanhar o trabalho, não de supervisionar, de ficar atrás de uma mesa. Esse tipo de supervisor realmente a escola não necessita não. Mas um supervisor que acompanha o processo, que esteja ali pronto para ajudar no que for preciso, não é? Tudo aquilo que eu desejo fazer cada vez mais. Mas eu acredito e assino embaixo.

**30-K: Na sua opinião, o supervisor pedagógico deve ser eleito ou concursado/ selecionado para o cargo? Por quê?**

No caso da escola pública, normalmente ele é eleito. Eleito depois de ter sido concursado, porque ele passa por um concurso público como professor, e então ele é eleito pelo coletivo da escola, pelos pares, ele é eleito na própria escola. No caso de escola privada, isso é feito de outra forma, é selecionado.

**31-K: Mas o que você acha? Ele deve continuar sendo selecionado ou deve ser eleito? Por quê?**

Depende da situação, não é? Eu vejo assim. Quando eu assumi o cargo de supervisora aqui, eu fui selecionada, mas eu vejo que as professoras poderiam ter sido selecionadas também. Eu acredito muito nisso, porque eu comecei a supervisão assim, eu fui aproveitada dentro de um estabelecimento, de uma instituição que confiava no meu trabalho, acreditava, e que me deu essa chance. Então eu acredito muito nisso também, de aproveitar as pessoas que estão dentro da escola, de promoção mesmo: “Você desenvolve um bom trabalho, acredito que você tenha condições de assumir um cargo de chefia, de coordenação maior”. No meu caso, não foi assim aqui, mas no Promove foi. Então, tem esses dois lados. É bom ser selecionado, no meu caso, mas é muito bom também você ser escolhido, porque você vê realmente que aquilo que você faz é valorizado.

**32-K: Você acha que a pessoa que é eleita tem mais respaldo para o trabalho do que uma pessoa que é selecionada?**

Acho. Quem é eleito tem que fazer por onde. Eu acho que respaldo nem tanto a pessoa tem; ela tem mais é cobrança. Eu vejo isso lá na rede pública. Como as professoras-coordenadoras são eleitas, a cobrança é muito grande, por isso que eu realmente não me adequiei. Todo mundo fala: “Por que você não pega a coordenação também da prefeitura?”, eu falei: “Não!”, porque a realidade é totalmente diferente; você tem o desejo, mas não tem as condições de realizar. Dá uma sensação de frustração o tempo inteiro, porque você fica apagando incêndio: aluno que é mandado para fora de sala, é uma circular que você tem que fazer correndo, é professor que faltou, isso é demais! E, na escola privada, você tem muito mais condições de assumir realmente o papel da supervisão. Então, quem é eleito, é muito mais cobrado. Quem é selecionado também, mas, na instituição privada, você é cobrado independente se você é selecionado, concursado ou eleito, porque você tem que corresponder à expectativa da instituição.

**K: Ok. Muito obrigada pela entrevista.**

**ENTREVISTAS DA ESCOLA 3****ENTREVISTADA: AMÉLIA (VICE-DIRETORA PEDAGÓGICA)****1- K: Quais são as atividades que devem ser exercidas pela supervisão pedagógica nesta escola?**

Eu acredito que é um trabalho de acompanhamento mesmo ao trabalho da professora, que vai repercutir no desenvolvimento do aluno, dentro desse contexto. Então, eu falo muito aqui com a equipe de supervisão, da importância delas estarem abertas a escutar as professoras: no trabalho do conteúdo que vai ser desenvolvido, como que vai ser desenvolvido esse conteúdo. Precisa ter um tempo estabelecido ali? Como que é? Tem que ter uma flexibilidade, pra ver se realmente o aluno está assimilando, para que ela possa fixar aquele conteúdo. Não é passar a matéria por passar, não é?

E eu acredito no trabalho que temos pedido muito que elas façam: de ir pra sala de aula, de ser ponto de apoio pra professora, no desenvolvimento desse conteúdo, pra ela poder refletir com a professora onde é que precisa melhorar, juntas, em conjunto, ela e a professora, o tempo todo a supervisão atuando junto com a professora dentro da sala de aula, refletindo nos conteúdos que nós estamos desenvolvendo, a necessidade desses conteúdos, o que nós tivemos de resposta do aluno com relação a esse trabalho que foi feito. Até pra que possa ir aprimorando nos anos seguintes, ou eliminando algumas coisas. Mas a importância que eu coloco do trabalho de supervisão, de acompanhar, de estar aberta, de atuar como ponto de apoio para a professora dentro do trabalho dela, nas intervenções que são feitas. Inclusive, a supervisora atua muito nas oficinas de intervenções, onde a gente separa os grupos e coloca os meninos para ajudarem os colegas que estão com mais dificuldade, mas com a atuação da supervisão ajudando a professora dentro desse trabalho que é desenvolvido.

**2- K: Vocês fazem isso em todos os segmentos?**

Ainda não, por enquanto só de 1ª a 4ª série, com uma resposta muito grande, muito satisfatória, e que não é uma coisa só pro período de avaliação. Ela já vem acontecendo gradativamente, à medida que os conteúdos são trabalhados, e de uma forma interdisciplinar. E o que é mais interessante nisso tudo: muito diálogo, muita serenidade nesse processo, busca de estudo, de inovação, de ver o que está acontecendo aí fora, o que a gente pode fazer pra mudar um pouco. Acaba que a escola tem uma característica de muitos anos, então temos que realmente quebrar um pouco das barreiras e mostrar que existe uma outra forma de educar que saia um pouco daquela coisa condicionada, a conteúdo-prova, conteúdo-prova, mas uma coisa mais dinâmica, que o menino possa ver esse processo de construção, como eles fizeram agora a oficina na parte elétrica, e por aí afora, não é? Laboratório, sair com os meninos de dentro da sala de aula, dar uma formatação diferente pra essa sala e pra essa aula, que não precisa ser aquela coisa moldada e formatada até na posição das carteiras. Que venham para a oficina de artes industriais, que eles usem esse espaço, que eles usem as mesinhas, que eles usem o pátio, que eles usem o laboratório de informática e de Ciências, o laboratório de eletrônica que nós temos na escola, não é? A parte da Educação Infantil com a cozinha, para que eles possam realmente diversificar e que a aula seja uma aula interativa. E a supervisão atuando o tempo todo nisso tudo, nesse processo.

**3- K: Dentre essas atividades, qual ou quais você julga ser (em) de maior importância no trabalho de supervisão?**

De todas as atividades que estão acontecendo, eu penso que é a intervenção dela, junto às professoras, dentro de sala de aula, no processo. A intervenção pedagógica. Porque não tem como. Não pode ser uma supervisão de “gabinete”, porque ela não está vendo, não está vivendo a situação, então ela tem que estar dentro de sala de aula, junto com o professor, para refletir, para ter argumento. Nós já tivemos uma supervisão, antes da supervisora atual assumir, que era mais de “gabinete”. Depois, com a Vilma, veio um

diferencial, com a gente conseguindo desenvolver esse trabalho, com a supervisão na sala o tempo todo. E a riqueza disso no que diz respeito ao conhecimento do aluno, , ao conhecimento do trabalho da professora, da abertura que a professora tem de poder chegar em uma supervisão que está interagindo. Ela não está ali para vigiar, para fiscalizar; ela está ali para ajudar, para ser ponto de apoio, para sentar e trabalhar, para refletir, para fazer análise do que aconteceu, do que foi positivo e do que não foi. Olhar para o aluno, porque, às vezes, a professora não tem condições, por mais que ela queira; a demanda é muito grande, e, tendo outra pessoa, às vezes, um olhar que a professora deixou de ter, a supervisora já conseguiu enxergar, e vice-versa, e depois aquilo é ponto de discussão. Então, eu acho que o mais importante é esse trabalho de intervenção dentro da sala de aula.

**4- K: Há algum documento na escola que explicita quais são as atividades que devem ser exercidas pela supervisão pedagógica?**

Tem. Tem o regimento escolar, mas que também está sendo reformulado, dentro do projeto político-pedagógico que também estamos reestruturando. Então, temos feito algumas alterações, mas lá tem o que elas fazem. As supervisoras têm acesso a esse documento. Quando elas foram contratadas, o ponto de partida foi ele.

**5- K: Na sua opinião, a supervisão pedagógica precisa de uma formação acadêmica/escolar para o exercício da função?**

Com certeza. Olha, eu já vivenciei as duas práticas. Já trabalhei com pessoas liderando a parte pedagógica, sem ter a formação de Pedagogia, e é impressionante: falta o conhecimento mesmo que nós passamos por ele na nossa formação, de conteúdos que são básicos, da história de educação, do processo de ensino-aprendizagem. É diferente a pessoa que tem uma formação específica dentro da área de Matemática, que nós não temos alcance enquanto pedagogas, no conteúdo em si, , da profundidade daquele conteúdo, mas que nós temos o conhecimento da questão didática, dos procedimentos, dos tipos de desenvolvimento que podem ser conduzidos no processo. Eu já pude vivenciar as duas práticas, e é muito diferente quem tem a formação do curso de Pedagogia, entendeu? Tem um elã, tem um feeling, tem uma coisa que difere de quem não tem essa formação, para atuar com a professora, o conhecimento do processo da educação, do desenvolvimento, da história de educação, dos estudiosos e tudo mais. A pessoa que tem a formação específica dentro de uma área, seja Geografia, Português, História, Matemática, ela tem a formação específica daquilo ali, como nós temos na área pedagógica, que é o momento de atuarmos na parte de orientação às professoras. Há um acompanhamento desse trabalho junto com os pais, então não tem como; eu não consigo entender como pode ter uma pessoa na função que não tenha formação para liderar.

**6- K: Quais são os conhecimentos/ habilidades/ atitudes necessários ao exercício da função?**

Eu acredito que o conhecimento é essa busca incessante de livros dentro da área de educação atuais, participação em congressos, é isso que eu acho que o educador tem que fazer. E, aliado a isso tudo, fazer esse balanço mesmo, onde é que nós estamos precisando buscar mais, onde estamos precisando evoluir, ter discernimento do que nós precisamos mudar ou acrescentar. Eu acho que a habilidade fundamental é gostar daquilo que faz. Ela tem que saber o que ela quer, ela tem que gostar, ela tem que ter o prazer de estar dentro da área de educação, porque, se não for assim, não flui. Então, eu acho que é fundamental ter prazer por aquilo que faz, dominar os conteúdos, ter o conhecimento do que é o conteúdo dentro de uma grade curricular, que vai permeando o trabalho a ser desenvolvido. Ela tem que ter domínio disso, , e aprofundar, e buscar enriquecer cada vez mais, que ela encontra um ponto como este, central no trabalho do professor, não tem como ela não estar atualizada, não estar buscando, inovando,

caminhando, não é? Então, eu acredito que é fundamental a busca para o exercício dessa função. Não tem como ficar parada não.

**7- K: Que tipo de trabalho você faz em conjunto com a supervisão pedagógica? Dê exemplos.**

Todo trabalho que a supervisão propõe, por exemplo, de excursões, trabalho de campo com os alunos, essas oficinas de intervenção, as exposições, tudo que vai envolver a escola num sentido mais amplo, que tem a demanda de sair dos muros da escola, de trazer a família para dentro da escola, todo esse trabalho é feito em parceria comigo. Então, a supervisão junto com os professores levantam as propostas do que pode ser desenvolvido, dentro do que elas estão trabalhando; a supervisão assenta comigo e nós vamos analisar, dentro da nossa realidade, o que é possível de se fazer. E, a partir daí, estabelecemos as pesquisas em termos de custo, de tudo o que vai ser desenvolvido e os encaminhamentos também, quem vai ficar responsável pelo quê, todo mundo está dentro do processo. E, a partir daí, então, liberamos o que pode acontecer. Então, todo esse trabalho de avaliação, de exposição, de pesquisa, de trabalho de campo, tudo isso é discutido; elas levam todas as propostas para que a direção não fique à margem do que está acontecendo. Para que a gente possa, inclusive, fazer reflexões com elas também do que é viável e do que não é, do que é possível e do que não é. Então, o meu trabalho junto com a equipe da supervisão e da orientação passa por aí.

**8- K: Qual a participação do supervisor na elaboração do projeto político-pedagógico da escola?**

Olha, a escola, na verdade, dentro do processo que nós estamos, na construção do PPP, todas elas estão envolvidas: as supervisoras, as professoras. Então, nós estamos desenvolvendo o trabalho com a participação dos segmentos. A cada situação, dentro de cada marco que estamos desenvolvendo, nós formamos um grupo de professores que representam os segmentos da Educação Infantil, de 1ª. a 4ª. , de 5ª. a 8ª. e do Ensino Médio. Nesse contexto, a supervisão é que toma a liderança desse trabalho, junto com a Rosália, que é a pessoa que está coordenando e nortearo esse trabalho, mas, junto dela, quem está sendo referência nos trabalhos de grupo é a equipe de supervisão. Todas as perguntas, questionários, tudo que estamos fazendo é feito em conjunto, a supervisão, as orientadoras, a direção da escola, e os professores coordenadores das áreas participando. E, a partir daí, diluímos para os pequenos grupos, pegando representantes de cada segmento. Pegamos pelo menos cinco representantes de cada segmento, formamos os grupos e levamos para que eles possam falar; daí, tiramos a essência do que foi colocado pelos professores, nós apresentamos para o grupão, porque, na verdade, houve uma participação no primeiro momento do grupo como um todo, em que eles se posicionaram. Esse grupo vem com o objetivo de fazer uma triagem dentro do que o grupão trouxe. Nós apresentamos para o grupão aquilo que foi elaborado pelos grupos, para ver se nós estamos sendo fiéis àquilo que o grupo está propondo, e quem está nesse processo da leitura, dos ajustes é a supervisão com a Rosália.

**9- K: Na definição do projeto de enturmação?**

Olha, a enturmação é feita, na verdade, no decorrer do ano letivo. Porque todo acompanhamento ao aluno é feito através da orientadora educacional, junto com a supervisão e as professoras. Então, elas vão observando, e, no conselho de classe, sempre temos um conselho no final de cada bimestre, onde são colocadas as características de cada criança. E ali, a supervisão e a coordenação, junto com as professoras, vão observando e, no final do ano, então, a professora coloca as observações. Por exemplo, os meninos que dentro da sala de aula, às vezes, pela relação afetiva que existe, acabam sendo até submissos ao colega ou omissos: “Eu não quero perder o carinho que o fulano tem por mim, então eu nem me posiciono, eu nem me apresento como eu posso me apresentar, porque fulano, às vezes, me inibe tanto e eu não posso perder a amizade dele”. Isso tudo é observado. A criança que é muito

positiva, que é muito líder, a criança que é mais apática, aquele que é muito competente, mas que não é de se mostrar. Então, todas as características dos alunos são observadas e então, vamos supor: esse ano, nós tivemos três turmas de 3ª. série, então, para o ano que vem, o que a gente faz? A gente observa também aqueles meninos que são mais agitados e que acabam conseguindo seduzir outros; nessa agitação, tudo isso é ponto de apoio. Aquele menino que, às vezes, não é nem tão competente, mas ele tem um carisma, que ele é chamado pela turma o tempo todo. E, quando vamos fazer a enturmação, literalmente colocamos, nós temos uma fichinha onde tem as fotos de todos os alunos, então nós colocamos as três turmas, um exemplo, da 3ª. série, na mesa, e nós colocamos as três turmas, e vamos verificando, assim: nessa sala aqui, nós temos quantos líderes positivos? Tantos. Então retiramos de cada uma das turmas e mesclamos nas próximas turmas de 4ª. série. Depois, pegamos os meninos com dificuldade. Quem não pode ficar perto de fulano, porque atrapalha, então vamos enturmando e depois verificamos. Não tem uma obrigação da turma seguir o tempo todo junta, não. E é até interessante que essa dinâmica dessa enturmação diferenciada é que faz até com que chegue na festa de 15 anos dos meninos, escutamos dos pais assim: “Essa enturmação acaba com a gente, porque o colégio inteiro tem que ser convidado pra festa do meu filho!” Se nós temos aí sete turmas de 1º. ano do ensino médio, o menino tem amigo em todas as salas, porque, na verdade, ele estabeleceu laços, principalmente menino que vem com a gente desde o infantil, ele estabeleceu amizade com todos, entendeu? E isso é trabalhado com os meninos também, de como é o processo dessa enturmação. Tanto que, quando dá o início de ano, que eles chegam, eles nem procuram, se eles ficaram insatisfeitos porque queriam estar na sala de fulano. A maioria nem chega para falar isso, porque sabe qual vai ser a resposta. E aí eles ficam bem e acomodam, ficam tranquilos, porque eles sabem que vão estabelecer outras amizades. No meu ponto de vista, eu parabenizo muito a equipe por esse trabalho, porque evita de ficar aquela amizade restrita a um grupinho, fica uma coisa mais ampla. Eu acho que é muito saudável. Então, o critério é o aluno, onde que ele vai estar melhor. Lógico que, se tem uma situação do menino ficar infeliz naquela sala, já aconteceu, que às vezes ele teve um problema com o colega x e ele não está feliz, lógico que a gente procura atender. Nós não queremos o menino infeliz na sala. Mas eles sabem, inclusive, da própria questão da relação deles, que vai ter peso ou não para eles permanecerem juntos até o final do ano. E tudo isso faz parte da filosofia da escola.

#### **10- K: E no sistema de avaliação? Como é a participação da supervisão?**

Olha, a cada ano que passa, temos tentado aprimorar. Esse ano, inclusive, nós mudamos a quantidade de pontos que eram distribuídos, para ficar meio a meio. Então, nós colocamos 20 pontos no 1º. e 3º. bimestres e 30 pontos no 2º. e 4º. bimestres, para ficar equilibrado: 50 pontos em cada semestre, porque ainda trabalhamos no sistema bimestral. Mas o trabalho das avaliações acontece numa leitura conjunta da equipe; reúnem e fazem a leitura das avaliações, e a professora ali tem o posicionamento dela, do que está sendo cobrado que é possível, que a turma dela tem competência para desenvolver, do que não foi de acordo com o que ela trabalhou. E isso tudo é discutido entre a equipe, e ali são feitos os ajustes, ou elimina-se ou acrescenta-se, junto com a intervenção da supervisão nessa leitura. Então tem um dia, fora do horário, à noite, que o grupo se reúne, são feitas as leituras das provas e chega-se a um consenso. Isso na avaliação bimestral, porque as outras avaliações acontecem no dia-a-dia, conforme a necessidade da professora, dentro do que ela está trabalhando e da forma como ela sente necessidade de cobrar. Se você trabalha em grupo numa produção de texto, numa maquete que o menino vai trazer para apresentar para a turma, na hora do conto, é bem diversificado, cada uma então tem a opção de definir. Às vezes, elas até discutem na série pelo que está sendo trabalhado, a possibilidade da dinâmica daquele trabalho, se é viável ou se não é, como vai ser feito, e, a partir daí, então, na avaliação, elas combinam também dessa forma.

**11- K: Mas no sistema de avaliação inteiro da escola? Elas têm algum tipo de fala, de atuação junto à direção? Elas podem opinar nisso?**

Eu acredito que agora, em cima do projeto político-pedagógico, elas vão ter condições, não é? Nós escutamos muito, apesar de que é uma batalha que eu sei que é constante das professoras; são solicitações constantes, de que a gente possa deixar essa avaliação mais aberta. Um sonho que eu acredito que nós vamos chegar lá, mas ainda há, além da questão da tradição da escola, também o processo de comparação de um turno com o outro. Então, em função disso, a escola ficou mais fechada. No sentido de não dar uma defasagem de conteúdos de um turno para o outro, foi pedido que elas fizessem um trabalho mais de parceria, mais em conjunto. Então, de repente, isso também formatou que a avaliação tem que ficar dentro desse processo de caminhar junto e de avaliar da mesma forma. Mas muito se tem refletido a respeito disso. Todos nós, enquanto equipe, as próprias professoras se posicionando nisso, porque às vezes tem um determinado conteúdo que tomou uma dimensão em uma sala que não tomou na outra, e que, num momento em que pode ser avaliado de forma até mais ampla, ele às vezes fica limitado, porque o outro professor não caminhou o tanto que eu caminhei. E, às vezes, uma essência do quanto eu caminhei, além do outro, e que poderia ser um ponto x na avaliação dos meus alunos, vai ficar para trás porque eu tenho que estar dentro do contexto que todas abordaram. Então, isso é um ponto que elas têm solicitado muito. Eu acho que a equipe já conquistou muita coisa, já vem ganhando muita coisa, e eu acredito que agora, dentro da construção desse projeto, a gente tem que dar um pontapé diferente aí nessa história.

**12- K: E na escolha do livro didático?**

Também é tudo muito discutido com elas e com a supervisão. Há uma escuta muito grande e elas definem, alguns livros já sendo eliminados aos poucos. Nós já conseguimos tirar alguns livros, outros livros que elas têm que fazer a opção de fazer a adoção deste livro, sempre com muita análise, e nós conseguindo trazer os autores. No caso do letramento, nós trouxemos a Magda Soares, que deu uma assessoria para esse trabalho acontecer. Com muita tranquilidade, com muita leveza, por parte dos professores. A Magda veio e complementou muito o estudo das professoras, até dando referência de livros, leituras que pudessem enriquecer mais ainda. Então, sempre quando tem opção de troca de livro, tem todo um respaldo de buscar autores que possam conversar, em cima da análise que elas estão fazendo junto com a supervisora, com muito debate e estudos. E, quando existe uma insatisfação com o livro, já começamos a sinalizar, para que no decorrer do ano, já seja feita uma análise dos livros, para que a gente possa, em outubro, fechar, dar encaminhamento ao informativo, lista de material, ao conhecimento dos livros e tudo mais.

**13- K: E como a supervisão atua na escolha dos professores para as turmas?**

Olha, nós temos um critério aqui de seleção de professores, que a gente seleciona os currículos, à medida que vão chegando e que a gente recebe. Aí marcamos um dia em que elas vêm e fazem uma prova escrita. Essa prova escrita é para saber como que a professora está dentro da educação atual, como que ela está caminhando dentro das inovações, conhecimento da LDB, PCNs, e, em termos de literatura, de leitura, como que ela está buscando; em termos de participação em congressos, participação escrita de artigos, do que for, do desenvolvimento dela enquanto profissional mesmo, atuante na área, se ela está buscando o mestrado, o que ela está fazendo. Esta avaliação é pra gente realmente conhecer se tem algum tipo de projeto que foi desenvolvido, que ela faça ali uma sinopse daquele projeto, mostrando pra gente como que foi, o resultado que ela obteve, os recursos que usou, a resposta que ela teve, o objetivo desse projeto ter acontecido.

E, em cima dessa escrita que elas deixam para a gente, tem um 2º. momento, onde a equipe pedagógica reúne, a gente faz a leitura das avaliações, a gente analisa as pessoas que estão desenvolvendo projeto legal, que têm um currículo legal, que estão

numa caminhada de busca, e, então selecionamos essas pessoas para uma entrevista individual. A supervisão é que conduz essa entrevista, junto com as orientadoras e as coordenadoras dos segmentos. A pessoa passa por alguns questionamentos em termos de atuação mesmo, as dificuldades que temos vivenciado dentro da sala de aula hoje, como lidar com alguns tipos de alunos, meninos mais agitados, hiperativos, aquele que é mais apático. Então, como é a atuação dela mediante essa clientela que a gente tem aí. E então refletimos e vemos qual é a postura da pessoa, como que a pessoa se posiciona, como ela fala daquilo que ela faz, e, depois disso aí, então, selecionamos novamente, e as que passaram na entrevista vão para um momento com a direção da escola. Na direção, verificamos se realmente tem o perfil, quem vai atender melhor, e então elas são chamadas.

**14- K: Como você se relaciona com o supervisor do ponto de vista pessoal e profissional? O que você acha que poderia melhorar este relacionamento?**

Olha, eu tenho um relacionamento muito bom com as meninas. Eu falo muito com elas que eu trabalho em cima da verdade, e tudo que está acontecendo eu pontuo, eu falo imediatamente, as coisas que são positivas como aquelas que precisam ser repensadas também, e é sem contornos, sem melindres. As meninas já sabem a minha forma de lidar, que é em cima da verdade e da transparência que eu chego e sinalizo, e elas também têm esse mesmo movimento comigo. Então, nós chegamos, e se, de repente, num momento, eu posso falar alguma coisa que elas, às vezes, discordam, depois elas retomam comigo, sabe, que eu peguei pesado, que não precisava ter falado assim. Então, o que é que levou a pensarem que foi pesado? Vamos refletir, e eu também me posiciono para elas. Eu gosto muito de exercitar a escuta, sabe, porque eu acho que nada vem por um acaso. Então, se elas sentiram alguma coisa, é ponto de reflexão para mim. É em cima de muita abertura e muito diálogo, da mesma forma que eu peço que elas conduzam com as professoras, é o que eu procuro fazer com elas. Estar aberta a escutar, ouvir, mudar, de voltar. Tem coisas que eu falo muito com a equipe, falo: “Gente, tem coisas que nós temos realmente que bater no peito e falar *por minha culpa, por minha tão grande culpa*”. Não dá pra transferir, não dá pra falar que é do outro, não dá pra falar que é o pai, não dá pra falar que é o aluno. Somos nós e temos que dar conta disso. Não podemos ficar na defensiva, temos que ver onde é que nós estamos falhando, é esse processo de errar que vai nos fazer acertar, a buscar o acerto, construir de uma forma diferente a história. Então é assim que procuro trabalhar com elas. De chegar, de falar onde que não está legal, onde que está, isso é com muita lealdade, e com a equipe como um todo. É na relação com elas, com as professoras. O que tem para falar com as professoras eu falo, eu até falo muito com os pais na presença delas e elas sabem, dependendo da situação que chegue. Eu defendo o que é defensável e o que não é defensável eu não defendo. Eu quero acreditar e parto do princípio que eu quero confiar no profissional que está aqui dentro, mas, se essa questão está chegando, então a pessoa vai se explicar. Eu acho que não é nem se justificar, é explicar por que isso aconteceu. E é por aí que eu procuro caminhar com a equipe.

**15- K: Tem sido muito discutido se há necessidade da supervisão pedagógica na escola. Você acha que a presença do supervisor escolar faz alguma diferença? Por quê?**

Eu acho que a supervisão faz a diferença porque ela é quem faz esse movimento com o professor. Se não tem essa supervisão, a coisa fica solta, fica perdida. E o supervisor, no meu ponto de vista, é o eixo para o trabalho do professor com o aluno, para a referência desse trabalho para os pais. Porque o pai não tem acesso a esse professor o tempo todo, mas ele tem acesso à supervisão, e a supervisão pode responder, principalmente quando é uma supervisão atuante dentro da sala de aula. Se o pai chega aqui, a supervisão sabe falar: “Não, eu tenho visto como o seu filho está”, e o contato que a supervisão estabelece com a professora também dá condições a essa supervisora de falar de um aluno até sem a presença do professor, apesar da gente sempre buscar

esse professor. A supervisão, para mim, é a mola mestra dentro da escola, e dentro do pedagógico ela não pode faltar. Eu não consigo pensar na escola sem a atuação desse supervisor. É como a gente fala: o pedagógico é o coração da escola, e o supervisor faz esse coração bater, junto com o professor e com o alunado, mas eu não consigo tirar o supervisor desse lugar. É um lugar que é dele e que eu acho que ele tem propriedade, ele tem condições de assumir isso, de desenvolver o trabalho. E sabemos que as escolas que não estão com essa equipe pedagógica, com essa formação na frente, vão se atropelar. Elas podem até querer dizer que estão resolvendo, não é? Como agora, no congresso, não sei se foi o Gadotti ou o Luckesi que relatou que chegou a uma escola para visitar e a pessoa que respondia pelo pedagógico da escola era uma enfermeira. Ele estava indignado e falava: “Gente, é muito pesado”. Então, eu fico por entender como que essas questões podem ser delegadas a pessoas que não têm essa formação. Eu não me sinto competente pra assumir o lugar do médico, de um engenheiro, muito menos de uma enfermeira, mas eu me sinto competente para assumir o meu lugar, minha função de educadora dentro de uma escola. Então, eu acho que é literalmente “cada macaco no seu galho”. E as pessoas precisam realmente respeitar, valorizar e reconhecer o papel desse supervisor, que não é uma pessoa qualquer, é uma pessoa que tem uma formação e que tem feito muitas mudanças dentro da educação. Quando a gente vai verificar, a mudança vem é do supervisor, ela vem é de quem está dentro da área educacional, muito mais até do que do professor. É o supervisor quem vai desbravando e vai querendo buscar cada vez mais inovar, entender que escola é essa, que diferencial é esse que eu tenho que prover. Essa busca é do supervisor. O professor vai, quem vai conduzir isso é o grupo de supervisoras.

**16- K: Na sua opinião, o supervisor pedagógico deve ser eleito dentro da equipe ou concursado/ selecionado para o cargo? Por quê?**

Aqui na escola, nós sempre temos o cuidado, quando precisamos preencher, no caso, uma vaga na supervisão, sempre temos o cuidado de voltar os olhos para a nossa equipe e verificar, dentro da equipe, um professor que tenha formação, que tenha relação, que tenha competência, que possa assumir esse lugar. Procuramos priorizar quem está na casa.

Quando não conseguimos ver esse perfil no grupo, porque, de repente, eu tenho uma professora muito boa, mas ela é muito boa no lugar em que ela está; se eu tirar ela dali, ela não vai dar conta de me dar a resposta que eu preciso. Então, o que fazemos? Abrimos uma alternativa de buscar uma pessoa de fora, mas o primeiro movimento nosso, em toda situação, seja na coordenação, seja no SOE, na supervisão, na coordenação de turno, todo movimento é de voltar os olhos primeiro para quem está dentro do nosso convívio e da nossa escola, que já tem um conhecimento da escola e que a gente possa fazer esse remanejamento. Todos os coordenadores ou foram supervisores, ou foram professores, que tinham uma atuação, uma relação legal, que via o perfil de coordenador e assumiram a coordenação. Com o supervisor também. Quando temos uma vaga de supervisor, aproveitamos e lançamos mão desse professor pra assumir, que tenha o perfil. Eu fico muito preocupada das pessoas não terem o discernimento do profissional e do pessoal numa eleição. E eu acho que a situação aqui da escola, que tem um corpo docente já de muitos anos, com um laço afetivo muito grande entre as pessoas - vem batalhando muito para quebrar o corporativismo - eu não sei até que ponto que as pessoas, hoje, dentro desse contexto, teriam maturidade pra separar o profissional do pessoal, para eleger alguém. Nesse ponto, eu tenho um pouquinho de receio. Eu, por exemplo, hoje estou na vice-direção, mas eu comecei como coordenadora de turno. A Lena e a Maria José, que hoje estão na coordenação, foram supervisoras. A Rosa, que está no SOE, foi professora. Então, esse movimento nós sempre fazemos, de verificar quem tem competência pra assumir. Isso no olhar da direção, junto com a congregação; os religiosos também têm um olhar, pra gente fazer esse movimento.

**17-K: Que tipo de gestão você e a diretora estão fazendo aqui? Como você classificaria essa gestão?**

Olha, eu e a Marilda temos conversado muito. Quando a Marilda assumiu, ela falava que a gestão dela ia ser uma gestão democrática, e realmente ela tem exercitado muito isso. Mas eu penso que temos muito ainda pra caminhar, porque a democracia também exige de nós darmos conta de deparar com as nossas limitações. A teoria é uma coisa, mas a prática é outra. Então, eu acredito que temos procurado, sim, ter uma escuta, inovar, buscar muito, chamar o pessoal o tempo todo para aquilo que vai acontecer, mas eu acredito que nós ainda temos muitas arestas para deparar, muitos caminhos ainda para buscar, para que realmente possamos fazer esse trabalho mais aberto.

**K: Muito obrigada.**

### ENTREVISTAS DA ESCOLA 3

#### ENTREVISTADA: CELINA (PROFESSORA DA 1ª. SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL)

**1- K: Na sua opinião, quais seriam as atividades que deveriam ser exercidas pela supervisão pedagógica na escola?**

Bom, o supervisor, ele tem aqui na escola como ponto de apoio, nos dar auxílio mesmo, na sala de aula, e nos ajudar nos projetos que desenvolvemos, nos ajudar nas próprias atividades que são exercidas dentro da sala de aula. Ela tenta servir de suporte quando precisamos, num momento de conflito dentro de sala de aula.

**2- K: Quais são as atividades que o supervisor de fato exerce na sua escola?**

Olha, o supervisor aqui na escola apaga muito incêndio, precisa estar em todos os lugares ao mesmo tempo. O turno é muito grande e há apenas uma supervisora para 450 alunos, então eu acho que ela se desdobra em mil pra exercer a função dela e, de fato, ela exerce assim, uma vez por semana ela está na sala de aula com a gente. Ela consegue realmente visualizar aqueles alunos que estão com problemas, que precisam de encaminhamento, que precisam de uma atenção especial, mas eu sinto muita falta da supervisão para nos dar sugestões mesmo de como atuar naquelas dificuldades. Não que ela não queira, mas o turno é muito grande e não há tempo pra tudo, então ela faz o que é possível. Apesar de nós termos encontros quinzenais e elas (a supervisora e as outras especialistas do turno) passarem pra nós o que deve ser feito e tudo, às vezes eu sinto falta daquele bate-papo mesmo, informal. Claro que não vamos encontrar perfeição, lógico, mas é muito aberta a relação. Quando há tempo, ela senta, conversa com a gente e dá muito apoio.

**3- K: Dentre essas atividades, quais você julga serem as de maior importância?**

Ah, o apoio em sala de aula é fundamental. Ela ir à sala de aula e ver o dia-a-dia, porque uma coisa é você relatar o problema que seu aluno está apresentando, outra coisa é ela visualizar o que aquele aluno está manifestando, porque, às vezes, eu posso estar com uma visão truncada do problema, e um outro olhar pode clarear aquela situação. Eu acho que ela, estando em sala, tem uma oportunidade maior comigo. Não me inibe de forma alguma, a mim não. Foi sempre assim, desde o início, e eu trabalho no colégio há cinco anos, mas é o meu primeiro ano no ensino fundamental. Eu comecei na Educação Infantil, então eu tinha muito pouco esse olhar de supervisão e orientação dentro de sala de aula, mas, como eu já tinha um relacionamento mais aberto com a Vilma e com a Rosa, eu não estranhei, porque elas são muito próximas, muito amigas, te deixam muito à vontade, então pra mim não teve problema.

**4- K: Qual é a sua formação?**

Eu sou relações públicas, fiz especialização em Educação Infantil e Psicopedagogia, e tenho o magistério de 2º. grau.

**5- K: Que tipo de trabalho você faz em conjunto com a supervisão pedagógica ou sob o controle dessa? E eu queria que você desse alguns exemplos.**

Olha, o que eu procuro fazer junto com a supervisão é utilizar toda sugestão que eu recebo, em relação ao que for acrescentar ao trabalho, na escola. Eu procuro estar sempre dentro do que a escola está pedindo. Se a supervisão acha que o caminho é este, eu vou por aquele caminho, mas se eu não concordo, eu procuro rever com ela, porque aqui tem essa abertura.

**6- K: Vocês estudam algum projeto?**

Ah, eu gosto muito de trabalhar com projeto. Inclusive, eu acho que faz falta trabalhar mais com projetos, porque nós somos uma escola que ainda está muito focada no livro

didático, então estudamos muito tempo no livro com os alunos. Então, você poderia estar desenvolvendo um projeto magnífico de Ciências e de Geo/História e, no entanto, você tem que fazer só o livro. Não que os livros não sejam ricos, os livros são bem escolhidos, mas eu, particularmente, gostaria de trabalhar mais com projetos.

**7- K: Mas, se você fizer algum projeto pedagógico e quiser discutir com a supervisora, isso é uma coisa que você consegue fazer com elas?**

Ah, consigo tranqüilamente. Vilma é muito aberta e ela gosta, a gente sente que ela comunga dessas idéias, é muito de apoiar as inovações, e ela dá esse apoio pra nós, então é muito legal.

**8- K: Que tipo de trabalho você faz sob o controle da supervisora? Que atividades você exerce que ela tem que controlar?**

Olha, existem critérios de correção de cadernos e de correção de atividades avaliativas que são controladas, que tem um perfil que todos os professores devem seguir, mesmo porque, se eu corrigir uma prova de uma forma e uma colega corrigir de outra forma, vira uma bagunça, não é? Então, essas questões são impostas pela escola, pela supervisão e coordenação, para que todos comunguem da mesma idéia, do mesmo comportamento, praticamente isso. O resto são idéias que fluem e que são comungadas com elas, partilhadas e abraçadas.

**9- K: Qual é a participação da supervisão na elaboração do projeto político pedagógico aqui desta escola?**

Bom, o projeto político pedagógico da escola ainda está sendo montado no momento. Não sei se você sabe, então todos estão envolvidos no projeto que está sendo desenvolvido, do porteiro à direção, todos estão sendo portadores de idéias, de colocações, então eu acho que a Vilma também está dentro desse processo, e muito bem colocada. Tem um grupo que está redigindo, e são vários grupos, são várias células, então todos vão fazer parte de uma célula, então ela vai estar envolvida em um certo momento. No momento agora, ela está envolvida em pegar as novas idéias, compilar e passar pro grupo que está organizando.

**10- K: E na definição do projeto de enturmação? Como é o papel?**

Eu sei que ela, juntamente com a Rosa, que tem um olhar emocional da sala de aula, ajuda a montar as salas de aula, mapeando mesmo: "Olha, esse aqui pode ficar aqui", separando e tal, então ela atua muito bem nessa hora e procura saber a nossa opinião.

**11- K: E no sistema de avaliação aqui da escola?**

Nós elaboramos juntas a avaliação qualitativa e a quantitativa. A quantitativa é elaborada pelo professor responsável, e, assim que ela é elaborada, entregamos para a supervisão, que lê essas atividades avaliativas, faz as observações que devem ser feitas e retorna pra nós. É muito legal, porque ela participa mesmo, acompanha de perto. Não tem uma atividade avaliativa que passe despercebida. A qualitativa também, porque esse tipo de supervisão, de estar na sala de aula com a gente, comunga os pensamentos, tanto que, nas reuniões com pais, ela sabe falar de cada aluno, e isso é muito legal. Só acho que falta mais tempo, mas isso é porque a demanda é muito grande. Se a Vilma precisar devolver alguma atividade avaliativa e mandar fazer de novo, ela faz de uma maneira muito tranqüila, muito positiva. Eu acho isso muito bacana e importante, porque você cresce como profissional, você não se deprecia naquele momento, é no sentido de ajudar, de fazer crescer.

**12- K: E na escolha do livro didático?**

É ativa, porque a Vilma realmente abraça os livros, vai pra casa, lê tudo e diz: "Gente, é esse, não é esse", e nós trazemos novos apontamentos. Realmente, tem uma participação efetiva, ela participa mesmo, respeita e escuta o que falamos, mas não é só

ela que decide o livro didático. Vai além da supervisão; tem a coordenação geral e a direção, então nem sempre o livro que nós solicitamos é adotado, porque há outros olhos acima daqueles outros olhares, mas tudo é explicado pra nós.

**13- K: E na escolha dos professores para as turmas?**

O meu convite veio direto da direção. Eu sei que existe uma reunião, não sei se é só com os coordenadores, ou se são coordenadores e supervisores, e nessa reunião a Amélia me falou que me queria no primário, que eu tinha um bom perfil e que eles precisavam de uma pessoa na primeira série. Aí foi feita a troca e ela me colocou nessa turma. Ela disse que o critério era: “Você está vindo porque nós acreditamos no seu trabalho e acreditamos que você dá conta de uma primeira série, do trabalho a ser desenvolvido, da responsabilidade que tem”, mas eu não percebo que as professoras têm nenhuma influência na escolha da turma aqui na escola não. A turma chega pra nós de “presente”. Claro que, se nós formos convidadas pra mudar de série, por exemplo, como eu fui, aí é um convite, não é uma obrigação.

**14- K: Como você se relaciona com o supervisor do ponto de vista pessoal e profissional? E o que poderia melhorar esse relacionamento?**

Ah, o relacionamento é muito bom, aqui no colégio é muito aberto, sabe? Na porta aqui dessa sala (de supervisão), você pode bater, você pode entrar; se ela estiver com tempo de te ouvir, ela vai te ouvir, não tem problema nenhum, em relação nenhuma, aqui no colégio, pelo menos de 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. série não tem nenhum; tem uma relação muito aberta, muito legal, até muito produtiva, eu não reclamo não. Nos dois pontos, tanto o pessoal quanto o profissional, eu posso chegar e falar de um problema pessoal meu, que ela vai me escutar, porque nem sempre estamos num dia bom. Eu acho que, na verdade, o que as pessoas têm que ter em mente é que tem que ter respeito e humildade, porque com humildade percebemos aquele dia que a pessoa não está bem e sai de cena. Então temos que controlar essa ansiedade mesmo.

**15- K: Em que situações você recorre à supervisão pedagógica? Dê exemplos.**

Olha, eu recorro em problemas de sala de aula com aluno, em problemas cognitivos. Não falo nem emocionais não, porque emocionais eu recorro mais a Rosa, apesar da Vilma saber tudo, mas eu procuro ir atrás da Vilma mais por conta do cognitivo, porque me preocupa essa ponte da primeira pra segunda série, da segunda com a terceira, da terceira com a quarta, ver se aquela dificuldade, naquele momento, vai ser vencida na segunda série. Então, isso me preocupa e eu acho que a Vilma é a pessoa certa.

**16- K: Na sua opinião, o supervisor pedagógico deve ser eleito ou concursado pro cargo? E por quê?**

Ah, ele deve ser selecionado. Eu nunca participei, em nenhum lugar, em que ele fosse eleito, mas eu vou falar da minha visão enquanto professora de escola particular: a pessoa, quando é selecionada, é avaliada naquele cargo. Ela tem que ter um perfil muito especial, ela tem que ter visões múltiplas, captar em todas as direções, e o supervisor tem que estar em todos os lugares ao mesmo tempo, lidando com 450 alunos, que é o nosso caso, e conhecendo aqueles alunos; e, além dos alunos, os professores, então é um olhar fortíssimo, e ele tem que ser selecionado pra aquele cargo. Se ele fosse eleito, eu acho que o que iria implicar nisso é que uma pessoa pra eleger a outra, ela deve procurar saber sobre o trabalho do outro. Eu, como eleitora, procuro saber quem eu elejo, em quem eu voto. Eu acredito em eleição, desde que as pessoas estejam conscientes do trabalho que a pessoa está fazendo. Fora disso, eu não acredito em eleição não.

**17-K: De uma maneira geral, a coordenação pedagógica que a Vilma exerce, comparando com outras supervisoras que você já teve, é satisfatória, é a visão de supervisão que você sempre teve mesmo ou você acha que ainda pode melhorar, e em que aspectos pode melhorar?**

Olha, tudo pode melhorar sempre. Agora, em nível de supervisão, é a primeira supervisora que eu pego, que eu tenho, assim, adoração. Ela te dá abertura mesmo, sabe? Pode ser que não vai ser feita a sua idéia, mas você vai ser escutado, vai ser pontuado aquilo, você vai poder falar assim: “Olha, não foi aceito por causa disso, disso e disso. Você não acha que pode melhorar por aqui?” Ou, às vezes, peca por não ter tempo de poder estar ali com você naquele momento, mas, no momento que pode vai lá, ela te ajuda. Basta insistir também um pouco, porque o professor tem mais esse tempo de correr atrás; então, se o professor corre atrás, busca, ele tem ajuda, sim. E a Vilma não deixa de te ajudar em nada. Do que eu busquei até hoje com ela, foi nota mil. Não tenho a reclamar.

**K: Muito obrigada.**

### ENTREVISTAS DA ESCOLA 3

#### ENTREVISTADA: ROSANE (PROFESSORA DA 2ª. SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL)

**1- K: Na sua opinião, quais seriam as atividades que deveriam ser exercidas pela supervisão pedagógica na escola?**

É, de um modo geral, eu entendo que o trabalho de supervisão, ele é um trabalho que a função específica dele é assessorar a equipe de professores da escola. É a supervisão que sustenta todo esse trabalho que é exercido pelo professor. Junto à supervisão, o professor determina o trabalho que vai ser desenvolvido ao longo do ano com os alunos. É claro que é um trabalho muito mais amplo, muito mais complexo, mas que, em linhas gerais, seria isso. É aquele profissional que estrutura junto ao professor, junto ao corpo docente, todo o trabalho que vai ser desenvolvido ao longo do ano com os alunos, em todos os aspectos: internos, dentro da escola, os trabalhos que são feitos fora da escola; o trabalho que vai ser desenvolvido paralelo ao trabalho sistemático, que é feito dentro da escola. A função do supervisor é uma função bastante ampla, na minha percepção. Mas, na verdade, acima de tudo, o alicerce para o trabalho do professor, porque é junto com o professor que estas regras serão estabelecidas: o trabalho a ser desenvolvido junto aos alunos, como que o professor pode atuar, de que maneira a supervisão pode enriquecer o trabalho que o professor desenvolve junto com os alunos. Então, na minha concepção, é esta a função da supervisão.

**2- K: Quais são as atividades que o supervisor de fato exerce na sua escola?**

Eu vejo a tentativa aqui, da gente trabalhar especificamente com a Vilma. O turno da manhã tem outra realidade, outra supervisora. E eu vejo que a Vilma tenta fazer este trabalho. Tenta, porque são quinze turmas e um turno muito grande, com um número muito grande de alunos e um número muito grande de professores. Então, eu vejo a Vilma tentando fazer esse trabalho, e, ao mesmo tempo, como ela dá pra gente uma liberdade de ação muito grande, isso eu entendo que é uma coisa muito positiva. Ela nos ampara nesse sentido, de compreender aquilo que nós determinamos, que acreditamos, no caso, aquilo que eu acredito que seja o melhor pra minha turma, levando em conta, muitas vezes, as diferenças. E eu já tive que desenvolver um trabalho paralelo com a minha turma esse ano, e já aconteceu até em anos anteriores, pelas dificuldades que eu encontrei lá que precisavam ser sanadas, e eu tive que contar com a ajuda dela, com a colaboração dela, de pensar em algo diferente pra ser feito, pra atender as necessidades dessas turmas que eu já tive e que eu tenho, que eu estou vivenciando hoje. Então, eu vejo o trabalho dela, que na minha concepção, ela teria que ficar mais liberada pra fazer esse atendimento a nós, mas existe todo um contexto que eu não posso falar sobre esse contexto porque ele me é desconhecido. Eu não domino todos os aspectos da escola, nada disso, então eu sei que também há outras circunstâncias às quais ela tem que atender. O trabalho que ela desenvolve conosco, eu penso que ela teria que ter um tempo maior, mais disponibilidade de tempo, pra que realmente esse assessoramento existisse de fato na sua plenitude, mas, como a gente na verdade é um saco sem fundo, a gente está sempre querendo mais, mais e mais. Então, nunca está bom; tudo o que fazemos nunca está bom, estamos sempre querendo mais, então, às vezes, eu até penso que é mais desejo mesmo, na verdade, do que propriamente, de fato, necessidade. Mas eu creio que, se ela tivesse um pouco mais de tempo, ela faria esse trabalho, esse desempenho seria mais efetivo, porque ela ainda está muito presa a papel, ela ainda está muito presa aqui a atendimentos. E, então, eu creio que seria isso, que ela faz o possível, mas que nós também temos que levar em conta as contingências que existem, no desempenho da função.

**3- K: Qual é a sua formação?**

Eu sou psicopedagoga. Eu fiz Pedagogia, e Psicopedagogia depois.

**4- K: Dentre essas atividades, quais você julga serem as de maior importância?**

Olha, eu vejo que a de maior importância é isso que eu descrevi. É o apoio, aquilo que realmente precisamos. Porque não conseguimos ter uma visão total; é impossível a qualquer ser humano tentar dominar todas as situações, não conseguimos. Então, uma pessoa de fora, muitas vezes, tem o olhar muito diferenciado do seu, porque não adianta a gente falar que dentro de sala de aula a gente não tem um envolvimento emocional com o aluno, porque isso não existe, não é verdadeiro, é uma ilusão. Nós temos, sim, nós temos um envolvimento emocional, nós conhecemos parte da vida dessa criança, quando partilham conosco, porque, muitas vezes, nós estabelecemos por conjecturas, “pode ser isso, pode ser aquilo”, e somos tolhidos de ver, sim, muito que deveríamos ver. E creio que o trabalho da supervisão, quando ela está junto conosco, a Vilma vai muito às salas, claro não vai tanto quanto. Até as crianças gostariam que ela fosse mais, mas ela também faz na medida do possível. É ter um olhar diferenciado da situação, é fazer uma leitura que não foi possível naquele momento pra fazermos, pra quem está dentro da sala de aula fazer, porque o número de alunos é muito grande, porque há um envolvimento muito grande com essas crianças. Nós temos muito a preocupação do desenvolvimento cognitivo das crianças, porque há uma cobrança em relação a isso. E eu creio que quem está de fora, muitas vezes, tem uma visão bem diferenciada, que simplesmente só acrescenta e que é muito positiva. A ida dela às salas é muito positiva, eu vejo como muito interessante, muito. As crianças gostam, as crianças esperam, e é um momento que nós também temos um retorno, e retorno no sentido de saber se ela viu alguma coisa que não foi possível ser vista por nós, porque nem sempre vemos tudo que devíamos ver, não é? Às vezes, são intervenções que ela faz trabalhando junto com um grupo específico, às vezes combino com ela: preciso de um trabalho específico com um determinado grupo, então ela fica às vezes com os outros, e eu vou pra esse grupo que eu preciso trabalhar determinadas dificuldades, ou vice-versa; eu fico com os demais grupos e ela trabalha com aquele grupo específico que eu peço a ela, então eu vejo como um trabalho de parceria, eu vejo o trabalho dessa forma. Eu entendo o trabalho de supervisão, de orientação, de coordenação, sempre, como um trabalho de parceria. Se ele não for nessa perspectiva, ele realmente não tem função nenhuma.

**5- K: Que tipo de trabalho você faz em conjunto com a supervisão pedagógica ou sob o controle dela? E eu queria que você desse alguns exemplos.**

É esse aí que eu já citei, que são as oficinas, onde eu ponho num determinado grupo as crianças que necessitariam de um trabalho específico. Por exemplo, crianças com dificuldade em Matemática, num determinado assunto, sistema de numeração decimal. Então eu vim aqui embaixo, peguei o material dourado que eu precisava, elaborei uma atividade específica pra isso e pra esse grupo e dividi a sala em outros grupos. Eu agrupei essas oito crianças que eu precisava num grupo só e fui trabalhar com essas oito este aspecto da Matemática. Os demais grupos ficaram trabalhando outras atividades que não dependiam tanto da minha presença, que eu podia contar com a presença da Vilma ou a eventualidade dela não ir; ou a Rosa, que, às vezes, também vai, mas que eu poderia continuar o trabalho se eu não tivesse o apoio, porque os demais grupos conseguiriam trabalhar e caminhar sozinhos, e esse grupo específico, eu fiquei com o grupo. Então, são trabalhos que, quando eu preciso da ajuda delas, eu peço com antecedência, e nós fazemos. No mais, é quando ela vai à sala, eu peço pra ela observar - a supervisão ou a orientação - pra observar determinado aluno, determinada criança, e depois nós discutimos o trabalho. Todos os demais trabalhos, de provas, de atividades que são dadas pros alunos, então passam pelo crivo, pela observação dela também.

**6- K: Qual é a participação da supervisão na elaboração do projeto político-pedagógico aqui desta escola?**

Aqui nós não experienciamos, não vivenciamos ainda o projeto político-pedagógico como um todo. Nós fizemos um primeiro encontro, que eu até participei como

representante dos professores, e o trabalho foi comum; não houve, nesse primeiro momento, nenhuma atribuição a áreas específicas. Era representatividades de cada segmento da escola em subgrupos, o grupo grande se juntou em subgrupos; em cada subgrupo formado, havia representantes de todos os segmentos: da Educação Infantil, de 1ª a 4ª séries, da equipe pedagógica, de todo o corpo docente da escola. Então, não houve trabalho específico que tenha sido de grupo nenhum, foi o trabalho como um todo, e houve apenas um encontro. Anteriormente, foram dadas a todos os profissionais da escola três perguntas, que foram distribuídas, e nós coletamos todas essas, de todo mundo, e foi feita a junção no grupo. E então se construiu um texto de cada grupo que foi criado lá naquele momento. Foi apenas essa vivência que nós tivemos, então ainda não teve uma atuação especificamente da supervisão não, ainda não.

**7- K: E na definição do projeto de enturmação? Qual é o papel da supervisão?**

A informação que eu tenho é que quem faz isso é a Rosa, da Orientação. Então, não passa pela supervisão. A escola conta com uma participação nossa nos seguintes termos: nós citamos aquelas crianças que, na nossa concepção, não devem permanecer juntas no ano seguinte, e aí a enturmação é feita, pelo que me consta, pela orientação Educacional.

**8- K: E no sistema de avaliação aqui da escola? Qual é a participação da supervisão?**

O sistema de avaliação nosso é basicamente predefinido, aquilo que seria dado. Agora, como será dado, somos nós. Os instrumentos são definidos, agora as formas que eu utilizarei para aplicar esses instrumentos é por conta do professor, é por conta da equipe na verdade. Nós temos uma discussão, com a supervisão, desses instrumentos. É definido que tem que ter uma prova bimestral com o valor x; essa data também não é definida por nós, pelo grupo, ela é predefinida, na verdade. Eu, na verdade, também não sei por quem especificamente, creio que pela equipe, que define essas datas, que são chamadas de avaliações bimestrais, que são aquelas que têm um valor maior. Agora, as demais, que complementaríamos, elas podem ser sob a forma de trabalho, que dividimos com a Vilma, como que poderia ser, que tipo de trabalho que poderíamos aplicar. E a prova, nós escolhemos a prova que queremos dar, o texto que queremos dar e, depois, é passado pra ela, é entregue a ela e, então, ela verifica. Toda a equipe participa; cada uma recebe uma cópia e nós fazemos as alterações, as ponderações que achamos que sejam pertinentes e que sejam necessárias, não é? “Minha turma, por exemplo, na minha concepção, não conseguiria fazer essa determinada questão aqui, em função disso, disso e disso, então sugiro que seja trocada por essa, por essa e por essa.” Então, passa pelo nosso crivo. Se passar alguma coisa, é responsabilidade nossa também. Ela tem uma atuação ativa nisso sim, em todo o processo. Tem uma atitude de escuta em relação a nós, pergunta o que nós precisamos, como nós acreditamos que deveria ser. Então, há, sim, muita participação.

**9- K: E na escolha do livro didático?**

Olha, a escolha do livro didático percorre esta mesma linha. Nós estamos vivendo, esse ano, a mudança de dois livros: o de Ciências e o de Matemática. Nós já vínhamos dando sinais de que o livro de Matemática não atendia às nossas necessidades, assim como o livro de Ciências também não atendia. Então, foi feito um levantamento, e nós demos sugestões de alguns livros pra avaliação, e essa avaliação foi feita junto com o grupo. Então, é uma escolha da equipe, da equipe como um todo. Não foi uma escolha da supervisão, não foi uma escolha da orientação nem dos professores. Foi uma escolha de consenso, mas, como o consenso é uma coisa que não existe, foi uma escolha da maioria, então não foi unanimidade, mas houve prevalência desses que foram adotados para este ano. Foi feito dessa maneira. Não tenho conhecimento se a decisão final é da direção. O que eu sei é que, na verdade, a escolha foi feita também de acordo com o que a supervisão e a orientação acreditavam. Então, foi um casamento feliz, porque foi

de todos os lados, então não houve uma determinação, um determinante assim: foi essa equipe que escolheu. Não, foi do grupo como um todo, foi consenso.

**10-K: E na escolha dos professores para as turmas? Como é a atuação da supervisão nisso?**

Não sei como é a atuação da supervisão nisso. Eu trabalho aqui tem quatro anos; quando eu entrei, já determinaram uma turma para mim, eu não escolhi, e determinaram que seria a 2ª série. Quando eu vim da outra escola, eu estava na 2ª série, mas eu já estava há muitos anos trabalhando com a 1ª série. Então, na verdade, quando eu vim, eu já sabia que seria pra uma turma de 2ª série, que a vaga era pra 2ª série. Então, o que eu sei é isso, mas creio que ela deva interferir na escolha, mas eu creio que seja da equipe. Quando há uma troca, eu não acredito que seja especificamente a supervisão que define isso não. Como a escola trabalha muito no sistema de equipe, eu acredito que, quando há essas mudanças, elas pertencem à equipe como um todo, a decisão é coletiva, da equipe técnica da escola como um todo.

**11-K: Como você se relaciona com a supervisora do ponto de vista pessoal e profissional? E o que você acha que poderia melhorar esse relacionamento?**

Olha, melhorar, eu creio que não. Eu tenho um relacionamento pessoal e profissional com a Vilma muito bom. Uma relação em todos os dois aspectos, uma relação muito boa. Quando ela tem que falar, o trabalho que a Vilma faz conosco é um trabalho de muita autonomia; eu já disse isso anteriormente. Então, eu tenho uma relação muito próxima com ela. Ela me diz o que é preciso fazer. Apesar de tudo, não há, um desrespeito em relação a isso; apesar de toda essa liberdade que ela me dá, em todos os aspectos, bastante autonomia, mas isso não impede que o que ela tenha que pontuar para mim, ela não o faça. Muito pelo contrário, ela faz, como eu vejo sempre ela fazer com muita delicadeza, mas nunca deixando de fazer, até porque isso não ajuda ninguém, deixando de pontuar. Então se você não sabe naquilo que você precisa melhorar, então é um tanto ou quanto difícil, então ela faz esse trabalho com muita tranquilidade, mas faz, tranquilamente.

**12-K: Em que situações você recorre à supervisão pedagógica? Dê exemplos.**

Ah, eu estou sempre aqui atrás dela. Eu venho sempre, eu discuto muito com a Vilma, que eu acho ela é muito sensata em relação a estes aspectos. Como no início do ano, eu fiquei muito preocupada que eu recebi uma turma com crianças com muitas trocas de letras, e eu nunca tinha visto tantas juntas em um lugar só. Eu fico desesperada atrás dela, porque eu falei: “Ó, Vilma, eu tenho que fazer alguma coisa! É claro que eu não vou conseguir fazer isso de hoje para amanhã, mas eu preciso pensar em alguma coisa pra atender a demanda dessas crianças, porque elas precisam ser socorridas nesses aspectos.” Ela falou: “Então vamos pensar. O que você está pensando em fazer?” Eu falei: “Olha, eu tenho que montar o material de apoio, trabalhando paralelamente com essas crianças, pra poder tentar minimizar esse problema.” Ela falou: “mas o que você está pensando são trabalhos avulsos?” Eu falei: “Eu não sei.” Ela falou: “Por que você não conversa com a equipe, porque as outras professoras têm reclamado, mas muito pouco, e quem sabe vocês conseguem pensar num material, em alguma coisa assim?” Eu falei: “Mas eu preciso disso pra ontem.” E aí ela falou para eu conversar com a equipe. E eu conversei com as professoras da 2ª série, e, pra não ficar uma coisa só pensada única e exclusivamente pra mim, nós determinamos que cada uma faria um pouco dessas atividades. Cada uma faria um tanto e aqui a gente juntaria e complementaria esse trabalho. Então, quer dizer, na verdade, foi um trabalho que nasceu da necessidade que eu tinha, e que nós percebemos também hoje que isso não é tão incomum nas 2as. séries, essas trocas. Então, foi um trabalho que foi desenvolvido; não tinha sido programado, mas ele teve que acontecer em função dessas dificuldades, em função dessa turma com a qual eu estou trabalhando. E aí nasceu o “ortografando”, que foi um material montado, com a função dele, especificamente, a

ortografia. As crianças ali constroem regras, tem muitas palavras cruzadas, tem muito caça-palavras, tem jogos, tem brincadeiras, tem leitura e interpretação apenas com uma determinada letra que a gente queira trabalhar. Foi um trabalho que nasceu dessa necessidade, que eu procurei a supervisão pra saber o que a gente ia fazer pra resolver o problema, e ela teve uma atuação de apoio, de organização, pra atender a essa necessidade.

**13- K: Na sua opinião, o supervisor pedagógico deve ser eleito ou concursado para o cargo? Por quê?**

Olha, eu, na verdade, nunca vivi a experiência de ser eleito nem tenho o conhecimento, até porque a minha realidade sempre foi de escola particular, e nem tenho esse conhecimento não. Penso que deve ser algo interessante, mas não tenho essa experiência não, então eu não sei, na verdade, como seria. Eu creio que um olhar de um grupo, ele é bastante interessante, e que tem um outro aspecto da situação também que muitas pessoas são muito competentes, mas que nem sempre têm oportunidade, e seria uma oportunidade. Em relação ao que eu conheço, é dele ser contratado especificamente para aquela função, e nas escolas particulares, que é uma coisa que eu acho muito interessante, que nem sempre se aproveita aquilo que se tem dentro da sala. Vai se buscar alguém lá fora e não o que está dentro, não é?. Agora, será que quem está ali não tem competência suficiente? Porque, veja bem, já conhece a filosofia da escola, já conhece o trabalho que é desenvolvido na escola, já tem um grupo com o qual esta pessoa convive, e por que ela não merece? Tem uma formação que atenda aquilo que está sendo pedido, então por que não dar essa oportunidade a quem tem, a quem já está ali no grupo? Se ele for competente, se for um profissional competente, por que não ele? Por que investir em alguém de fora? Porque, fora do eixo escolar, as demais empresas funcionam dessa forma. O mercado de trabalho funciona assim, e as escolas ainda não funcionam dessa forma. Isso eu estou dizendo de uma maneira geral. É óbvio que eu não tenho um conhecimento, não domino todas as escolas, mas as escolas das pessoas com as quais eu convivo, que eu saiba, funcionam dessa maneira. Buscam fora o que muitas vezes eles têm dentro de casa. Então, quem sabe, num processo de eleição pelo grupo, as coisas fossem diferentes? Daria essa oportunidade. Eu nunca vivenciei, é apenas uma reflexão que eu estou fazendo diante do que você me perguntou.

**14- K: Você trabalhou com outras supervisoras, em outras escolas. Fazendo uma comparação, como é que você vê o trabalho da Vilma? É parecido, é mais completo, como é que você percebe isso?**

É, eu vejo que, de um modo geral, a supervisão ainda é muito burocrática nas escolas. Eu estou falando das realidades que eu vivi. É um exercício burocrático mesmo, com papel de verificação e, em alguns lugares, de vigiar, de fiscalização, porque, na verdade, ela (a supervisão) nasceu na fiscalização da fábrica e não perdeu ainda o seu referencial histórico. Ela nasceu nas fábricas, nas indústrias, para vigiar, para fiscalizar os trabalhadores na linha de produção. Era o que o mercado de trabalho emergente exigia e tinha que funcionar cada vez mais, oferecendo mais mercadorias para a sociedade. Então, ela (a supervisão) sofre os resquícios.

Não tem como também se livrar disso rapidamente, dessa história de 70, 80, 100 anos toda carregada dessa forma. Mas eu percebo que já está havendo um crescimento, uma tentativa da supervisão de se libertar desse monte de papel, de achar que o que é mais importante é o que está no papel em detrimento do ser humano, de não levar em consideração que o professor é um ser humano e que, quando ele entra dentro de sala de aula, continua sendo um ser humano, não muda a sua essência. Então, é ter um olhar diferenciado pra ele também. Porque, às vezes, o professor não está num bom momento, como todo mundo. Da mesma forma como uma criança, muitas vezes, não está num bom momento, e você olha e pensa: "Mas porque ela está fazendo isso?" Por que a gente questiona o porquê daquela criança ou adolescente estar fazendo isso e

não se questiona por que a professora está fazendo isso? De tudo que eu já vivenciei nesses 20 anos de trabalho, eu vejo que realmente estamos vivendo um processo evolutivo.

**15- K: Dá para a escola ficar sem o supervisor?**

Eu creio que não dá para a escola ficar sem o supervisor, se for um sistema de parceria, porque eu entendo que se trata de uma equipe. Um supervisor que é ausente, que é afastado da equipe de professores, que está do seu lado exercendo única e exclusivamente a sua função de lidar com papel, não tem função na escola. Eu já até vivenciei uma experiência de não ter supervisor, de ter coordenador, e te garanto, foi um caos. Eu tinha seis supervisores, de três áreas distintas: área de exatas, área de linguagem e área de humanas. E não sabia quem eu escutava, porque cada um falava uma coisa diferente. Então, eu já vivi experiências que não achei agradáveis, e creio que, se tiver esse determinismo: a supervisão aqui, a orientação ali, a coordenação lá, e o professor acolá, ninguém se juntando, não há um bom trabalho, muito menos em equipe. Eu vejo que a associação da supervisão com a orientação, com a coordenação e com os professores forma uma equipe que tem uma vinculação, um trabalho de apoio, com todos se apoiando como elos da mesma corrente, que vão se juntando até ficar grande. Eu entendo o trabalho dessa forma.

**K: Muito obrigada.**

## ANEXO 6

### ESCOLA 1 - COORDENADORA PESQUISADA: Ana QUADRO DE OBSERVAÇÃO DAS TAREFAS COTIDIANAS

PERÍODO: De 12 a 16 de setembro de 2005  
Horas de trabalho semanais por turno: 22h30min

DIAS DA SEMANA	TEMPO GASTO E RECORRÊNCIA											
	REUNIÕES PEDAGÓGICAS	REUNIÕES ADMINISTRATIVAS	ATENDIMENTO A PROFESSORES		ATENDIMENTO A PAIS	ATENDIMENTO A ALUNOS		PLANEJAMENTO/ ELABORAÇÃO DE PROJETOS, APOSTILAS, MATERIAIS PEDAGÓGICOS, etc.	ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (planejamentos/ atividades/ avaliações)	ATIVIDADES ADMINISTRATIVAS/ BUROCRÁTICAS (Xerox/circulares/ pagam/ enturmação/ substituição prof./ preenchim. fichas e relatórios/ elabor. horários, docum./ etc.)	ORGANIZAÇÃO DE EVENTOS DA ESCOLA (festas/ reuniões/ palestras/ excursões/etc.)	MEDIÇÃO DE RELAÇÕES INTER PESSOAIS
			questões pedagógicas	questões burocráticas/ administrativas		aprendizagem	questões disciplinares/ cuidados físicos/ cuidados emocionais					
2ª. feira		20min		30min	30min		40min			02h30min		
3ª. feira		01h30min	30min		30min		1h30min			30min		
4ª. feira		30min				20min	40min			02h30min	30min	
5ª. feira			30min		30min		30min	30min	01h	01h30min		
6ª. feira	01h30min									03h		
<b>TOTAL</b>	<b>01h30min</b>	<b>02h20min</b>	<b>01h</b>	<b>30min</b>	<b>01h30min</b>	<b>20min</b>	<b>03h20min</b>	<b>30min</b>	<b>01h</b>	<b>10h</b>	<b>30min</b>	<b>Difícil mensurar. Ocorre o tempo todo.</b>

**ESCOLA 2 - COORDENADORA PESQUISADA: Vanessa**

**QUADRO DE OBSERVAÇÃO DAS TAREFAS COTIDIANAS**

PERÍODO: De 19 a 23 de setembro de 2005  
 Horas de trabalho semanais por turno: 22h30min

DIAS DA SEMANA	TEMPO GASTO E RECORRÊNCIA											
	REUNIÕES PEDAGÓGICAS	REUNIÕES ADMINISTRATIVAS	ATENDIMENTO A PROFESSORES		ATENDIMENTO A PAIS	ATENDIMENTO A ALUNOS		PLANEJAMENTO/ ELABORAÇÃO DE PROJETOS, APOSTILAS, MATERIAIS PEDAGÓGICOS, etc.	ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (planejamentos/ atividades/ avaliações)	ATIVIDADES ADMINISTRATIVAS/ BUROCRÁTICAS (Xerox/circulares/ pagam/ enturmação/ substituição prof./ preenchim. fichas e relatórios/ elabor. horários, docum./ etc.)	ORGANIZAÇÃO DE EVENTOS DA ESCOLA (festas/ reuniões/ palestras/ excursões/etc.)	MEDIÇÃO DE RELAÇÕES INTER PESSOAIS
			questões pedagógicas	questões burocráticas/ administrativas		aprendizagem	questões disciplinares / cuidados físicos/ cuidados emocionais					
2ª. feira		03h			30min					01h		
3ª. feira					01h30min					40min	02h 20min	
4ª. feira										04h30min		
5ª. feira			50min		50min		50min			03 h		
6ª. feira	03h				30min					01h		
<b>TOTAL</b>	<b>03h</b>	<b>03h</b>	<b>50min</b>	<b>-----</b>	<b>03h20min</b>	<b>-----</b>	<b>50min</b>	<b>-----</b>	<b>-----</b>	<b>10h10min</b>	<b>02h20min</b>	<b>Difícil mensurar. Ocorre o tempo todo.</b>

**ESCOLA 3 - SUPERVISORA PESQUISADA: Vilma**  
**QUADRO DE OBSERVAÇÃO DAS TAREFAS COTIDIANAS**

PERÍODO: De 03 a 07 de outubro de 2005  
 Horas de trabalho semanais por turno: 22h30min

DIAS DA SEMANA	TEMPO GASTO E RECORRÊNCIA											
	REUNIÕES PEDAGÓGICAS (acontecem 01 vez por mês, dentro do horário)	REUNIÕES ADMINISTRATIVAS	ATENDIMENTO A PROFESSORES		ATENDIMENTO A PAIS	ATENDIMENTO A ALUNOS		PLANEJAMENTO/ ELABORAÇÃO DE PROJETOS, APOSTILAS, MATERIAIS PEDAGÓGICOS, etc.	ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (planejamentos/ atividades/ avaliações)	ATIVIDADES ADMINISTRATIVAS/ BUROCRÁTICAS (Xerox/circulares/ pagam/ enturmação/ substituição prof./ preenchim. fichas e relatórios/ elabor. horários, docum./ etc.)	ORGANIZAÇÃO DE EVENTOS DA ESCOLA (festas/ reuniões/ palestras/ excursões/etc.)	MEDIÇÃO DE RELAÇÕES INTER PESSOAIS
			questões pedagógicas	questões burocráticas/ administrativas		aprendizagem	questões disciplinares/ cuidados físicos/ cuidados emocionais					
2ª. feira		30min	01h				20min		01h40min	30min	30min	
3ª. feira									03h	01h30min		
4ª. feira								01h25min	01h15min	01h20min	30min	
5ª. feira				25min	45min			45min	35min	01h30min	30min	
6ª. feira									40min	01h20min	02h30min	
<b>TOTAL</b>	-----	<b>30min</b>	<b>01h</b>	<b>25min</b>	<b>45min</b>	-----	<b>20min</b>	<b>02h10min</b>	<b>07h10min</b>	<b>06h10min</b>	<b>04h*</b>	<b>Difícil mensurar. Ocorre o tempo todo.</b>

\* Nesta semana a escola estava celebrando a "Semana da Criança", por isso a supervisora envolveu-se um tempo superior ao normal com eventos.

## ANEXO 7

### CAPÍTULO 3 - QUADRO-SÍNTESE no. 01

#### OPINIÕES DAS COORDENADORAS/SUPERVISORA ENTREVISTADAS SOBRE A FORMA DE INGRESSO NA FUNÇÃO DE SUPERVISÃO/COORDENAÇÃO: ELEIÇÃO OU SELEÇÃO

COORDENADORA ANA	COORDENADORA VANESSA	SUPERVISORA VILMA
<p>Defende a manutenção da eleição pelos pares, devido ao conhecimento que os professores têm dos seus colegas e ao fato de isso possibilitar saberem quem seria melhor numa função como essa. Segundo Ana, se a prefeitura abre concurso para a coordenação, está correndo o risco de selecionar professores em início de carreira, que dominam a teoria, mas não têm a prática, e que podem, dessa forma, não atender às expectativas da escola. Na sua opinião, o coordenador, nessa função, em que estão envolvidos os vários setores do processo - alunos, pais, professores, direção e secretaria - tem que ser uma pessoa que todos os indivíduos conheçam e em quem tenham confiança, porque senão o serviço não funciona.</p>	<p>Defende a manutenção da eleição pelos pares.</p> <p>Segundo Vanessa, com a eleição, o grupo deposita sua confiança em alguém, e isso é bem melhor do que chegar alguém de fora, que será considerado como uma imposição, principalmente quando o grupo já se acostumou a escolher essa pessoa.</p> <p>Por outro lado, Vanessa defende que haja uma rotatividade das pessoas que ocupam a função, não de ano em ano, mas periodicamente. Ela acredita que, passando pela experiência, as pessoas crescem e o grupo lucra com isso, porque quem já passou pela função pode colaborar muito com o próximo que a ocupará, e esse processo é renovador.</p> <p>Além disso, Vanessa alerta que quem ocupar a função precisará estar afinado com a direção da escola, para que tenha abertura para desenvolver o seu trabalho; caso contrário, esse espaço fica fechado.</p>	<p>Considera que depende da situação. Explica que, quando entrou para a escola como supervisora, foi selecionada, mas entende que as professoras da equipe poderiam ter sido selecionadas também. Ela acredita em “aproveitar-se” as pessoas que estão dentro da escola, em “promoção” para quem desenvolva um bom trabalho e reúna as condições necessárias para assumir um cargo de “chefia”. Para Vilma, é bom ser selecionado, mas é muito bom também ser escolhido ou eleito, porque aquilo que você faz é valorizado. No entanto, Vilma acredita que quem é eleito ou escolhido por seus pares sofre maiores cobranças. Ela esclarece que quem é selecionado também é cobrado, mas, na rede privada, o profissional é cobrado independente de ter sido selecionado, concursado ou eleito, porque precisa corresponder à expectativa da instituição. Já na escola pública, o coordenador tem o desejo da ação, mas não tem as condições necessárias para realizá-la, o que dá uma sensação de frustração, o tempo inteiro, pois é cobrado mesmo diante dessa realidade.</p>

## CAPÍTULO 3 - QUADRO-SÍNTESE no. 02

## OPINIÕES DAS DIRETORAS ENTREVISTADAS SOBRE A FORMA DE INGRESSO NA FUNÇÃO DE SUPERVISÃO/COORDENAÇÃO

ESCOLA 1 DIRETORA MÉRCIA	ESCOLA 2 DIRETORA CARINA	ESCOLA 3 VICE-DIRETORA AMÉLIA
<p>Mércia não discute propriamente a forma de ingresso na função, mas as condições ou competências de quem a ocupa. Segundo ela, com a eleição, os votantes se acham no direito de cobrar de quem foi eleito um trabalho para o qual, muitas vezes, aquela pessoa não está apta, ou não consegue realizar. Quando o profissional é concursado, ele está ali para o trabalho pedagógico especificamente, para dar apoio ao professor na parte pedagógica, mas, quando é eleito, acaba sendo de tudo um pouco. Mércia afirma que, na sua opinião, o coordenador eleito é importante, mas o profissional formado academicamente e concursado para aquela função tem maior clareza do que deve fazer e sabe como dar uma direção ao seu trabalho. Ela acredita que a eliminação dos concursos para a ocupação da função de coordenação/supervisão atrapalhou muito a organização escolar. Isso porque a coordenação é eleita todo ano e, sendo assim, o trabalho está sempre sendo reiniciado, uma vez que quem passa a ocupar a função nem sempre teve experiência ou tem o domínio do trabalho. E, se essa pessoa não tem formação acadêmica em supervisão, suas dificuldades são ainda maiores, porque não tem a visão necessária para o trabalho. Mércia esclarece que não defende a exclusão do coordenador eleito, mas sente falta de um “braço direito” que facilite o trabalho para todo mundo, por ser um elo entre todos os setores da escola, o que antes era feito pela supervisão.</p>	<p>Carina vivencia, em sua escola, as duas situações: o concursado (TSE) e o eleito. Segundo ela, no caso específico de sua escola, o profissional eleito tem mostrado muito mais habilidade que o concursado. Ele consegue lidar melhor com o alunado, com os profissionais no geral e com a administração.</p> <p>Carina esclarece que, devido às condições pessoais dos profissionais que ocupam o cargo em sua escola, o eleito sempre sobressaiu ao concursado, devido ao fato de esse último ser alguém que carrega a dificuldade de lidar com os outros, de trabalhar no coletivo, de repassar questões pedagógicas, etc..</p> <p>Para Carina, a questão está na competência de quem exerce a função, concursado ou não, pois qualquer pessoa que desenvolva as suas funções com habilidade é bom profissional em qualquer lugar e a qualquer momento.</p>	<p>Amélia afirma que há o cuidado, por parte da escola, quando surge uma vaga na supervisão, de voltar os olhos para a equipe que já se encontra na instituição e verificar, dentro desta, alguém que tenha formação e competência para assumir esse lugar. Quando o perfil necessário não é achado no grupo, a alternativa é buscar uma pessoa de fora, mas o primeiro movimento da escola é buscar na casa.</p> <p>Segundo ela, todos os coordenadores de segmento que estão hoje atuando na escola ou foram supervisores, ou foram professores que tiveram uma boa atuação e apresentaram o perfil para tal. Amélia diz que, quanto à eleição, tem a preocupação de as pessoas não terem o discernimento ou a maturidade para separarem o profissional do pessoal numa escolha. Ela receia que os laços afetivos entre as pessoas e o corporativismo possam afetar esse julgamento.</p>

**CAPÍTULO 3 - QUADRO-SÍNTESE no. 03**  
**OPINIÕES DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS SOBRE A FORMA DE INGRESSO NA FUNÇÃO DE SUPERVISÃO/COORDENAÇÃO**

ESCOLA 1		ESCOLA 2		ESCOLA 3	
Profa. BERENICE	Profa. SUAMY	Profa. MARIA	Profa. VERÔNICA	Profa. CELINA	Profa. ROSANE
<p>Opta pela eleição, porque acredita que a coordenação precisa ser ocupada por alguém que tenha simpatia e bom gênio, e não apenas embasamento pedagógico.</p> <p>Para Berenice, o coordenador tem que ter determinadas características para coordenar: saber escutar o outro; ter segurança na parte pedagógica; dominar o que ele precisa fazer; ser disponível, humano, porque lida com muitos problemas que exigem jogo de cintura. Segundo Berenice, a eleição é importante, porque, muitas vezes, a pessoa tem a capacidade, mas não tem o respaldo do grupo, e, se entra como concursada, vai encontrar barreiras.</p>	<p>Acredita que o coordenador <u>pode</u> ser eleito, mas não necessariamente <u>deve</u>. Ele pode ser eleito, se for cumprir a sua função principal, que é de coordenar o pedagógico.</p> <p>Suamy entende que a eleição é uma boa saída para a situação posta na prefeitura, atualmente, onde não há mais concurso para o supervisor, mas é preciso ter cuidado. Acredita que o coordenador pedagógico é essencial e que ele precisa ser pedagogo. Justifica sua crença, dizendo que o curso de Pedagogia dá a base crítica e a formação metodológica para o exercício da função, além da formação em supervisão escolar, também essencial. Segundo ela, o professor, mesmo graduado, não cursou disciplinas de gestão e, a menos que tenha muita tarimba, formação política e tempo de coordenação no qual já tenha adquirido, pela experiência, o domínio desse espaço, não conseguirá realizar o trabalho da mesma forma que o pedagogo, que é quem teve a formação para isso. Ela diz ver coordenadores sem essa formação política e respaldo acadêmico, que ficam tentando contornar as situações, mas não conseguem resolvê-las. Cita, como exemplo, a questão das faltas e substituições de professores, que é um problema sério da escola. Para Suamy, se o coordenador sublima esse problema, este acaba virando uma "panela de pressão", os ânimos vão se exaltando, até culminarem em briga. Ele tem que ter um papel político determinante, para contornar a situação.</p>	<p>Defende a eleição, por ser o eleito um professor da escola, conhecido pelos colegas, e que, para ser eleito, passou por uma avaliação, ainda que não-explicita, do professorado. Na sua opinião, quando o profissional é concursado, existe uma imposição de sua presença.</p> <p>Acredita que o profissional, para ocupar a função, deve ter uma formação, mas que deve ser um professor concursado que, caso seja reconhecido pelo grupo como coordenador, possa vir a assumir a coordenação. Essa formação, na sua opinião, não precisa ser necessariamente em Pedagogia, porque, muitas vezes, a pessoa tem habilidades que a levam a adquirir os conhecimentos pedagógicos necessários. Mas acredita ser importante que o profissional faça algum curso que o leve a pensar o que é a coordenação, cursos dentro da própria prefeitura que o capacitem para tal.</p>	<p>Alega não ter uma opinião formada sobre esse assunto, mas tem receio do coordenador eleito, pela experiência que teve de direção eleita na prefeitura de Contagem. Acredita ser muito difícil a relação das pessoas que ocupam um lugar diferente com seus pares, e que há momentos em que essa pessoa precisa realmente falar de um "lugar diferente". Não sabe se o coletivo está entendendo que, quando elege o coordenador, coloca-o em um lugar diferente dos seus pares, e teme que essa visão pouco clara resulte em uma cobrança de que o coordenador pense como professor, quando, na verdade, naquela função, ele não o é. Para Verônica, há uma hora em que o professor precisa ouvir algumas orientações, precisa de umas "pontuadas", e teme que isso seja difícil para a coordenação, com esse tipo de relação.</p> <p>Por outro lado, Verônica acha que a eleição pode ser muito interessante, porque propicia uma rotatividade na função e apresenta uma valorização do trabalho da pessoa escolhida, além de não colocar alguém na função por determinação externa, uma vez que, assim, a pessoa chega de uma forma menos democrática. Ela acredita que não é a forma de ingresso na função que define a capacidade da pessoa, e que há pessoas ocupando funções para as quais não têm capacidade, mas que não podem ser substituídas, por serem concursadas. No entanto, Verônica diz não saber se a coordenação eleita está garantindo isso, ou se os professores, na hora da eleição, estão tendo o discernimento e a clareza da escolha do coordenador, não por critério de amizade, mas pelas condições ou pela capacidade de quem pretende a função.</p>	<p>Acredita que deva ser selecionado. Não tem a experiência da eleição para a escolha da supervisão, mas apresenta sua visão como professora de escola particular.</p> <p>Para Celina, quando a pessoa é selecionada, ela é avaliada para o cargo e tem que apresentar um perfil muito especial. O supervisor tem que estar em todos os lugares ao mesmo tempo, lidando com um número grande de alunos e com os professores, então tem que ter um olhar "fortíssimo".</p> <p>Além disso, para eleger alguém, Celina entende que o eleitor precisa conhecer o trabalho que o candidato faz, pois, como eleitor, deve procurar saber em quem está votando, e acha isso difícil, pelo ritmo da escola particular.</p>	<p>Explica que nunca viveu a experiência da eleição, porque sempre trabalhou em escola particular, mas acha que deve ser algo interessante. Acredita que o olhar do grupo é bastante interessante e que muitas pessoas são competentes, mas nem sempre têm oportunidade de exercer uma nova função na escola. Segundo Rosane, nas escolas particulares nem sempre se aproveita quem está dentro de sala de aula. A escola sai em busca de alguém fora e não valoriza quem está dentro e que tem a competência necessária. Para ela, se a pessoa já conhece a filosofia da escola, já conhece o trabalho que é desenvolvido, já conhece e convive com o grupo, e possui uma formação que atende àquilo que está sendo pedido, seria natural que pudesse ocupar o cargo. Reflete que, talvez, num processo de eleição pelo grupo, isso fosse diferente.</p>

**CAPÍTULO 3 - QUADRO-SÍNTESE no. 04**

**OPINIÕES DAS COORDENADORAS/SUPERVISORA ENTREVISTADAS SOBRE A IMPORTÂNCIA DA PRESENÇA DO SUPERVISOR NA ESCOLA E SEU DIFERENCIAL**

COORDENADORA ANA	COORDENADORA VANESSA	SUPERVISORA VILMA
<p>Ana diz ter-se formado em supervisão, mas, como nunca atuou como tal, não sabe definir se a função que exerce é ou não de supervisão.</p> <p>Declara que acredita que o supervisor é sempre um elemento a mais na coordenação, e uma pessoa a mais faz muita diferença numa escola do porte da sua escola e com os problemas que enfrenta, desde que seja a supervisão integrada a outras funções. Essa “supervisão”, ela acha que não podia acabar de jeito nenhum.</p> <p>Ana desabafa, dizendo que, na sua opinião, a educação está só perdendo ultimamente, e cita como exemplos a perda do orientador, do Supervisor e do horário de reunião pedagógica semanal. Para ela, a escola está perdendo todas as oportunidades que tinha de fazer um trabalho melhor, mas continua sendo cobrada o tempo todo.</p>	<p>Vanessa alega considerar isso muito relativo, pois, para ela, depende muito do profissional. Explica que a escola pode ter um “Técnico Superior de Ensino” que tenha passado no concurso da prefeitura, mas que não esteja fazendo por onde se atualizar, construir junto com o grupo, e, assim, não tem sentido ele existir. Por outro lado, a escola pode ter um coordenador sem formação específica, mas que busca e tenta orientar-se, e cuja presença é importante. Na opinião de Vanessa, o importante é existir alguém que desenvolva a função, mas, para isso, não precisa necessariamente ser um supervisor-pedagogo.</p>	<p>Vilma acredita na importância do supervisor na escola, mas no supervisor parceiro, aquele que está ao lado, que acompanha o processo, que está ali pronto para ajudar no que for preciso, e não aquele que fica atrás de uma mesa.</p>

### CAPÍTULO 3 - QUADRO-SÍNTESE no. 05

#### OPINIÕES DAS DIRETORAS ENTREVISTADAS SOBRE A IMPORTÂNCIA DA PRESENÇA DO SUPERVISOR NA ESCOLA E SEU DIFERENCIAL

ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3
DIRETORA MÉRCIA	DIRETORA CARINA	VICE-DIRETORA AMÉLIA
<p>Para Mércia, o supervisor é importante demais. É o elo com os coordenadores eleitos e com os professores. (refere-se aqui ao supervisor correspondendo ao coordenador de turno). Quando não há essa pessoa, ela, diretora, passa a assumir esse papel. Mas defende que esse supervisor precisa ser alguém muito bem preparado, porque, se estiver nos moldes antigos, acaba atrapalhando.</p> <p>Na sua opinião, o supervisor tem que estar dentro da realidade que a escola está vivenciando. Ele não pode ser aquele supervisor "careta", que não quer enfrontar-se, que não quer interagir, que quer ficar sentado na sua cadeira e fazer aquilo que vier à sua mesa. Todo supervisor que vier para a escola, mesmo concursado, tem que ser alguém que "vista a camisa" da instituição.</p>	<p>Carina acredita que o supervisor faz falta na escola por questões curriculares. Entende que a supervisão fica muito ligada à parte curricular, ao planejamento, aos projetos, então faz falta nessa discussão, mas esclarece que isso não significa que o professor-coordenador não dê conta desse trabalho. Para ela, o supervisor tem essa questão mais bem definida, fica mais direcionado, mas tem que ser versátil. Carina alerta que, na rede municipal, o supervisor foi substituído porque atendia muito só a essa questão curricular, e, hoje em dia, o supervisor não pode ter um direcionamento único. Ele precisa ser versátil e utilizar um conjunto de habilidades dentro da escola.</p> <p>Carina explica que, na rede municipal, o coordenador tem assumido o papel da supervisão escolar na questão curricular e de planejamento dos projetos, e faz ainda as intervenções junto aos professores. Afirma que o trabalho do coordenador é muito maior do que o do supervisor, porque ele ainda acumula o trabalho do Orientador Educacional, estabelecendo um elo com a família e com as dificuldades que o aluno apresenta. Antigamente, o supervisor ficava muito direcionado a questões da sua função: de conferir planejamento, de dedicar-se apenas ao professor. E, da mesma forma que hoje, a escola não trabalha sozinha com seus profissionais, o supervisor não pode ser um "técnico", ele tem de ser versátil.</p> <p>Segundo Carina, a escola, hoje, que trabalha sozinha está perdida, e as parcerias são fundamentais. A escola precisa ficar amiga da creche que está na redondeza, para conseguir vaga para aquele aluno que está precisando; tem que fazer os encaminhamentos de seus alunos para atendimentos especializados; tem que procurar as ONGs próximas, para fazer um trabalho conjunto e encaminhar para lá os meninos que precisam de um outro tipo de trabalho, etc., e necessita fazer tudo isso, apesar de todas as dificuldades que essas parcerias trazem, pois precisa aprender a receber críticas dos parceiros e tem que estar aberta às várias visões do seu trabalho, do seu profissional e do seu aluno.</p> <p>Para Carina, apenas o grupo de profissionais da escola não dá mais conta da realidade e das necessidades de seus alunos. E, na sua opinião, o supervisor perdeu muito o seu espaço, por não ter acompanhado essa mudança da escola.</p>	<p>Amélia acredita que a supervisão faz diferença na escola, porque é quem faz o movimento com o professor, e que, sem a supervisão, o trabalho fica solto, perdido. No seu ponto de vista, o supervisor é o eixo para o trabalho do professor com o aluno e a referência desse trabalho para os pais. Os pais não têm acesso ao professor o tempo todo, mas têm acesso à supervisão, e esta pode responder pelo trabalho pedagógico, principalmente quando é atuante e acompanha dentro da sala de aula.</p> <p>Para Amélia, a supervisão é a mola mestra da escola e, dentro do pedagógico, ela não pode faltar, pois o pedagógico é o "coração" da escola, e o supervisor faz esse coração bater junto com o professor e com o alunado. Ela entende que esse lugar é dele e que ele tem condições de assumir isso, de desenvolver o trabalho. Segundo Amélia, as escolas que não estão com essa equipe pedagógica, com essa formação na frente, estão - se atropelando. Ela diz não conseguir entender como essa função pode estar sendo delegada a pessoas que não têm a formação devida. Amélia acredita que as pessoas precisam realmente respeitar, valorizar e reconhecer o papel do supervisor, que não é uma pessoa qualquer, é alguém que tem uma formação e que tem feito muitas mudanças dentro da educação. Na sua opinião, as mudanças vêm do supervisor, muito mais até do que do professor. É o supervisor quem vai desbravando e vai querendo buscar cada vez mais inovar, entender que escola é essa e que diferencial ela precisa prover. Essa busca é do supervisor junto com o professor, mas quem puxa, quem conduz isso é a supervisão.</p>

### CAPÍTULO 3 - QUADRO-SÍNTESE no. 06

#### OPINIÕES DAS COORDENADORAS/SUPERVISORA ENTREVISTADAS SOBRE AS TRANSFORMAÇÕES SOFRIDAS PELA SUPERVISÃO EDUCACIONAL NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

COORDENADORA ANA	COORDENADORA VANESSA	SUPERVISORA VILMA
<p>Ana percebe que, há um tempo, a supervisão tinha bem definido o seu trabalho. A supervisora era aquela que, como o próprio nome diz, supervisionava o seu público. Tratava apenas da disciplina e da organização do turno. Com a entrada da coordenação, as funções foram se ampliando e as transformações foram acontecendo. Para Ana, a coordenação hoje trabalha muito mais do que a supervisão trabalhava, porque as funções da supervisão eram específicas, e, quando há especificidade pode-se fazer o trabalho melhor, mais bem feito. Hoje em dia, a coordenação faz o serviço da coordenadora de turno, da supervisora e da psicóloga ou orientadora, que também fazia parte do quadro funcional da rede e que agora não faz mais. Para Ana, houve um acúmulo de funções e uma redução de pessoal, o que foi muito negativo para a escola, porque a escola é muito grande e muito complexa. Ela sozinha atende 18 turmas, nas três funções: supervisão, coordenação e orientação, e diz ser muito cansativo trabalhar assim.</p>	<p>Vanessa não consegue perceber diferença no trabalho de supervisão da sua escola, com a supervisora que está lá, pois, segundo ela, a própria supervisora se diz muito tradicional. O contato que teve com outras supervisoras e coordenadores, na época em que esteve no CAPE, deu-lhe informações sobre o trabalho da supervisão antigamente e, assim, pode compará-lo com a coordenação atual. Segundo o que ouviu, a supervisão tradicional entregava tudo pronto, o tempo todo, para os professores e cobrava ou vigiava se aquilo que havia sido entregue estava sendo cumprido. Não havia discussão ou a construção do trabalho. Vanessa entende que o processo era muito diferente e que o que provocou essa mudança toda foi a discussão sobre a construção do conhecimento pelo aluno. Ela acredita que, se a supervisão entregava tudo pronto para o professor, ele também entregava pronto para o aluno, e, com a descoberta da construção do conhecimento pelo aluno, isso não foi mais possível acontecer, embora essa mudança não tenha sido tão rápida. Para Vanessa, com essa mudança de concepção, os educadores foram construindo, com cada turma, uma história diferente, e o coordenador precisou também construir com os professores de maneira diferente, o que pode ter diferenciado o seu trabalho daquele desenvolvido pelo supervisor.</p>	<p>Para Vilma, mudanças na supervisão pedagógica acontecem ano após ano. Fazendo uma retrospectiva do seu trabalho como supervisora, e sendo supervisionada, ela percebe que o primeiro ponto de mudança foi a própria postura da supervisão diante do professor. Ela alega ter tido experiência com uma supervisora que era, ao pé da letra, "visão-sobre" e trabalhava muito no sentido de fiscalizar, de monitorar, de cobrar, de punir e, poucas vezes, de contribuir. Vilma entende que hoje a supervisão já tem um caráter de contribuição, de estar ao lado, de parceria, de cumplicidade para o trabalho. Na sua opinião, a relação teoria e prática, anteriormente, era muito mais tradicional, era muito pronta, muito de modelos. Hoje, os professores são incentivados a criar mais, buscar novos recursos, têm maior abertura. O próprio planejamento, que era estanque, formatado - "objetivos, incentivação, motivação, avaliação" - transformou-se em uma orientação, sem abrir mão do registro, que continua importante para a prática do professor, mas um registro pessoal, que não precisa ou deva ser fiscalizado. Vilma acredita que essa mudança foi acontecendo pela própria estrutura do país e da sociedade contemporânea, que tem buscado novos paradigmas, novas concepções de reflexão, do senso crítico, das habilidades e competências, que fazem com que os profissionais busquem outras formas de atuar. Ela entende que a própria sociedade exigiu que a supervisão mudasse.</p>

### CAPÍTULO 3 - QUADRO-SÍNTESE no. 07

#### OPINIÕES DAS COORDENADORAS/SUPERVISORA ENTREVISTADAS SOBRE A SITUAÇÃO PROFISSIONAL ATUAL DO PEDAGOGO-SUPERVISOR EM BELO HORIZONTE - MG

COORDENADORA ANA	COORDENADORA VANESSA	SUPERVISORA VILMA
<p>Ana confessa não ter conhecimento sobre o mercado de trabalho para a supervisão educacional. Segundo ela, o fato de trabalhar em apenas uma rede de ensino fecha a sua percepção para as questões de outras redes.</p> <p>Seus contatos informais com pessoas que trabalham nas outras redes fazem com que imagine que a rede privada tenha mais condições de realizar um trabalho melhor, porque tem pessoal para atender a cada área, como era na prefeitura antigamente, onde havia nas equipes das escolas o supervisor, o coordenador, o orientador, e estes tinham maiores condições para atender aos professores, às crianças e, logicamente, ao trabalho pedagógico. Segundo Ana, é conhecido que, na prefeitura, há uma certa precariedade nesse sentido. Em termos de mercado de trabalho, Ana acredita que a tendência é a redução gradativa das vagas para o supervisor nas outras redes, da mesma forma que ocorreu na rede municipal, mas imagina que sempre precisará haver um supervisor ou um coordenador que estabeleça um elo entre a direção e professores, ou entre os professores e os pais.</p>	<p>Vanessa declara não ter informações sobre esse assunto.</p> <p>Na rede municipal, na época em que fazia parte do CAPE, via as pessoas reclamando muito da falta do supervisor e do fato de não haver mais concurso para o cargo, mas escutava também que não havia mais lugar para o pedagogo-supervisor na escola. Ela sentia que os supervisores defendiam que continuassem existindo o cargo e o concurso, mas, dentro da Secretaria Municipal, as pessoas defendiam a troca pelo coordenador eleito, e apenas esse profissional na escola.</p>	<p>Vilma acredita que, na rede municipal, e talvez na estadual, o pedagogo-técnico esteja em extinção, por não haver mais concurso há muitos anos. Segundo ela, na rede municipal, o "técnico superior de ensino", que é o supervisor, já quase não existe e há a preferência pelo professor-coordenador, sem a exigência de que este seja pedagogo, podendo assumir a função qualquer professor. As supervisoras que estão na ativa, ao se aposentarem, não são substituídas por outras supervisoras, mas por professores-coordenadores. Já a rede privada ainda investe bastante na supervisão pedagógica e no pedagogo.</p> <p>Vilma diz não saber qual é a política por trás disso, pois acredita que há aí uma questão de política educacional, mas afirma que, na rede privada, a chance do pedagogo é bem maior que na rede pública, em termos de mercado de trabalho.</p> <p>Na sua opinião, a extinção da supervisão na rede municipal faz parte de políticas educacionais que querem desacreditar o trabalho desse profissional, no entanto as escolas continuam exigindo sua presença. Cita, como exemplo, a escola em que trabalha, onde as pessoas se ressentem de alguém que acompanhe o pedagógico, que invista, que ajude os professores, mas esse lugar fica vazio, porque o professor-coordenador acaba virando substituto dos professores faltosos. Vilma entende que o supervisor tem maiores condições de fazer o grupo crescer no aspecto pedagógico, na proposta curricular, na discussão do que é essencial e prioritário trabalhar. Para ela, a escola pública dá uma enormidade de conteúdos desnecessários, porque não tem quem a oriente, quem lhe dê esse respaldo, e o pedagogo é essencial para isso.</p>

### CAPÍTULO 3 - QUADRO-SÍNTESE no. 08

#### OPINIÕES DAS DIRETORAS ENTREVISTADAS SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE O COORDENADOR/SUPERVISOR E OS DEMAIS EDUCADORES DA ESCOLA

ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3
DIRETORA MÉRCIA	DIRETORA CARINA	VICE-DIRETORA AMÉLIA
<p>Mércia diz que há grupos de coordenação com os quais tem maior facilidade de relacionamento do que outros, devido à eleição. Há grupos que começam harmoniosamente, mas há outros que demoram cerca de quatro meses para começarem a se entrosar e a se conhecer, e isso exige flexibilidade enorme por parte de todos. Segundo ela, as relações não são fáceis, mas há uma busca pelo bom convívio e há respeito. Mércia diz que já trabalhou, como coordenadora, com uma direção que não lhe dava autonomia alguma, o que atrapalhava muito as relações e o trabalho. Assim, entende que a direção precisa dar autonomia e abertura à coordenação para que a relação seja verdadeira, mas que isso vai depender também muito do coordenador eleito, daí a importância de os professores saberem bem em quem estão votando, e, às vezes, eles não têm essa consciência.</p> <p>Mércia explica que há professores que se candidatam à coordenação, para fugirem de sala de aula, mas, quando deparam com a coordenação e seus problemas, transformam-se, e, por isso, o trabalho de coordenação é desafiador. Há também aqueles professores que foram coordenadores e não quiseram sê-lo novamente, e demonstram, em suas atitudes, que aquela experiência não modificou em nada suas vidas, porque passaram a fazer cobranças do colega, que está na função, como se nunca o tivessem sido. No seu modo de ver, o trabalho com o professor é difícil e muito desafiador.</p>	<p>No caso de Carina, o seu relacionamento com a supervisora da escola (TSE) e com a coordenadora eleita é diferente. Ela acredita que essa relação da direção com o supervisor/coordenador tem que ser muito próxima, no dia-a-dia, e precisa ser franca, com um diálogo bem aberto, mas com a supervisora da sua escola tudo é muito melindroso. Trata-se de uma pessoa que está com a idade um pouco mais avançada, embora, na opinião de Carina, esse fator não seja o que determina a dificuldade de relacionamento dela, que se repete também no grupo, na forma como se relaciona com o coletivo.</p> <p>Segundo Carina, existem funções que são específicas e que a profissional de supervisão tem que assumir, não pode abrir mão delas, mas essa articulação com a coordenação, com os professores e com a direção, ela não consegue fazer, o que compromete o 1º turno. Carina diz ter sempre que assumir o papel de coordenadora nesse turno, se quiser que alguma coisa aconteça ali como acontece rotineiramente no 2º turno, mas revela que nem sempre tem tempo para isso ou está disposta a fazê-lo, deixando que o grupo cobre uma postura diferente da supervisora; quando isso acontece, a sua reação é sempre defensiva e de empurrar a responsabilidade para outros. A situação é ainda mais grave porque a coordenadora pedagógica do turno da tarde é também professora no turno da manhã, o que torna as comparações inevitáveis. A relação da direção com a coordenadora pedagógica do 2º turno é ótima, baseada na parceria.</p>	<p>Amélia afirma ter um relacionamento muito bom com as supervisoras. Ela acredita que isso se deva ao fato de trabalhar sempre em cima da verdade, da transparência, e de pontuar tudo que está acontecendo imediatamente, tanto as coisas positivas como aquelas que precisam ser repensadas, e sem contornos, sem melindres. Amélia diz que as supervisoras também têm esse movimento com ela.</p> <p>Dessa mesma forma, com muita abertura e diálogo, Amélia diz solicitar às supervisoras que conduzam suas relações com os professores.</p>

## CAPÍTULO 3 - QUADRO-SÍNTESE no. 09

## OPINIÕES DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE O COORDENADOR/SUPERVISOR E OS DEMAIS EDUCADORES

ESCOLA 1		ESCOLA 2		ESCOLA 3	
Profa. BERENICE	Profa. SUAMY	Profa. MARIA	Profa. VERÔNICA	Profa. CELINA	Profa. ROSANE
<p>Berenice considera que Ana é uma pessoa muito humana e uma excelente coordenadora. Nunca tiveram problemas, porque ela é uma pessoa tranqüila, que ouve, que aceita sugestões, que participa muito dos problemas dos alunos.</p> <p>Para essa professora, Ana é competente dentro do que pode fazer, dentro dos limites que a escola impõe. Alega que faz parte de sua equipe de coordenação desde que Ana iniciou esse trabalho, e que nunca teve problemas com ela. Segundo Berenice, Ana tem o dom da coordenação.</p> <p>As situações em que Berenice diz recorrer mais à Ana são quando tem problemas com os alunos; quando precisa de um vídeo interessante; quando precisa sair mais cedo; quando está com problemas familiares; etc.. Segundo ela, Ana está sempre procurando um caminho para resolver o problema do professor, sem trazer transtornos.</p>	<p>Suamy afirma que sua relação com Ana é de parceria, de companheirismo, pois são grandes amigas, dentro e fora da escola.</p> <p>Para Suamy, Ana também tem um bom tom de coordenação, equilibrando os ânimos exaltados, o que considera uma boa característica dessa coordenadora. Sua relação com ela é de extrema parceria, uma relação de camaradas.</p> <p>Suamy recorre mais à Ana em questões disciplinares; na elaboração de atividades diversificadas e que qualifiquem o projeto pedagógico; no acompanhamento dos alunos com problemas de saúde, problemas de acuidade visual, auditiva; problemas de disciplina; mas, principalmente, no acompanhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem.</p>	<p>Para Maria, sua relação profissional e pessoal com a coordenadora é tranqüila. O clima é bem amigo, familiar, e não é exagerado nem na amizade nem no familiar.</p> <p>Para essa professora, o que pode melhorar tanto a relação pessoal quanto a profissional é terem mais tempo para realmente conversarem, porque essas conversas são produtivas e o tempo de conversa tem sido reduzido, uma vez que as reuniões pedagógicas foram suspensas.</p> <p>Segundo Maria, as reuniões dos "quintetos" não oferecem esse tempo, e isso faz com que a qualidade das relações afetivas também fique balanceada, porque quanto menos se sabe do profissional com o qual trabalha, menos este é respeitado, e quanto mais se sabe, mais o grupo caminha, porque existe ali um convencimento por atitudes.</p> <p>Na opinião de Maria, é necessário um investimento em reuniões da coordenação com grupos menores de professores. O horário de projeto não serve a esse propósito, porque, segundo Maria, muitas vezes, os professores precisam substituir colegas nesse horário ou atender alunos. Maria recorre à Vanessa, quando tem alunos com problemas de comportamento, reincidentes, cuja indisciplina está ligada a determinadas situações familiares, a respeito das quais não tem conhecimento, ou quando seu aluno não está aprendendo.</p>	<p>Verônica classifica seu relacionamento com a coordenação como muito tranqüilo, no aspecto pessoal. No profissional, ela acha que o relacionamento é pequeno, apesar de ter sido atendida todas as vezes em que procurou a coordenadora.</p> <p>Ela diz que sua "sede" é muito grande por orientação, mas não sabe das condições da coordenação para atender a isso, pois trata-se de um turno grande, com várias professoras.</p> <p>Verônica declara confiar no conhecimento pedagógico que a coordenadora possui, e sente muito não poder discutir com ela; ela ir à sua sala para ver o que está fazendo e a resposta que os meninos estão dando; parceria. Diz que já falou com Vanessa que gostaria que ela avaliasse seus alunos, conversasse com eles e desse retorno do que achou.</p> <p>Verônica recorre mais à Vanessa para discutirem o que está acontecendo em sala de aula; as dificuldades que está tendo; para pedir sugestões de material (e sempre ela traz).; para pedir orientação pedagógica.</p>	<p>Celina diz ter um relacionamento muito bom, muito aberto com a supervisora. Têm uma relação muito produtiva, nos dois aspectos, tanto no pessoal quanto no profissional. Ela diz poder falar de um problema pessoal com Vilma, que ela vai escutar, e que ela tem respeito e humildade para lidar com os outros.</p> <p>Celina recorre à Vilma principalmente em situações em que detecte problemas cognitivos nos alunos, porque se preocupa com a passagem deles para as séries posteriores sem vencer suas dificuldades, e acredita que Vilma é a pessoa certa para orientá-la nisso.</p>	<p>Rosane afirma ter um relacionamento pessoal e profissional com Vilma muito bom. Esclarece que Vilma desenvolve um trabalho de muita autonomia com os professores, há uma relação muito próxima com ela.</p> <p>Segundo Rosane, Vilma aponta o que é preciso fazer, mas não há desrespeito em relação a isso. Apesar da liberdade que ela dá, em todos os aspectos, isso não impede que o que ela tenha que pontuar, ela não o faça. Muito pelo contrário, ela o faz com muita delicadeza, mas nunca deixando de fazer, até porquê, na opinião de Rosane, deixando de pontuar, ela não ajuda ninguém.</p> <p>Rosane recorre à Vilma sempre. Procura por ela, por considerá-la muito sensata e para buscar orientação pedagógica para situações em que se encontra perdida diante dos problemas.</p> <p>Segundo Rosane, Vilma tem sempre uma atuação de apoio, de organização para atender a esse tipo de necessidade.</p>

## ANEXO 8

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO - PESQUISADORA: KARLA VIGNOLI VIÉGAS BARREIRA

### QUESTIONÁRIO INICIAL PARA COLETA DE DADOS

#### 1. IDENTIFICAÇÃO:

- 1.1- NOME: \_\_\_\_\_
- 1.2- ENDEREÇO: \_\_\_\_\_
- 1.3- IDADE: \_\_\_\_\_
- 1.4- NATURALIDADE: \_\_\_\_\_
- 1.5- ESTADO CIVIL: \_\_\_\_\_
- 1.6- NÚMERO DE FILHOS: \_\_\_\_\_
- 1.7- ESCOLA (dessa pesquisa): \_\_\_\_\_
- 1.8- FORMA DE ACESSO À ESCOLA:  
 A pé    Ônibus    Taxi    Carro próprio    Outros: \_\_\_\_\_
- 1.9- SITUAÇÃO FUNCIONAL:  Efetivo    Contratado    CLT
- 1.10- RENDA PESSOAL: Vencimento bruto no cargo: \_\_\_\_\_
- 1.11- RENDA FAMILIAR:  
 Até 5 Salários Mínimos  
 De 6 a 10 SM  
 De 11 a 15 SM  
 De 16 a 20 SM  
 Mais de 20 SM.

#### 2. FORMAÇÃO:

##### 2.1- CURSO MÉDIO:

NOME DO CURSO: \_\_\_\_\_

INSTITUIÇÃO: \_\_\_\_\_  Pública  Privada

CIDADE: \_\_\_\_\_ CONCLUÍDO EM: \_\_\_\_\_

##### 2.2- CURSO SUPERIOR:

NOME DO CURSO: \_\_\_\_\_

INSTITUIÇÃO: \_\_\_\_\_  Pública  Privada

CIDADE: \_\_\_\_\_

Concluído em: \_\_\_\_\_    Em andamento    Não concluído

##### 2.3- CURSO(S) DE PÓS-GRADUAÇÃO:

###### Lato Sensu

NOME DO CURSO: \_\_\_\_\_

INSTITUIÇÃO: \_\_\_\_\_  Pública    Privada

CIDADE: \_\_\_\_\_

Concluído em: \_\_\_\_\_    Em andamento    Não concluído

###### Mestrado

NOME DO CURSO: \_\_\_\_\_

INSTITUIÇÃO: \_\_\_\_\_  Pública    Privada

CIDADE: \_\_\_\_\_

Concluído em: \_\_\_\_\_    Em andamento    Não concluído

###### Doutorado

NOME DO CURSO: \_\_\_\_\_  
 INSTITUIÇÃO: \_\_\_\_\_  Pública  Privada  
 CIDADE: \_\_\_\_\_  
 Concluído em: \_\_\_\_\_  Em andamento  Não concluído

### 3. ATIVIDADES PROFISSIONAIS:

3.1- CARGO ORIGINAL (nessa escola): \_\_\_\_\_  
 3.2- CARGO ATUAL: \_\_\_\_\_  
 3.3- TEMPO DE TRABALHO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO: \_\_\_\_\_  
 3.4- TEMPO DE TRABALHO NESTA ESCOLA: \_\_\_\_\_  
 3.5- TEMPO DE TRABALHO NA COORDENAÇÃO/SUPERVISÃO PEDAGÓGICA (nessa escola):  
 \_\_\_\_\_

3.6- TEMPO DE TRABALHO EM OUTRAS FUNÇÕES NA EDUCAÇÃO: \_\_\_\_\_ QUAIS  
 FUNÇÕES? \_\_\_\_\_

3.7- EXERCE OUTRA(S) ATIVIDADE(S) PROFISSIONAL(AIS) EM ÁREA NÃO EDUCACIONAL?

Sim  Não QUAL(AIS)? \_\_\_\_\_

HÁ QUANTO TEMPO? \_\_\_\_\_ POR QUE? \_\_\_\_\_

3.8- EM QUANTAS ESCOLAS TRABALHA ATUALMENTE? \_\_\_\_\_

3.8.1- ESCOLA 1: \_\_\_\_\_

➤ TIPO:  Municipal  Estadual  Particular

➤ HORÁRIO DE TRABALHO: \_\_\_\_\_

➤ SEGMENTO EM QUE TRABALHA:

Ed. Infantil

Ensino Fundamental – séries ou ciclos: \_\_\_\_\_

Ensino Médio

EJA (Educação de Jovens e Adultos)

Ensino Profissionalizante

Outro: \_\_\_\_\_

➤ NÚMERO DE PROFESSORES COORDENADOS: \_\_\_\_\_

➤ NÚMERO DE TURMAS COORDENADAS: \_\_\_\_\_

3.8.2- ESCOLA 2: \_\_\_\_\_

➤ TIPO:  Municipal  Estadual  Particular

➤ HORÁRIO DE TRABALHO: \_\_\_\_\_

➤ SEGMENTO EM QUE TRABALHA:

Ed. Infantil

Ensino Fundamental – séries ou ciclos: \_\_\_\_\_

Ensino Médio

EJA (Educação de Jovens e Adultos)

Ensino Profissionalizante

Outro: \_\_\_\_\_

➤ NÚMERO DE PROFESSORES COORDENADOS: \_\_\_\_\_

➤ NÚMERO DE TURMAS COORDENADAS: \_\_\_\_\_

3.9- COMO OCUPOU O CARGO DE COORDENAÇÃO/SUPERVISÃO PEDAGÓGICA DESSA  
 ESCOLA? \_\_\_\_\_

3.10- VOCÊ DESEJAVA ESSE CARGO?  Sim  Não POR QUÊ? \_\_\_\_\_

## ANEXO 9

### UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS MESTRADO EM EDUCAÇÃO - PESQUISADORA: KARLA VIGNOLI VIÉGAS BARREIRA

#### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS SUPERVISORAS/ COORDENADORAS DAS ESCOLAS PESQUISADAS

##### 1. TRAJETÓRIA NA CARREIRA:

- 1.1. QUANDO INICIOU SEU TRABALHO NA EDUCAÇÃO? (como foi, o que fez, porque optou por esta área)
- 1.2. QUANDO E COMO INICIOU SEU TRABALHO NA FUNÇÃO DE SUPERVISÃO/COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA?

##### 2. PERCEPÇÃO SOBRE A FUNÇÃO:

- 2.1. SUA VISÃO DA SUPERVISÃO/ COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA SOFREU ALGUMA TRANSFORMAÇÃO DO INÍCIO DAS ATIVIDADES ATÉ HOJE? EM CASO POSITIVO, EXPLIQUE A MUDANÇA.
- 2.2. NA SUA OPINIÃO, A SUPERVISÃO/ COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA PRECISA DE UMA FORMAÇÃO ACADÊMICA/ ESCOLAR PARA O EXERCÍCIO DA FUNÇÃO?
- 2.3. QUAIS SÃO OS CONHECIMENTOS/ HABILIDADES/ ATITUDES NECESSÁRIOS AO EXERCÍCIO DA FUNÇÃO?
- 2.4. HÁ ALGUM DOCUMENTO NA ESCOLA QUE EXPLÍCITE QUAIS SÃO AS ATIVIDADES QUE DEVEM SER EXERCIDAS PELA SUPERVISÃO/COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA? VOCÊ TEM CONHECIMENTO DESTES DOCUMENTOS? QUAL É A SUA OPINIÃO SOBRE ISSO? SE NÃO EXISTE DOCUMENTO, QUAIS SÃO AS ATIVIDADES ATRIBUÍDAS E/OU ESPERADAS DA SUPERVISÃO/COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NESTA ESCOLA?
- 2.5. VOCÊ CONSIDERA QUE HOUVE TRANSFORMAÇÕES NA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NAS ÚLTIMAS DÉCADAS? IDENTIFIQUE ESTAS MUDANÇAS E QUAIS SÃO AS RAZÕES, NA SUA OPINIÃO, QUE LEVARAM A ESTAS MUDANÇAS OU AS PROVOCARAM.
- 2.6. QUAL É A SUA PERCEPÇÃO SOBRE A SITUAÇÃO PROFISSIONAL ATUAL DO PEDAGOGO-SUPERVISOR EM BELO HORIZONTE, CONSIDERANDO AS REDES MUNICIPAL, ESTADUAL E PRIVADA?

##### 3. QUANTO À PRÁTICA:

- 3.1- NA SUA OPINIÃO, QUAIS SÃO AS ATIVIDADES PRÓPRIAS DA SUPERVISÃO OU COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA? (o que deveria fazer)
- 3.2- VOCÊ TEM ESPAÇO PARA EXERCER ESTAS ATIVIDADES EM SUA ESCOLA? SE NÃO TEM, POR QUÊ?
- 3.3- QUAIS AS ATIVIDADES QUE FAZEM PARTE DA SUA ROTINA DE TRABALHO NESTA ESCOLA? (o que você faz)
- 3.4- O QUE VOCÊ ACHA MAIS IMPORTANTE DENTRE AS ATIVIDADES QUE EXERCE? POR QUÊ?
- 3.5- QUAL É A SUA PARTICIPAÇÃO:
  - NA ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA?
  - NA DEFINIÇÃO DO PROJETO DE ENTURMAÇÃO?
  - NO SISTEMA DE AVALIAÇÃO?
  - NA ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO?
  - NA ESCOLHA DOS PROFESSORES PARA AS TURMAS?
- 3.6- DESCREVA COMO VOCÊ DESENVOLVE SEU TRABALHO JUNTO AOS PROFESSORES.
- 3.7- COMO OS PROFESSORES REAGEM AO SEU TRABALHO?
- 3.8- QUAL É A SUA ATUAÇÃO JUNTO ÀS FAMÍLIAS?
- 3.9- QUAL É A SUA RELAÇÃO COM A DIREÇÃO E SETOR ADMINISTRATIVO DA ESCOLA?
- 3.10- TEM SIDO MUITO DISCUTIDO SE HÁ NECESSIDADE DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA. VOCÊ ACHA QUE A PRESENÇA DO SUPERVISOR ESCOLAR FAZ ALGUMA DIFERENÇA? POR QUE?
- 3.11- NA SUA OPINIÃO, O SUPERVISOR/ COORDENADOR PEDAGÓGICO DEVE SER ELEITO OU CONCURSADO/ SELECIONADO PARA O CARGO? POR QUÊ?

## **ANEXO 10**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO - PESQUISADORA: KARLA VIGNOLI VIÉGAS BARREIRA**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIREÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS**

1. QUAIS SÃO AS ATIVIDADES QUE DEVEM SER EXERCIDAS PELA SUPERVISÃO/ COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NESTA ESCOLA?
2. DENTRE ESTAS ATIVIDADES, QUAIS VOCÊ JULGA SEREM DE MAIOR IMPORTÂNCIA?
3. HÁ ALGUM DOCUMENTO NA ESCOLA QUE EXPLÍCITE QUAIS SÃO AS ATIVIDADES QUE DEVEM SER EXERCIDAS PELA SUPERVISÃO/ COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA?
4. NA SUA OPINIÃO, A SUPERVISÃO/ COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA PRECISA DE UMA FORMAÇÃO ACADÊMICA/ ESCOLAR PARA O EXERCÍCIO DA FUNÇÃO?
5. QUAIS SÃO OS CONHECIMENTOS/ HABILIDADES/ ATITUDES NECESSÁRIOS AO EXERCÍCIO DA FUNÇÃO?
6. QUE TIPO DE TRABALHO VOCÊ FAZ EM CONJUNTO COM A SUPERVISÃO/ COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA? DÊ EXEMPLOS.
7. QUAL A PARTICIPAÇÃO DO SUPERVISOR/ COORDENADOR:
  - NA ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA?
  - NA DEFINIÇÃO DO PROJETO DE ENTURMAÇÃO?
  - NO SISTEMA DE AVALIAÇÃO?
  - NA ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO?
  - NA ESCOLHA DOS PROFESSORES PARA AS TURMAS?
8. COMO VOCÊ SE RELACIONA COM O SUPERVISOR/ COORDENADOR DO PONTO DE VISTA PESSOAL E PROFISSIONAL? O QUE PODERIA MELHORAR ESTE RELACIONAMENTO?
9. EM QUE SITUAÇÕES VOCÊ RECORRE À SUPERVISÃO/ COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA? DÊ EXEMPLOS.
10. VOCÊ CONSIDERA QUE HOUVE TRANSFORMAÇÕES NA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NAS ÚLTIMAS DÉCADAS? IDENTIFIQUE ESTAS MUDANÇAS E QUAIS SÃO AS RAZÕES, NA SUA OPINIÃO, QUE LEVARAM A ESTAS MUDANÇAS OU AS PROVOCARAM.
11. QUAL É A SUA PERCEPÇÃO SOBRE A SITUAÇÃO PROFISSIONAL ATUAL DO PEDAGOGO-SUPERVISOR EM BELO HORIZONTE, CONSIDERANDO AS REDES MUNICIPAL, ESTADUAL E PRIVADA?
12. TEM SIDO MUITO DISCUTIDO SE HÁ NECESSIDADE DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA. VOCÊ ACHA QUE A PRESENÇA DO SUPERVISOR ESCOLAR FAZ ALGUMA DIFERENÇA? POR QUE?
13. NA SUA OPINIÃO, O SUPERVISOR/ COORDENADOR PEDAGÓGICO DEVE SER ELEITO OU CONCURSADO/ SELECIONADO PARA O CARGO? POR QUÊ?

## **ANEXO 11**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO - PESQUISADORA: KARLA VIGNOLI VIÉGAS BARREIRA

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DAS ESCOLAS PESQUISADAS**

1. NA SUA OPINIÃO, QUAIS SERIAM AS ATIVIDADES QUE DEVERIAM SER EXERCIDAS PELA SUPERVISÃO/ COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA?
  
2. QUAIS SÃO AS ATIVIDADES QUE O SUPERVISOR/ COORDENADOR DE FATO EXERCE NA SUA ESCOLA?
  
3. DENTRE ESTAS ATIVIDADES, QUAIS VOCÊ JULGA SEREM DE MAIOR IMPORTÂNCIA?
  
4. QUE TIPO DE TRABALHO VOCÊ FAZ EM CONJUNTO COM A SUPERVISÃO/ COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA OU SOB O CONTROLE DESTA? DÊ EXEMPLOS.
  
5. QUAL A PARTICIPAÇÃO DO SUPERVISOR/ COORDENADOR:
  - NA ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA?
  - NA DEFINIÇÃO DO PROJETO DE ENTURMAÇÃO?
  - NO SISTEMA DE AVALIAÇÃO?
  - NA ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO?
  - NA ESCOLHA DOS PROFESSORES PARA AS TURMAS?
  
6. COMO VOCÊ SE RELACIONA COM O SUPERVISOR/ COORDENADOR DO PONTO DE VISTA PESSOAL E PROFISSIONAL? O QUE PODERIA MELHORAR ESTE RELACIONAMENTO?
  
7. EM QUE SITUAÇÕES VOCÊ RECORRE À SUPERVISÃO/ COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA? DÊ EXEMPLOS.
  
8. NA SUA OPINIÃO, O SUPERVISOR/ COORDENADOR PEDAGÓGICO DEVE SER ELEITO OU CONCURSADO/ SELECIONADO PARA O CARGO? POR QUÊ?

## ANEXO 12

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO - PESQUISADORA: KARLA VIGNOLI VIÉGAS BARREIRA

### ROTEIRO DE COLETA DE DADOS DAS ESCOLAS PESQUISADAS

- 1- NOME / ENDEREÇO / TELEFONE
- 2- TIPO : ( ) MUNICIPAL ( ) ESTADUAL ( ) PARTICULAR
- 3- LOCALIZAÇÃO (descrição do bairro e região)
- 4- CLIENTELA (caracterização social/ econômica e cultural dos alunos)
- 7- ESTRUTURA FÍSICA (condições e utilização de banheiros/ laboratórios/ biblioteca/ cantina/ pátios/ capela/ quadras/ parques/ salas de aula/ salas de professores/ sala da direção/ sala da coordenação ou supervisão/ etc.) E O COMPORTAMENTO DOS SUJEITOS NESSES ESPAÇOS.
- 8- NÍVEIS DE ENSINO: ( ) INFANTIL ( ) FUNDAMENTAL ( ) MÉDIO ( ) PÓS-MÉDIO  
MODALIDADES DE EDUCAÇÃO OFERTADA: ( ) EJA ( ) Ed. Especial ( ) Profissionalizante  
( ) Outra: \_\_\_\_\_ ( ) Nenhuma destas.
- 9- NÚMERO DE TURNOS E CARGA HORÁRIA
- 10- NÚMERO DE TURMAS (por turno/ série ou ciclo)
- 11- NÚMERO DE ALUNOS (por turno e séries/ ciclos)
- 12- NÚMERO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO (por grau e séries/ ciclos e por nível na carreira: P1; P2...).
- 13- PROFISSIONAIS TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS (diretores/ orientadores/ supervisores/ coordenadores pedagógicos/ coordenadores de área/ coordenadores de turno/ etc.): Número por cargo e turno/ Formação.
- 14- ORGANIZAÇÃO DOS PROFESSORES E ESPECIALISTAS (por ciclos/ séries; disciplinas; carga horária e tarefas).
- 15- GESTÃO
- 16- ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS E ESPAÇOS ESCOLARES (ciclos-séries/ módulos-aula/ reuniões pedagógicas/ eventos escolares...)
- 17- PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA (opção pedagógica/ quem elaborou/ quando/ como foi elaborada/ como é implementada/ organização curricular/ espaços de discussão pedagógica/ processo avaliativo/ etc.)

Dados obtidos através de: \_\_\_\_\_