

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Claudia Romero Codolo de Carvalho

As Contribuições do Programa de Tutoria para o Desenvolvimento Profissional do
Supervisor de Ensino

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

São Paulo
2016

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Claudia Romero Codolo de Carvalho

As Contribuições do Programa de Tutoria para o Desenvolvimento Profissional do
Supervisor de Ensino

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Prof.^a Dra. Laurizete Ferragut Passos.

São Paulo
2016

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE DEVIDAMENTE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação

Carvalho, Claudia Romero Codolo

As Contribuições do Programa de Tutoria para o Desenvolvimento Profissional do Supervisor de Ensino/Claudia Romero Codolo de Carvalho; orientadora Laurizete Ferragut Passos – São Paulo 2016. 87f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação – Formação de Formadores: Área de concentração: Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

1.Tutoria; 2. Supervisor de Ensino; 3. Formação Continuada; 4. Desenvolvimento Profissional.

Banca Examinadora:

Dedico este trabalho a minha família

Aos meus pais que me incentivam e se desdoblaram para cuidar dos meus filhos, enquanto eu trabalhava e estudava...

Ao apoio e incentivo do meu marido Elcio para que eu pudesse galgar mais um degrau...

Aos meus queridos e amados filhos Pedro e Sofia razão da minha vida, que ainda tão pequeninos tiveram que conviver com minha ausência...

Agradecimentos

Primeiramente à Deus que me deu forças, quando achava que não teria mais...

À minha mãe que sempre me incentivou a estudar para crescer como pessoa e profissionalmente e a quem tenho uma dívida impagável, pois não mede esforços para ajudar a concretizar meus sonhos...

Ao meu pai que deixou o que mais gosta de fazer, para ajudar com as crianças...

Ao meu marido que quando disse que voltaria a estudar me deu total apoio ficando, na época, com nosso único filho Pedro enquanto eu estava cursando as disciplinas. E novamente me apoiou quando tivemos nossa segunda filha Sofia, durante o curso, a não desistir...

À Márcia Giupatto que me convidou a iniciar essa jornada junto com ela, da qual achava que não estava ainda preparada, pois tinha ainda o Pedro muito pequeno...

À Maria Carolina Nogueira Dias que sempre esteve disposta a me ajudar...

À Guedes Maria, como gosta de ser chamada, por seu apoio e disponibilidade em me ajudar com sua leitura crítica e correções...

À Professora Laurizete Ferragut Passos que me ajudou a trilhar os caminhos para a realização deste trabalho...

Às Professoras Helena Machado de Paula Albuquerque e Walkiria Rigolon, participantes das bancas de qualificação e defesa, pelas valiosas reflexões que me oportunizaram para o desenvolvimento e aprimoramento desse trabalho.

Às Supervisoras de Ensino que participaram dessa pesquisa por sua vontade e disponibilidade em colaborar...

Ao Humberto secretário sempre atento a qualquer necessidade...

Meus sinceros agradecimentos!

Ninguém ignora tudo.

Ninguém sabe tudo.

Todos nós sabemos alguma coisa.

Todos nós ignoramos alguma coisa.

Por isso aprendemos sempre.

Paulo Freire

CARVALHO, Claudia Romero Codolo. **As contribuições do Programa de Tutoria para o desenvolvimento profissional do Supervisor de Ensino**. 2016. 87f. Trabalho Final (Mestrado Profissional) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016

Resumo

A presente pesquisa tem por objetivo identificar as possíveis contribuições de uma metodologia de formação, via Tutoria, para o desenvolvimento profissional dos Supervisores de Ensino de uma Diretoria Regional de Ensino, localizada no município de São Paulo, região Leste. A investigação amparou-se na abordagem qualitativa e a coleta de dados foi realizada por meio de entrevista com três Supervisoras de Ensino que foram expostas à metodologia da Tutoria. A organização e análise das entrevistas, bem como o referencial teórico forneceram subsídios para a identificação dos aspectos que contribuíram para o desenvolvimento profissional dos Supervisores de Ensino. Foi possível identificar, durante a pesquisa, que são exigidas do Supervisor de Ensino inúmeras atribuições relativas às questões administrativas e pedagógicas, porém há uma tendência em focar as ações nas questões administrativas. A metodologia permitiu evidenciar a necessidade de um desenvolvimento profissional mais ampliado, de modo que possam exercer sua função com plenitude. O resultado da pesquisa aponta uma vontade dos Supervisores em fazer a diferença, focando seu trabalho numa aproximação maior com as escolas por meio de uma atuação mais efetiva junto às questões pedagógicas. Outra constatação se refere ao potencial de parcerias para projetos de formação que envolvem o Supervisor de Ensino possibilitando o enriquecimento do seu trabalho junto às escolas e contribuindo para o seu desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Tutoria. Supervisor de Ensino. Formação Continuada. Desenvolvimento Profissional.

Abstract

The present research has as objective to identify the possible contributions of a teaching methodology, via mentoring, for the professional development of the Teaching Supervisors of a Regional Education Board, located in São Paulo, East region. The research was supported by a qualitative approach and the data collection was performed through interviews with three Teaching Supervisors, who were exposed to the mentoring methodology. The organization and analysis of the interviews, as well the theoretical framework provided information to identify the aspects that contributed for the professional development of the teaching Supervisors. During the research, it was possible to identify that countless assignments are required from the Teaching Supervisor related with administrative and pedagogical issues, but there is a tendency to focus the actions in the administrative matters. The methodology has highlighted the need for a wider professional development, so that they can do their jobs with fullness. The result of the research shows a willingness of the supervisors on making a difference, focusing their work in getting closer with schools through a more effective action in the pedagogical issues. Another finding is related with the potential of the partnerships for training projects, which involves the Supervisor, in order to enable the enrichment of their work at the schools and contributing to their professional development.

Keywords: Mentoring. Teaching Supervisor. Continuing training. Professional development.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Contextualizando o objeto de pesquisa.....	14
Objetivos	14
Contexto de atuação do Supervisor de Ensino no Estado de São Paulo.....	15
Desafios da Ação Supervisora.....	20
Balanço das produções: A relevância da dissertação	24
CAPÍTULO 1	
O conceito de desenvolvimento profissional e o Supervisor de Ensino.....	34
CAPÍTULO 2	
Tutoria e a linha do tempo: onde tudo começou.....	42
2.1 Tutoria: princípios e estratégias.....	45
2.2 O processo de transferência de tecnologia	50
CAPÍTULO 3	
Metodologia da pesquisa	55
CAPÍTULO 4	
Análise dos dados	58
4.1 Uma “nova” perspectiva de atuação a partir da Tutoria.....	58
4.2 A Formação de adultos.....	64
4.3 Uma “nova” organização do trabalho	71
4.4 O valor da escuta e do diálogo.....	75
CAPÍTULO 5	
Considerações Finais.....	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	85

Lista de siglas e abreviaturas

APASE – Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial no Estado de São Paulo

DE – Diretoria de Ensino

LC – Lei Complementar

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SE – Secretaria de Educação

SEE/SP – Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

INTRODUÇÃO

A pesquisa sobre o tema: As Contribuições do Programa de Tutoria para o Desenvolvimento Profissional do Supervisor de Ensino, advêm de uma experiência formativa que vivenciei como formadora por seis anos, na Rede Pública Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, baseada em uma metodologia voltada à formação do adulto profissional denominada Tutoria.

A experiência vivenciada nesse período tem uma ligação direta com meu percurso profissional. Iniciei minha trajetória como professora aos quinze anos, em que após iniciar curso de magistério, queria ter certeza de que o caminho escolhido era de fato a docência. Dessa maneira, assim que iniciei o curso, fui em busca da minha primeira experiência profissional e comecei a trabalhar em uma escola particular de Educação Infantil. A partir dessa experiência, tive certeza de que o caminho profissional escolhido era esse: a docência. No terceiro ano do magistério prestei vestibular para o curso de Matemática e fui aprovada! Comecei então a cursar o primeiro ano de Matemática e o último ano do Magistério, concomitantemente. Aos dezenove anos, estando no segundo ano de Matemática, iniciei minha carreira como docente na rede pública do Estado de São Paulo, como professora de matemática. Aos vinte e sete anos, motivada pelos pares, aceitei o desafio de assumir a Coordenação Pedagógica. E que desafio! Logo que iniciei, senti grande dificuldade, uma vez que percebia a falta de subsídios para desenvolver um trabalho formativo junto aos meus pares. Diante desse desafio, busquei cursos para meu aperfeiçoamento profissional e nessa busca resolvi fazer curso de Pedagogia, na expectativa de aprender a desenvolver um trabalho de formação, porém ainda assim sentia que faltava algo para que pudesse desempenhar melhor minha função de formadora.

A respeito dessa busca pela qualificação profissional do coordenador pedagógico, a pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas sob encomenda da Fundação Victor Civita em 2010¹, indica a fragilidade dos cursos de Pedagogia, no sentido de preparar o futuro coordenador para exercer a função, além disso ressalta que esse aprendizado não ocorre em nenhum outro lugar e como é uma profissão em construção, segundo a pesquisa, há uma discrepância no modo de atuar.

¹ Revista Nova Escola - Gestão Escolar (edição especial nº6. Junho/2011)

O curso de Pedagogia não prepara suficientemente e, em geral, os coordenadores não recebem orientações da rede. Assim, não aprendem em lugar nenhum as práticas que precisam saber para ser formadores. Como é uma profissão em construção, não há unidade no modo de atuar da categoria. (p.7)

Ainda em relação a formação de coordenadores, Vera Trevisan de Souza em entrevista recente² traz à tona a ausência de programas de capacitação para que o coordenador possa ser o formador dos professores e o grande articulador das questões pedagógicas. Outro ponto de destaque, segundo a autora, é que geralmente o profissional que ocupa essa função é um professor experiente que é designado para a função, ou seja, alguém que demonstrava competências como professor, em sala de aula, o que não indica que será um bom formador de professores. Ela deixa claro que a seleção por concurso público exigiria um conjunto de competências inerente à função.

Não existem programas que capacitem esse profissional a ser o formador de professores, o articulador do projeto político-pedagógico e o transformador da escola. (...). Além disso, na maioria das redes, essa é uma função para a qual um professor experiente é deslocado, e não um cargo concursado, que exige um conjunto de competências. (p.21)

Referindo-se ao acima exposto, mesmo diante das dificuldades em ser formadora de professores, uma vez que me faltava subsídios para tal, minha busca foi constante no sentido de construir minha identidade de formadora nos oito anos em que fui coordenadora pedagógica, pois sempre acreditei na escola pública, no sentido de que ela é capaz de prover ensino de qualidade, como oportunidade de desenvolvimento social baseado na equidade³ e na formação docente, fundamentais nesse processo.

Sobrinho (2010) contempla a questão da equidade como direito social, elemento fundamental na construção de uma sociedade justa e igualitária.

O direito social à educação de qualidade é um aspecto essencial e prioritário da construção da sociedade, de consolidação da identidade nacional e instrumento de inclusão socioeconômica. Por isso, assegurá-lo adequadamente é dever indeclinável do Estado...no horizonte ético da equidade estão a ampla e qualificada escolarização geral e a consolidação de uma sociedade justa e igualitária. (p.1225,1229)

² Revista Nova Escola - Gestão Escolar (edição especial nº6. Junho/2011)

³ Por equidade entende-se educação de qualidade para todos como direito social. (Sobrinho, 2010)

Nesse sentido, em minha trajetória de quase vinte anos na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, tive a oportunidade de passar pela docência como professora de Matemática, Coordenadora Pedagógica e Formadora Técnica de Diretoria Regional de Ensino. A questão da equidade sempre esteve pautando minhas escolhas, de modo que levei esse princípio por onde estive. Mesmo diante das adversidades, procurei sempre me aproximar, não abandonar, mas fazer permanecer o que sempre acreditei.

Foi nesse contexto da minha experiência profissional que fui convidada a participar do Programa Piloto de formação de adultos profissionais, parceria entre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e a Fundação Itaú Social. Participei do programa desde a sua implantação. Permaneci nele por seis anos e nos últimos três trabalhei com foco na formação de Supervisores de Ensino, objeto desta pesquisa.

Olhar para meu passado como docente e formadora de adultos profissionais me dá condições para analisar o presente e vislumbrar uma discussão das possibilidades para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem.

Trago como referências minha trajetória profissional e minha experiência formativa apoiadas num arcabouço teórico a respeito de práticas formativas.

Contextualizando o objeto de pesquisa

A pesquisa que agora se apresenta tem como foco o desenvolvimento profissional do Supervisor de Ensino, em que se pretende investigar se houve contribuições no desenvolvimento profissional dos sujeitos que foram expostos a um Programa de formação continuada, cuja base era uma metodologia denominada “Tutoria”, a qual será explicitada nos próximos capítulos.

Partimos da hipótese que os Supervisores de Ensino puderam se desenvolver profissionalmente e melhorar principalmente em relação aos aspectos pedagógicos, uma vez que o trabalho desenvolvido junto a eles tinha por objetivo fortalecê-los como liderança pedagógica⁴, em um movimento de formação continuada e no contexto escolar. Para tanto será fundamental compreender o contexto de atuação dos Supervisores de Ensino no Estado de São Paulo, bem como refletir sobre os desafios da ação supervisora. Desta forma delineamos para essa pesquisa os seguintes objetivos:

Objetivos

Objetivo geral

- Identificar as contribuições que o Programa de Tutoria como metodologia de formação trouxe para o desenvolvimento profissional dos Supervisores de Ensino.
- Contribuir com as discussões sobre o desenvolvimento profissional do Supervisor de Ensino, a partir de uma formação centrada no sujeito.

Objetivo específico

- Discutir as características do Programa de Tutoria que permitiram aos supervisores de ensino pensar sobre seu trabalho e sua prática supervisora e, em alguns casos, até reconstruí-las.

Importante ressaltar que a pesquisa será circunscrita aos Supervisores de Ensino que atuam no Estado de São Paulo e em uma Diretoria Regional de Ensino, onde o Programa foi desenvolvido, fato que será percorrido no capítulo metodológico.

Compreender como se dão esses processos, ainda que seja um recorte da realidade, pode representar uma contribuição desse trabalho nas discussões sobre o desenvolvimento profissional do Supervisor de Ensino e fornece possibilidades para viabilizar um processo formativo nessa direção.

⁴ Os marcos legais que dispõem sobre a função do Supervisor de Ensino, exigem desse profissional questões relativas ao administrativo e ao pedagógico, fatos que serão explicitados nas próximas sessões.

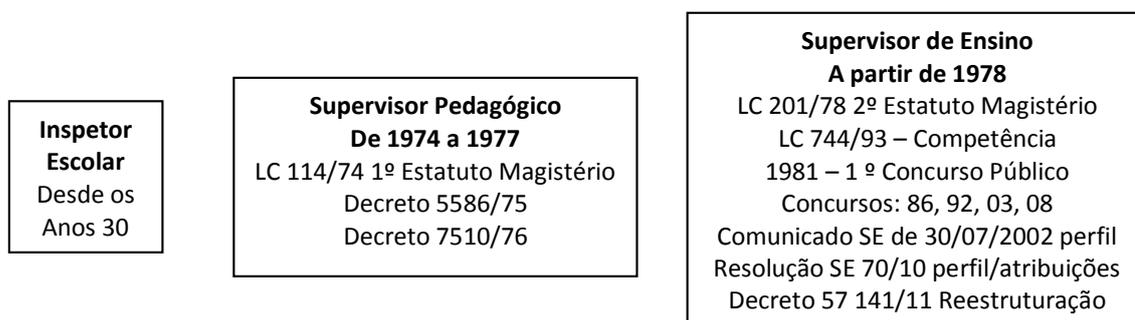
Contexto de atuação do Supervisor de Ensino no Estado de São Paulo

O objetivo desta seção é compreender o contexto legal em que se instituiu a Supervisão de Ensino Paulista, um dos aspectos relacionados ao objeto de estudo dessa dissertação. O percurso histórico em que a supervisão de ensino foi se constituindo pode nos oferecer subsídios para analisar se os marcos legais influenciaram o desenvolvimento profissional dos Supervisores de Ensino.

Nesta contextualização histórica é importante ressaltar que não desconsideramos a trajetória desse profissional na educação brasileira, nem seu histórico marcado pela inspeção escolar, como técnico ou especialista em educação. No entanto, outros pesquisadores percorreram detalhadamente o estudo historiográfico sobre o tema supervisão/inspeção no decorrer da educação no Brasil e, assim, não nos deteremos nessa análise.

A função do Supervisor de Ensino, no Estado de São Paulo, vem ao longo das últimas décadas, sendo normatizada por leis, decretos, comunicados e resoluções, porém essas normatizações, por vezes, são contraditórias em termos de atribuições relativas ao administrativo e ao pedagógico, o que pode dar margem para diferentes formas de interpretar e agir, frente às determinações.

A partir do esquema abaixo é possível visualizar o percurso da história da Supervisão Paulista, por meio das normatizações:



Fonte: APASE

Considerando os aspectos legais, pode-se destacar que no primeiro Estatuto do Magistério Público do Estado de São Paulo, a Lei Complementar nº 114, de 13 de novembro de 1974, instituiu oficialmente a figura do Supervisor Pedagógico, extinguiu a função de Inspetor de Ensino e enquadrou, no cargo criado, os que exerciam essa função. A partir desse Estatuto do Magistério, que foi o primeiro, passa então a ser exigida a

habilitação específica para o provimento dos cargos, através do concurso de provas e títulos. No entanto, suas atribuições se definiram somente por meio dos Decretos 5.586/75 e 7.510/76.

No artigo 7º, do Decreto 5.586/75, as atribuições estavam voltadas para garantir a integração do sistema estadual da educação nos seus aspectos administrativos, fazendo observar o cumprimento das normas legais e das determinações dos órgãos superiores.

Artigo 7º - São atribuições do cargo Supervisor Pedagógico:

I - orientar o acompanhamento, avaliação e controle das proposições curriculares na área de sua jurisdição;

II - zelar pela integração do sistema, especialmente quanto à organização curricular;

III - compatibilizar os projetos das áreas administrativas e técnico - pedagógicas, a nível inter-escolar;

IV - elaborar os instrumentos adequados para a sistematização das informações;

V - garantir o fluxo recíproco das informações entre a unidade escolar e órgãos centrais do sistema;

VI - assistir tecnicamente aos diretores e coordenadores pedagógicos para solucionar problemas de elaboração e execução do plano escolar;

VII - manter-se permanentemente em contato com as escolas sob sua jurisdição, por intermédio de visitas regulares e de reuniões com os diretores e coordenadores, bem como com professores, quando de unidades isoladas, através dos quais se fará sentir sua ação de natureza pedagógica;

VIII - determinar providências tendentes a corrigir eventuais falhas administrativas que venha a constatar;

IX - participar da elaboração de programas e projetos a nível de Delegacia de Ensino;

X - cumprir e fazer cumprir as disposições legais relativas à organização didática, administrativa e disciplinar das escolas, bem como as normas e diretrizes emanadas das autoridades superiores;

XI - apresentar relatório das atividades executadas, acompanhado de roteiro de inspeção.

Do artigo 88 ao 95, do Decreto 7.510/76, estavam previstos o acompanhamento, a interpretação de modelos pedagógicos, a difusão de propostas curriculares, o diagnóstico do aperfeiçoamento, a atualização do pessoal envolvido com o processo de ensino e aprendizagem e incluía a indicação de pesquisas e estudos necessários ao trabalho da supervisão.

Em 1978, mudou a denominação de Supervisor Pedagógico para Supervisor de Ensino, expresso no artigo 5º, da LC nº 201/78, sem nenhuma alteração legal em suas atribuições.

Aos Supervisores de Ensino foram estabelecidas novas competências instituídas no artigo 9º, da LC nº 744/93 que “por meio das visitas seja prestada orientação técnica,

à correção de falhas administrativas e pedagógicas e ainda lhe compete realizar estudos e pesquisas que visem o desenvolvimento do sistema de ensino”. O estabelecido na lei é ação corrente nos dias atuais. Quanto a estudos e pesquisas, se limitam ao atendimento às dúvidas de diretores e professores coordenadores pedagógicos em geral, sobre legislação, para atender necessidades de urgência da escola.

Artigo 9º - Aos integrantes da classe de Supervisor de Ensino compete:
I - exercer, por meio de visita aos estabelecimentos de ensino, a supervisão e a fiscalização das unidades escolares incluídas no setor de trabalho que lhe for atribuído, prestando a necessária orientação técnica e providenciando a correção de falhas administrativas e pedagógicas, sob pena de responsabilidade;
II - realizar estudos e pesquisas visando ao desenvolvimento do sistema de ensino.

O Decreto nº 39.902, de 01 de janeiro de 1995 veio para alterar o Decreto nº 7.510/76, porém não modificou substancialmente as configurações anteriores da Supervisão de Ensino.

Em 1996, a SEE/SP divulgou um documento como proposta para a ação supervisora, com versão preliminar, intitulado “A Construção da Ação Supervisora”, que buscava delinear a identidade do Supervisor de Ensino. Esse documento implementou as reformas necessárias para a gestão educacional, no qual a ação supervisora estava dimensionada como tarefa de equipe junto às escolas, destinada a analisar e direcionar suas práticas (SÃO PAULO, 1996).

O Supervisor de Ensino, de acordo com a LC nº 836/97 (SÃO PAULO, 1997a), para seu ingresso tem como exigência a experiência de dez anos no magistério, ou oito anos no magistério e dois anos no exercício de cargo ou função de suporte pedagógico educacional e em seu artigo 4º, é enquadrado como classe de “suporte pedagógico”, o que sugere que sua atuação seja voltada às necessidades da escola para questões pedagógicas, em detrimento das questões burocráticas. Um novo documento, divulgado no ano de 2000, que recebeu o nome de “A Construção de um Novo Modelo de Supervisão”, trazia a perspectiva de que a supervisão de ensino desenvolvesse “uma atuação que transcenda a legítima ação de vigilância do Estado no cumprimento do preceito de garantir ensino de qualidade à população” (SÃO PAULO, 2000, p.4). O novo documento propunha, além dos organogramas para a organização do trabalho, a definição de funções, e entre elas

“uma função facilitadora, elo de articulação entre as políticas macro e o fazer do dia a dia escolar” (SÃO PAULO, 2000, p.14).

O Comunicado SEE de 30/07/02 traça o perfil profissional do Supervisor de Ensino:

- Propositor e executor partícipe de políticas educacionais;
- Articulador e mediador das políticas educacionais junto às escolas das redes pública e privada;
- Assessorar, acompanhar, orientar e controlar os processos educacionais implantados nos diferentes níveis;
- Retroinformar aos órgãos centrais: as condições de funcionamento e demandas das escolas e os efeitos da implantação das políticas

(Fonte: APASE)

Segundo Sáez (2008), apesar do comunicado definir quem é o Supervisor de Ensino, ele na verdade “vem contribuir para a manutenção da dificuldade na identidade da supervisão de ensino”, pois ao mesmo tempo que tem como propósito definir o novo perfil do Supervisor de Ensino, não revoga os marcos legais, por se tratar de um comunicado. Outro ponto, trazido pela autora a respeito dos comunicados e decretos é a dicotomia entre eles, em relação as disposições a respeito da área curricular e administrativa, o que segundo ela traz contradições para ação supervisora, uma vez que:

As disposições da área curricular, previstas nos Decretos, evidenciam um caráter técnico do supervisor, quando são utilizados termos como: “ajustamento”, “produtividade do ensino”, “instrução aos docentes”, “acompanhar o cumprimento do currículo”. Esse caráter não é totalmente eliminado pelo Comunicado SE, embora este apresente termos supostamente mais democráticos: “mediadores” e em atitude participativa e de trabalho coletivo e compartilhado. O que podemos notar é que o Comunicado SE não dá ênfase à área administrativa. Enquanto no Decreto as atribuições de cunho administrativo do Grupo de Supervisão Pedagógica são bem específicas, favorecendo uma compreensão maior da ação necessária para o seu cumprimento por parte do supervisor, e caracterizam certo controle e fiscalização (...) No comunicado SE as questões administrativas são amenizadas, tentando articulá-las melhor ao processo de ensino-aprendizagem. (p.42)

Analisando todo o contexto é possível inferir que a imagem do Supervisor de Ensino está atrelada às políticas públicas, mas cotidianamente não participa da sua elaboração; apenas “fiscaliza” o cumprimento destas pelas escolas. Desta maneira, concordamos com Alarcão (2001), quando afirma que o supervisor é considerado o instrumento de execução das políticas centralmente decididas, e o verificador de que essas políticas sejam efetivamente seguidas: “Designado muitas vezes por supervisor escolar,

é responsável pelo funcionamento geral da escola em todos os setores: administrativo, burocrático, financeiro, cultural e de serviços”. (p. 11 e 12)

Outro ponto de inferência é em relação às atribuições do Supervisor de Ensino em que é possível dizer, a partir desses documentos oficiais, que é exigido desse profissional tanto questões relativas ao burocrático como em relação ao pedagógico. Porém, segundo Saéz (2008, p. 102), “o caráter burocrático administrativo da ação dos Supervisores de Ensino ainda predomina sobre o pedagógico”.

Segundo Silva Jr (1984) quando houve a reforma administrativa, na década de 1970, da Secretaria de Estado da Educação, cogitou-se uma supervisão bilateral, separando supervisão administrativa e supervisão pedagógica. Mas a ideia foi abandonada, cabendo ao Grupo de Supervisão a articulação dessas duas áreas.

As ações administrativas e pedagógicas que então se pretendia deveriam se orientar pelo único princípio capaz de lhe conferir legitimidade: a significação de que se revestissem em relação ao ensino, objetivos precípuos da atividade escolar. Diferenciar “ações supervisoras” de “ações administrativa”, tal como se propõe, significa, que deixa de ser “do ensino” para ser “de si mesma”, tornando-se substantiva e sobrepondo-se, finalmente, à sua própria finalidade. (p.52)

Na reorganização da Secretaria Estadual de Educação em andamento desde 2008, publicado em 2011 e em vigor em janeiro de 2012, é possível dizer que os aspectos pedagógicos são foco da SEE e têm como meta a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem. Esses aspectos podem ser analisados no Decreto nº 57.141/2011.

Artigo 3º - Orientam a organização da Secretaria da Educação:
I - foco no desempenho dos alunos;
II - formação e aperfeiçoamento contínuo de professores e gestores da educação básica;
III - gestão por resultados em todos os níveis e unidades da estrutura;
IV - concentração da produção e aquisição de insumos em unidades próprias;
V - articulação, entre as unidades centrais da Secretaria e destas com as unidades regionais, no gerenciamento da aplicação de recursos;
VI - integração colegiada das políticas, estratégias e prioridades na atuação da Secretaria;
VII - monitoramento e avaliação contínua de resultados;
VIII - atuação regional fortalecida na gestão do ensino;
IX - escolas concentradas no processo de ensino/aprendizagem.

A respeito das questões burocráticas e pedagógicas, Silva Jr (1983) traz à tona que foi opção do Supervisor de Ensino focar seu trabalho com mais força nas questões

burocráticas e essa opção redundou na falta de tempo para o pedagógico e revelou também que faltava competência para o trabalho com o ensino.

(...). Quando a grande maioria dos supervisores optou por se dedicar quase que exclusivamente às múltiplas tarefas burocráticas que lhes foram sendo atribuídas, a opção correspondeu a um imperativo de realidade e também a uma confissão. A confissão de que lhes faltava tempo e competência para eleger o ensino como o objeto privilegiado de sua atuação. (p.140)

Mediante a reflexão trazida por Silva Jr (1983) e analisando as leis, decretos, comunicados e resoluções, a ação supervisora parece ainda padecer em relação à definição da sua identidade. O contexto analisado sugere que cada Supervisor de Ensino poderá agir a partir da sua própria interpretação em relação às regulamentações da função, as quais se mostraram ao longo dessa análise, por vezes, contraditória.

Desafios da Ação Supervisora

Ao considerar essa trajetória histórica, algumas questões surgem em relação à ação supervisora: como superar marcas tão arraigadas na prática da ação supervisora? De que modo é possível ressignificar esse papel que também é de docente? Como atender todas as exigências legais do cargo, de modo a não perder de vista a função social da escola? Como equilibrar todas as demandas inerentes ao cargo?

Zaccaro (2006) fala da importância desse profissional refletir sobre suas práticas de modo a assumir seu papel educativo:

Cabe a cada supervisor de ensino, juntamente com seus pares, compreender seu papel de educador, refletir sobre suas práticas, assumir-se como educador, colaborar no processo educativo, para atingir a função-fim da escola, de realizar a formação escolar da população, colocar-se a favor da maioria da população que se encontra matriculada e também excluída por políticas, pedagogias, preconceitos e equívocos que privilegiam minorias. (p.43)

Para que o Supervisor de Ensino assuma esse papel é preciso redirecionar seu trabalho, refletir sua prática de modo que possa ressignificar sua ação supervisora, em relação às questões do ensino e da aprendizagem. Alonso (2002) traz uma nova dimensão para esse profissional, quando esse passa de controlador para estimulador do trabalho docente.

Assim compreendida a supervisão, torna-se clara a mudança de paradigmas, uma vez que a supervisão perde o seu caráter normativo prescritivo, para tornar-se uma ação crítica – reflexiva junto ao professor. O papel do supervisor ganha novas dimensões, passando de controlador e direcionador para estimulador e sustentador do trabalho docente. (p.178)

No entanto, será preciso lutar contra práticas autoritárias e estabelecer uma relação de parceria com toda equipe escolar. Nesse sentido, sua estada na escola será essencial para diagnosticar os saberes da equipe, de modo que possa ser um agente formador e levar em consideração as reais necessidades dessa equipe escolar. Para liderar essa tarefa será necessário desenvolver habilidades, que segundo Alonso (2002, p.177), caracterizaria a ação supervisora, “muitas vezes entendida como assessoria (interna ou externa), que constitui a melhor solução para esse trabalho, assumindo a responsabilidade pela formação continuada dos professores e, de toda a equipe escolar”.

Ainda em relação à ressignificação do papel do Supervisor de Ensino, Zaccaro (2006) destaca a desvalorização da função que fica sujeita às necessidades de diferentes governos e afirma a necessidade de romper rótulos que o caracterizam como fiscal e considerá-lo como um educador parceiro.

A ressignificação da função supervisora na educação é necessária pois, após anos sendo desvalorizada ou usada conforme necessidade dos diferentes governos, faz necessário vencer os rótulos do supervisor fiscal, que olha para punir, substituindo-os por um trabalho junto às equipes escolares, conceber o supervisor educador e companheiro, o qual toma para si as problemáticas da educação vividas para incessante procura de solução para a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem. (p.47)

Para exercer esses papéis torna-se fundamental que o Supervisor de Ensino desenvolva conhecimentos que deem conta tanto das questões legais como das questões pedagógicas. Zieger (2009) destaca a abrangência dos conhecimentos sócio pedagógicos e políticos e os específicos da função e sua associação com uma visão crítica do cotidiano da escola e das práticas fundamenta em princípios de dignidade, qualificação e respeito.

Para que o espaço profissional da supervisão se constitua, os supervisores necessitam desenvolver conhecimentos cada vez mais abrangentes, relativos aos fundamentos sociopedagógicos e políticos de sua prática, e, ao mesmo tempo, conhecimentos específicos, relativos às competências próprias da função. Os conhecimentos necessários à supervisão associam-se às suas condições de perceber de modo crítico

e fundamentado, as múltiplas alternativas e possibilidades que se apresentam no horizonte de suas funções, sempre com atenção às práticas do cotidiano da escola e às relações orientadas por princípios de dignidade, qualificação e respeito humano. (p.90)

Ao considerar esses novos papéis do Supervisor de Ensino, pode-se indagar que tipo de formação deveria ser ofertada a esses profissionais. Segundo Silva Jr (1997) não se sabe as condições em que os supervisores são formados⁵ e nem o que ensinar ao futuro supervisor. No entanto, ele indica que a proposta de trabalho deve estar ligada às necessidades de alunos e professores e que a formação deve voltar-se para a prática e organização coletivas:

Organizar um processo de formação de supervisores escolares adequado às necessidades atuais da sociedade brasileira significa pensar uma proposta de trabalho que se inicie pela consideração das aspirações e das necessidades dos alunos e dos professores ao lado dos quais o futuro supervisor vai construir sua prática profissional. Significa, conseqüentemente, formar para a prática coletiva e para a organização da vontade coletiva. (p. 99)

Zieger e Silva Jr apontam saberes essenciais para ação supervisora e é possível constatar que o campo de atuação do Supervisor de Ensino é bastante amplo, exigindo desse profissional uma formação inicial e continuada que atenda a todas as exigências da função.

Frente a esse contexto, pode-se indicar que o desenvolvimento profissional do Supervisor de Ensino vai se constituindo mediante várias atribuições que passam por questões administrativas e pedagógicas, exigindo desse profissional um conjunto de habilidades teórico-práticas. Ou seja, há necessidade de um desenvolvimento profissional amplo e profundo de modo que possa exercer sua função com plenitude e autonomia. Esses aspectos se aproximam do que Hoyle (1980 apud Day, 1999) define como profissionalidade ampliada, em contrapartida à profissionalidade restrita em relação ao docente, a qual vamos tomar como referência e trazer para o contexto da Supervisão de Ensino:

Por profissionalidade restrita, refiro-me a uma profissionalidade intuitiva, centrada na sala de aula e baseada na experiência em detrimento da teoria. Nesta concepção, o bom profissional é sensível ao desenvolvimento de cada aluno, é um professor criativo e um hábil

⁵ “O conceito de formação liga-se necessariamente a ideia de ensino. Por aí se dá a aquisição de conhecimentos, técnicas e habilidade que preparam para a inserção produtiva (...)”. (Silva Jr, 1997. p. 99)

gestor da aula. Não concede importância à teoria, não compara seu trabalho com o dos outros, nem tende a compreender as atividades da sala de aula num contexto mais alargado, valorizando sua autonomia na sala de aula. O profissional amplo, por sua vez, preocupa-se em inserir o seu ensino na sala de aula num contexto educacional mais alargado, comparando o seu trabalho com o de outros, avaliando, de forma sistemática, o seu próprio trabalho e colaborando com outros professores. Ao contrário do profissional restrito, interessa-se pela teoria e pelos desenvolvimentos educacionais em curso. Portanto, lê livros e revistas educacionais, envolve-se em várias atividades profissionais e preocupa-se em promover o seu desenvolvimento profissional através de um trabalho contínuo. Encara o ensino como uma atividade racional capaz de ser melhorada através da investigação e de atividades formativas, particularmente aquelas que implicam um estudo extenso. (p.22)

O conceito de profissional amplo destacado por Hoyle e em contraposição ao profissional restrito, é aqui trazido por revelar aproximação com o que se espera hoje do Supervisor de Ensino, especialmente em relação à compreensão de uma atuação que se dá num contexto educacional mais alargado e que demanda um profissional que se desenvolva continuamente para atender à multiplicidade de funções e responsabilidades.

Outro conceito que abrange a profissionalidade docente ampla se refere à questão do professor investigador. Stenhouse (1975 apud Day, 1999, p.49), apresenta características desse profissional. Essas características também podem ser consideradas em relação ao Supervisor de Ensino, quais sejam:

- o compromisso para questionar, de forma sistemática, o seu próprio ensino como base para o seu desenvolvimento;
- o compromisso e as destrezas para estudar seu próprio ensino;
- a preocupação em questionar e testar na prática teorias através do uso dessas capacidades;
- a predisposição para permitir que outros professores observem o seu trabalho.

Dessa forma, no contexto da Supervisão de Ensino, o profissional amplo é aquele que busca seu desenvolvimento profissional através de um trabalho contínuo, encarando sua atividade de modo racional, capaz de ser melhorado através da investigação e de atividades formativas. Para tal, faz comparações do seu trabalho com outros, avalia sistematicamente e busca referências teóricas.

Nesse sentido, ao olhar para seu contexto, no caso as escolas onde atua junto à equipe gestora, o Supervisor de Ensino pode buscar alternativas para o desenvolvimento profissional, tanto do outro como de si próprio, o que pode oportunizar a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos.

Diante disso, a formação continuada baseada na Metodologia de Tutoria, objeto dessa investigação, pode contribuir para esse desenvolvimento profissional ampliado, uma vez que tem como princípio a reflexão e investigação sobre a prática, parte da prática e baseia-se em referenciais teóricos. Também tem como foco o desenvolvimento da autonomia e autodesenvolvimento e promove avaliação sistemática para orientar as ações.

Balanco das produções: A relevância da dissertação

Com a intenção de ampliar a reflexão sobre os aspectos que envolvem o trabalho do Supervisor de Ensino, no Estado de São Paulo, buscou-se identificar outros estudos correlatos à temática. Dessa maneira foi realizada uma busca nas bibliotecas digitais da USP, UNICAMP E PUC, assim como no portal de periódicos da CAPES/MEC, Scientific Electronic Library Online –SciELO e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação – ibict, com o intuito de identificar pesquisas correlatas em relação a temática e recorte limitado ao Estado de São Paulo.

Foram utilizadas as palavras chave: tutoria, formação continuada, supervisor de ensino e desenvolvimento profissional.

Com os termos associados, não foi encontrado nenhum resultado. Ao digitar a palavra tutoria, os trabalhos existentes referem-se, em sua maioria, a educação à distância ou tutoria no sentido de “reforço” escolar. Em relação ao termo desenvolvimento profissional não foi identificado nenhum trabalho que relacione a temática ao Supervisor de Ensino. Da mesma forma, o termo formação continuada não foi localizado em relação ao Supervisor de Ensino.

Optamos então em fazer uma síntese dos trabalhos relacionados ao Supervisor de Ensino considerados mais próximos dos termos citados anteriormente. As aproximações são com relação aos aspectos que dialogam com as questões relacionadas ao desenvolvimento profissional.

Embora as pesquisas analisadas não tenham sido extraídas das palavras chave utilizadas, elas evidenciam como o desenvolvimento profissional do Supervisor foi se constituindo ao longo do tempo, uma vez que elas trazem o percurso histórico, as influências políticas e sociais e a atuação e desenvolvimento do Supervisor de Ensino dentro deles. Trazem também uma análise minuciosa da legislação e comunicados da Secretaria de Educação, de modo a compreender, as influências, das primeiras legislações

e como elas se fazem presentes até os dias de hoje influenciando o desenvolvimento profissional do Supervisor de Ensino.

Na análise das produções foi possível identificar alguns consensos. O primeiro é em relação à ambivalência da função – administrativo e pedagógico e a necessidade de um olhar do supervisor, mais voltado para o pedagógico. Outro ponto de convergência é o caráter fiscalizatório, burocrático e de controle. Esses dois pontos de convergência estão relacionados ao desenvolvimento profissional do Supervisor de Ensino, uma vez que segundo Day (1999, p.15) “o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente”.

Dentre as pesquisas encontradas foram selecionadas dez para um estudo aprofundado, uma vez que possuem maior proximidade com a pesquisa em questão.

Quadro 1: Relação de pesquisas correlatas analisadas no Estado de São Paulo

Tipo	Autor/Ano	Título	Ano	Instituição
DM	Helena Machado de Paula Albuquerque	Supervisão Educacional e Autonomia para Educar	1990	PUC-SP
DM	Maria José Serra Vicente Zaccaro	O Supervisor de Ensino da Secretaria da Educação de São Paulo: um agente do processo educacional em ação	2006	UNESP Araraquara
DM	Maria Nazareth Cardoso Cusinato	O Novo Perfil do Supervisor de Ensino: um ideal a atingir	2007	UNESP Araraquara
DM	Rosângela Aparecida Ferini	Características Institucionais, Mitos Tipológicos e Perspectivas Emancipatórias	2007	UNICAMP
DM	Andrea Bueno Sáez	O Perfil Profissional do Supervisor de Ensino	2008	Metodista SP
TD	José Dujardis da Silva	A Supervisão de Ensino e o Fortalecimento do Espaço Democrático na Escola Pública	2010	UNICAMP
DM	Maria de Fátima Colaço Correia de Andrade	Saberes e Fazeres do Supervisor de Ensino de uma Diretoria da Rede Estadual Paulista, em Relação ao Trio Gestor	2012	PUC-SP
TD	Rosaria de Fátima Boldarine	Supervisores de ensino da Rede Estadual de São Paulo: entre práticas e representações	2014	UNESP Marília
DM	Oriovaldo Rodrigues	A Constituição da Identidade Profissional do Supervisor de Ensino	2014	Universidade Taubaté
DM	Claudicéia Ribeiro Ferreira	Supervisão de Ensino: estudo descritivo de atos normativos e discussão de termos de visita/acompanhamento	2015	UNESP Araraquara

(DM: Dissertação de Mestrado e TD: Tese Doutorado)

A leitura e análise desses trabalhos permitiram descrever os pontos principais evidenciados pelos pesquisadores em relação ao Supervisor de Ensino, ao seu perfil, papel e práticas.

A dissertação “Supervisão Educacional e Autonomia para Educar” (Albuquerque, 1990), tinha por objetivos responder: Quem é o Supervisor? Qual sua posição no sistema educacional? A autora fez uma varredura na história da Supervisão Educacional no Estado de São Paulo, desde a origem do termo supervisão, passando por todo o histórico de transformação do que competia a esse profissional, por meio das legislações. Na análise destacou que a Supervisão Educacional no Estado de São Paulo foi se construindo, influenciada por vários fatores: a legislação que a definia e preconizava a ação dos educadores com funções específicas de supervisão; a realidade social mais ampla; a realidade educacional que a exigia; as teorias contrárias aos chamados especialistas; as condições reais de trabalho; o pensamento de alguns teóricos de supervisão; a ação dos sindicatos e o fazer do Supervisor de Ensino e os reflexos desse fazer. Na dissertação é também contextualizada a crise que a escola pública estava passando e os desafios do supervisor perante ela, dentre eles: alto índice de retenção e evasão; currículo sem significado para alunos; falta de motivação dos educadores; formação docente; supervalorização da posição tecnicista; questões salariais; diretores “afundados” em papéis; Supervisores de Ensino desviados de suas funções; ênfase ao burocrático em prejuízo da atividade fim. A pesquisa foi realizada por meio de questionários, entrevistas, depoimentos e debates. Os Supervisores de Ensino participantes foram selecionados, tendo como principal critério o interesse pela melhoria de sua ação supervisora. Numa etapa do trabalho também foram coletadas a percepção de 200 diretores, por meio de questionários, a respeito da ação supervisora. A autora concluiu que indiscutivelmente Supervisão Educacional é necessária para o êxito da Administração Escolar e os Supervisores de Ensino, por meio de uma ação transformadora, como grupo, organizar os educadores, contribuir para a autonomia maior da escola e melhoria da prática educativa.

Já na dissertação “O Supervisor de Ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: um agente do processo educacional em ação” (Zaccaro, 2006), a autora tinha por objetivo contextualizar e compreender a ação cotidiana do Supervisor de Ensino, em relação às suas atribuições legais. A pesquisa foi realizada a partir de um estudo de caso envolvendo gestores educacionais, professores e um Supervisor de Ensino, que evidenciou que, embora a ação supervisora seja concebida como suporte pedagógico e o supervisor é propositor e executor partícipe das políticas educacionais, além de elemento

de articulação e de mediação entre as políticas e propostas pedagógicas, em nenhum momento foi possível observar na ação supervisora esse perfil idealizado. Os supervisores atuam na função meio, como implementadores das políticas junto às equipes escolares que são os executores. A pesquisa evidenciou a ação supervisora como apoio de aspectos como: pedagógico, metodológico, psicológico, administrativo, nas questões cotidianas e na solução de problemas de toda ordem e que os gestores escolares consideram o trabalho do Supervisor de Ensino necessário, importante, capaz de promover modificações e afetar comportamentos. A autora destaca que é necessário pensar o Supervisor de Ensino como companheiro e parceiro que caminha junto às equipes escolares, no atendimento de suas demandas e que suas ações podem colaborar, orientar e apoiar a escola, o que favorece iniciativas e projetos construídos no seu interior, demonstrando respeito às singularidades das unidades institucionais.

Cusinato (2007) traz em “O novo perfil do Supervisor de Ensino: um ideal a atingir”, o objetivo de compreender o novo perfil do Supervisor de Ensino proposto pelo concurso realizado no ano de 2003 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, principalmente no que diz respeito à gestão escolar. A autora destaca as práticas da ação supervisora propostas nesse concurso como sendo características do novo perfil do supervisor: a) a garantia da educação escolar de qualidade como direito de todos; b) o trabalho cooperativo e integrador da supervisão nos espaços intra e inter-escolares; c) a mediação na construção da identidade da escola e do fortalecimento da autonomia escolar; d) a contribuição da supervisão para o desenvolvimento profissional dos educadores que atuam na escola. A pesquisa foi pautada na análise dos textos legais – a LDB 9394/96, textos complementares, outras leis pertinentes ao assunto, a bibliografia do concurso e os dados levantados através de observações e conversas com os supervisores e diretores de uma Diretoria de Ensino. A escolha dessa Diretoria se deu pelo fato de seu Dirigente estar no cargo em comissão há dez anos, e de possuir, características de um gestor que tem uma concepção de supervisor oposta a essa do concurso. A pesquisa foi realizada em serviço, prevendo-se duas fontes de levantamento de dados: a) a vivência na educação estadual paulista e, principalmente, como supervisora de ensino; b) os depoimentos de supervisores, colhidos através de entrevistas individuais ou coletivas, definidas no decorrer do andamento da pesquisa. A autora concluiu que apesar do concurso ter como objetivo mudar o caráter fiscalizador e policialesco da ação supervisora, isso não ocorreu e se apresenta descaracterizado, no sentido de que o supervisor não conseguiu ser o mediador e orientador e nem ter força e respaldo legal

para ser fiscalizador, pois esta ação de controle se contrapõe aos princípios de uma gestão democrática veiculada pela legislação. O trabalho da supervisão de ensino é ainda extremamente burocrático e de controle e não conseguiu transformar o administrativo em uma base fundamental do pedagógico, ou seja, possibilitar a articulação da administração a serviço do ensino.

A dissertação “Características Institucionais, Mitos Tipológicos e Perspectivas Emancipatórias” da autora Ferini (2007), defende a hipótese de uma política contraditória, por um lado uma cultura de administração centrada em práticas autoritárias, fiscalizatórias e reprodutoras de políticas públicas emanadas dos órgãos centrais hegemônicos e por outro implementa no seu nível de atuação, ações diferenciadas e críticas, comprometidas com a emancipação social dos agentes envolvidos. Segundo a autora, essa contradição torna sua função social, a política, um mito. A pesquisa foi realizada por meio de grupo focal, totalizando a participação de 13 supervisores de ensino. A autora concluiu que há uma crise de identidade e destaca alguns elementos determinantes dessa crise, uma delas é a própria estrutura e organização das características legais da supervisão de ensino, que são descritas por um arcabouço extremamente vasto, especificando em minúcias as ações que deveriam ser desenvolvidas pelos supervisores, envolvendo as dimensões pedagógicas e administrativas, relativas à gestão democrática, às avaliações institucionais, aos processos de capacitação em serviço de outros gestores, entre tantas outras. Um segundo fator determinante da crise de identidade é o desconhecimento da trajetória histórica da supervisão e sua interface com as políticas públicas, com seus marcos e mitos fundadores. O terceiro fator refere-se à matriz cultural dualista, administrativo versus pedagógico, que se constituiu a partir do momento da ruptura na profissão com a passagem da inspeção para a supervisão pedagógica. O quarto fato surge da diversidade de mitos tipológicos existentes que, pela fragilidade de características institucionais e referenciais nascidos da supervisão, cooptam as iniciativas coletivas de construção de uma identidade própria em seus momentos de conflitos, dentre outros. A autora traz que um novo supervisor se faz necessário, o Supervisor Emancipador. Este representa o profissional consciente de sua função social, que vive as contradições de seu tempo. Para que isso ocorra, ressalta a necessidade de estudos críticos, processos de formação continuada, discussões coletivas, entre outros, para que os supervisores possam posicionar-se de forma política a favor de uma educação emancipadora, buscando desvelar e romper com os mitos criados e a forma de atuar.

Outra dissertação diz respeito ao “O perfil do Supervisor de Ensino”, (Sáez, 2008) tem como propósito identificar o perfil profissional do Supervisor de Ensino, que atua hoje na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e seu compromisso político. Verificar se sua atuação está voltada ao pedagógico ou ao administrativo. Nesse sentido, a autora busca compreender o perfil do Supervisor de Ensino do Estado de São Paulo. Perfil esse compreendido pelas características das ações profissionais que estão presentes no cotidiano desses agentes. Para tal, utilizou a metodologia de questionários e entrevistas, num total de três diretorias regionais de ensino e quinze supervisores. Para compreender em que contexto o Supervisor de Ensino se encontra, a autora fez uma varredura nas legislações que regulamentam a ação supervisora no Estado de São Paulo desde 1974 até 2006 e chegou à conclusão de que os textos legais que embasam a supervisão de ensino não ajudam na definição da função, pelo contrário, realçam contradições. A supervisão de ensino tem suas atribuições divididas em duas áreas: a curricular e a administrativa, o que enfatiza a ambivalência de atribuições, segundo os estudos da autora. A pesquisa mostrou a prevalência das questões burocráticas administrativas e de fiscalização na atuação do supervisor sobre o pedagógico, embora segundo ela, estudos teóricos tentem a direcionar a superação desse perfil, e os próprios supervisores almejem ter um perfil voltado ao que entendem por pedagógico.

A tese “A Supervisão de Ensino e o Fortalecimento do Espaço Democrático na Escola Pública” (Silva, 2010) tinha como propósito analisar a política educacional implementada na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo no período de 1995 - 2002 e apontar as possibilidades e os limites do trabalho do Supervisor de Ensino no Estado de São Paulo no fortalecimento dos diferentes espaços democráticos na escola pública e os reflexos da Reforma do Estado no trabalho do Supervisor de Ensino. A pesquisa teve cunho qualitativo numa abordagem crítico-dialética e foi desenvolvida em duas escolas públicas da região de bragantina. A pesquisa revelou que para o fortalecimento do espaço democrático na escola pública, antes de tudo, o Supervisor de Ensino deve comprometer-se com a causa educacional brasileira; compreender a educação como direito humano e social fundamental e estruturador dos demais direitos; acompanhar e avaliar democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais; participar e intervir na construção de um projeto de sociedade e de escola; contribuir para a garantia do acesso aos bens culturais; redirecionar as ações com vistas à melhoria da qualidade de ensino; buscar nas raízes as soluções dos problemas da escola de forma coletiva; desnaturalizar a tradição autoritária e a inspiração tecnicista de muitas

de nossas escolas; redimensionar as práticas rotineiras dos colegiados e instituições criadas por leis específicas; enfim, exercer sua função política. Os resultados da pesquisa e a prática cotidiana dos supervisores construída junto às escolas e Diretoria de Ensino indicaram que é necessário substituir rotinas burocráticas por procedimentos pedagógicos; enfrentar obstáculos na alteração da estrutura de poder na escola; avaliar a participação nos processos de decisões escolares; despir-se da concepção de supervisão fiscalizadora e punitiva, de caráter autoritário e conservador; reconhecer a participação como parte da instância política que pode auxiliar na construção de uma sociedade mais justa, humana e igualitária; superar lideranças burocráticas e corporativistas; atualizar-se do ponto de vista pedagógico e administrativo para assessorar a escola em suas necessidades específicas; rever os novos significados para conceitos já consagrados como: democracia, gestão, autonomia, avaliação, direito, público-privado etc.; aceitar e acolher gestores, professores, funcionários, pais e alunos e comunidade com suas potencialidades e limitações; visualizar o professor como parceiro que tanto tem para aprender quanto para ensinar; revestir-se de boas intenções, novidades e procedimentos para apoiar o professor em sua ação educativa; viabilizar a construção de uma escola onde preceitos de autonomia e de democracia sejam redefinidos e assumidos pelos componentes de quem dela fazem parte; construir as bases de uma nova supervisão, isto é, a supervisão emancipatória, isto é, construtiva, participativa, criadora, democrática e integradora; promover e participar da formação continuada em serviço; avaliar e monitorar a proposta pedagógica e seu plano de gestão; socializar informações de interesse dos professores, gestores e funcionários; sentir-se parte integrante da instituição escolar; ter uma atitude de busca permanente e, principalmente, ser acessível.

Outra pesquisa sobre o supervisor buscou evidenciar: “Saberes e fazeres do Supervisor de Ensino, em Relação ao Trio Gestor” (Andrade, 2012). Nela a autora tinha por objetivo investigar saberes e fazeres do Supervisor de Ensino, enquanto membro do trio gestor, em que propôs uma reflexão crítica sobre a função supervisora, de modo que os caminhos fossem desvelados e a supervisão de ensino pudesse ressignificar seu papel, tendo em vista o processo de ensino e aprendizagem e a gestão democrática da escola. A pesquisa apoiou-se em uma abordagem qualitativa e contou com pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo. O cenário foi uma diretoria de ensino do Estado de São Paulo e os sujeitos pesquisados foram cinco supervisores de ensino, cinco diretores de escola e cinco professores coordenadores. A pesquisadora concluiu que a inserção do Supervisor de Ensino no trio gestor, visa estabelecer uma relação de poder horizontal,

entretanto só será possível se o centro decisório estiver na escola e as pessoas imbuídas do fazer gestor. Ressalta ainda que a supervisão de ensino, desenvolvendo seus saberes e fazeres junto ao cotidiano das escolas, pode colaborar na busca de alternativas para seus problemas, entretanto, salienta desafios a serem, ainda, superados como: rompimento do caráter fiscalizador e controlador, formação continuada de gestores e envolvimento da comunidade escolar. Para tanto propõe a formação continuada em serviço dos supervisores de ensino, fortalecendo a equipe de supervisão como grupo capaz de se autoformar e colaborar com a formação de diretores, coordenadores e professores.

Boldarine (2014) em “Supervisores de ensino da Rede Estadual de São Paulo: Entre Práticas e Representações”, trouxe como objetivo estudar as representações e práticas de leitura dos supervisores de ensino da rede estadual que atuam na cidade de São Paulo. O que se pretendeu explorar foram as questões relativas às representações sobre a ação supervisora e sobre as práticas de leitura de supervisores e a maneira como essas representações e práticas atuam no processo de supervisão, colaborando ou não para a melhoria dos processos de ensino aprendizagem e com o aperfeiçoamento da formação docente. A escolha dos sujeitos relacionou-se com a perspectiva de que, embora supervisores de ensino sejam partícipes efetivos de questões referentes à escola, nem sempre o enfoque pedagógico volta-se, especificamente, para eles. Para o desenvolvimento do estudo, a metodologia que, primordialmente, subsidiou o trabalho buscou apoio na triangulação sequenciada, utilizando questionários (232 questionários respondidos) e entrevistas semiestruturadas (13 entrevistas) como instrumentos de coleta de dados. Além disso, foi realizado um estudo dos documentos que situam a atuação do Supervisor de Ensino. Os resultados apontam para uma indefinição do papel do Supervisor de Ensino, assim como dificuldades em equilibrar as funções administrativas e pedagógicas inerentes à função supervisora no Estado de São Paulo. Com relação às práticas de leitura, foi possível constatar uma leitura muito pautada nas bibliografias oportunizadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o que não necessariamente colabora com os processos de formação tanto dos professores quanto dos próprios supervisores entrevistados.

A dissertação sobre “A Constituição da Identidade Profissional do Supervisor de Ensino” de Rodrigues (2014) tinha como propósito analisar as configurações identitárias dos Supervisores de Ensino de três Diretorias de Ensino no Vale do Paraíba, uma vez que, segundo o autor, há um entendimento da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, de que o Supervisor de Ensino é fundamental na implementação das políticas

educacionais, assim como para diagnosticar necessidades de formação continuada e na proposição de ações para melhoria da prática docente. Dessa maneira, o autor traz a necessidade de compreender e aprimorar as competências profissionais, no contexto organizacional e nas interações sócio-profissionais que constituem a identidade dos Supervisores de Ensino. A pesquisa foi realizada por meio da análise dos termos de visita entre os anos de 2009 e 2011 e entrevista com 06 Supervisores de Ensino. A análise dos termos de visita permitiu descrever a trajetória profissional, que segundo o autor, muitas vezes em rotinas, comprometidas com trabalhos burocráticos ao invés de atender ao pedagógico. A pesquisa indicou que a atuação dos Supervisores e a sua identidade profissional são condicionadas pelos dispositivos legais e que “a transformação do labor em trabalho, *poiesis*, é uma realidade distante da vivência dos profissionais que atuam na supervisão”. Identificou ainda que a identidade profissional do Supervisor é construída no trabalho e nela se articulam os projetos pessoais, profissionais, e as prescrições normativas da Secretaria da Educação.

Já na dissertação “Supervisão de ensino: estudo descritivo de atos normativos e discussão de termos de visita/acompanhamento” (Ferreira, 2015), o objetivo era debruçar-se de forma descritiva sobre os atos normativos, da década de 1950 até os dias atuais, que regem as atribuições, o perfil profissional, as competências e as habilidades do profissional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, denominado Supervisor de Ensino. Esse estudo investiga o documento característico da atribuição profissional do Supervisor de Ensino, elaborado mediante suas visitas escolares, denominado Termo de Visita/Acompanhamento. A determinação normativa do Supervisor de Ensino no âmbito escolar de supervisão e fiscalização compreende a observação dos aspectos administrativos, pedagógicos, físicos e materiais, com vistas ao assessoramento, orientação e avaliação. A pesquisa foi por meio de análise documental. Foram analisados termos de visita lavrados por 16 supervisores e a escolha foi aleatória, num total de 100 Termos de Visita/Acompanhamento, extraídos da totalidade de 423, redigidos entre janeiro e junho de 2013, dentre as 40 escolas de atendimento 1º ao 9º ano; 6º ao 9º ano do ensino fundamental (ciclo intermediário e final) e de ensino médio (1ª a 3ª séries). Nos registros apresentados nos Termos de Visita/Acompanhamento, foram categorizados os documentos por meio de análise dos conteúdos, dentro das categorias administrativa e pedagógica, dentre os assuntos registrados pelos Supervisores de Ensino. A discussão quantitativa dos conteúdos registrados nos Termos de Visita/Acompanhamento revelou que o aspecto administrativo prevalece num percentual de 62,42 % em relação aos

assuntos que contemplaram a categoria pedagógica, num percentual de 37,57%. Segundo a autora, os Termos de Visita/Acompanhamento destacam-se, ultrapassando características de fiscalização para chegar à manifestação das proposições pedagógicas e formativas desencadeadas pelos Supervisores de Ensino junto às escolas.

Apesar da proximidade das pesquisas em torno da problemática apresentada, as produções de modo geral evidenciam um problema sistêmico e indicam a necessidade de reformulação para mudanças, porém nenhuma apresenta a necessidade de um desenvolvimento profissional do Supervisor de Ensino.

Nesse sentido, essa dissertação busca contribuir com a análise e reflexão de uma experiência de formação continuada, que privilegia a escola enquanto espaço de formação, buscando alternativas para repensar os processos formativos centrados nos sujeitos e a necessidade de um desenvolvimento profissional ampliado do Supervisor de Ensino, frente às demandas inerentes ao seu cargo.

CAPÍTULO 1

O conceito de desenvolvimento profissional e o Supervisor de Ensino

Ao longo da introdução fomos trazendo, ainda que de forma abreviada, uma contextualização de aspectos que constituem a profissionalidade do Supervisor de Ensino. Uma trajetória marcada por legislações, por vezes, dúbia no que se diz respeito às suas atribuições administrativas e pedagógicas. Dessa maneira, a ação supervisora vem sofrendo mudanças desde a sua implantação no Estado de São Paulo, seja nos aspectos legais, seja pela própria produção de estudos sobre a ação supervisora que vem colocando uma lente de aumento para esse fazer profissional, sugerindo que a formação desse profissional se dá no decorrer da vida, assim como a identidade profissional.

Nessa parte da dissertação, de forma mais objetiva, explicitaremos as concepções que nortearão a análise dos dados durante a pesquisa. As reflexões serão acerca do desenvolvimento profissional, conceito que será trazido em relação ao desenvolvimento profissional docente, mas que há aspectos encontrados, que podem ser relacionados ao contexto do desenvolvimento profissional do Supervisor de Ensino, uma vez que ele é por princípio docente. A ação supervisora se dá em um processo de ensino e aprendizagem, em que o Supervisor é o “professor”, a equipe gestora os supostos “alunos” e a sala de aula, a escola.

O desenvolvimento profissional é aqui entendido como algo que está diretamente ligado à concepção do docente enquanto profissional do ensino. (Marcelo, 2009). Profissional esse que busca permanentemente soluções, para rever, renovar e desenvolver o compromisso como agente de mudança, no sentido de ser adaptável e essas mudanças, de alterar atitudes para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem. O desenvolvimento profissional está ligado ao crescimento profissional, resultado da experiência e análise sistemática da prática.

Da mesma forma que Day (1999), defendemos que o sentido do desenvolvimento profissional depende de vários aspectos: da parte pessoal e profissional, das políticas e contextos escolares, em que desenvolvem sua atividade docente. Alinhado a esse pensamento Marcelo (2009), corrobora:

Deve entender-se o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção

do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as várias matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. (p.7)

É o que se espera, também, em relação ao desenvolvimento profissional do Supervisor de Ensino, uma vez que sua ação supervisora e por consequência seu desenvolvimento profissional estão sob forte influência das políticas e contextos escolares, o que pode dificultar sua identidade profissional, se esse indivíduo não tiver plena convicção dos valores a seguir e compromisso consigo próprio e com o outro.

No artigo de Marcelo (2009) é trazida a concepção de vários autores recentes como também dos mais antigos, a respeito do que é entendido por desenvolvimento profissional. Em todos eles entende-se que é um processo, que pode ser individual ou coletivo, e que deve ser contextualizado no local de trabalho: a escola.

Segundo Marcelo (2009) o conceito de desenvolvimento profissional tem modificado na última década, em razão da compreensão dos processos de ensinar e aprender. De acordo com Villergas-Reimers (apud, Marcelo 2009, p.10) está a emergir uma nova perspectiva sobre desenvolvimento profissional apresentando características como: construtivismo em contrapartida dos modelos transmissivos, uma vez que o docente é sujeito que aprende de forma ativa ao estar implicado em tarefas concretas; processo a longo prazo, considerando que as experiências são mais eficazes se permitirem que as relações com os conhecimentos prévios aconteçam; processo em contextos concretos, ou seja, relacionadas com as atividades diárias, ao contrário das formações tradicionais; reforma da escola, no sentido da reconstrução da cultura escolar no qual se implicam os professores enquanto profissionais; construção de novas teorias e novas práticas pedagógicas, uma vez que é um prático reflexivo e concepção de um processo colaborativo, ainda que haja espaço para o trabalho isolado e para a reflexão; não existe um só modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas, essas devem avaliar suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual modelo lhes parece mais benéfico.

Os aspectos apontados por Villergas-Reimers também se aplicam ao Supervisor de Ensino, uma vez que ele é também um professor. Dessa maneira é essencial que as características elencadas façam parte do processo de formação do Supervisor de Ensino,

para que possa se desenvolver profissionalmente e também possa formar os professores e gestores que estão sob sua responsabilidade.

Sparks e Hirsh (apud, Marcelo 2009, p.11) identificaram mudanças no desenvolvimento profissional docente:

- De um desenvolvimento profissional orientado para o desenvolvimento do indivíduo para outro orientado para o desenvolvimento da organização;
- De um desenvolvimento profissional fragmentado e desconexo para um coerente e orientado por metas claras;
- De uma organização da formação a partir da administração, para outra centrada na escola;
- De uma focagem centrada nas necessidades dos adultos, para outra centrada nas necessidades de aprendizagem dos alunos;
- De uma formação desenvolvida fora da escola para formas múltiplas de desenvolvimento profissional realizadas na escola;
- De uma orientação baseada na transmissão aos docentes de conhecimentos e as competências feita por especialistas, ao estudo dos processos de ensino e aprendizagem pelos professores;
- De um desenvolvimento profissional dirigido aos professores, como principais destinatários, a um outro dirigido a todas as pessoas implicadas no processo de aprendizagem dos alunos;
- De um desenvolvimento profissional dirigido ao professor, a título individual, à criação de comunidades e aprendizagem, em que todos – professores, alunos, diretores, funcionários – se consideram, simultaneamente, professores e alunos.

Das mudanças identificadas por esses dois pesquisadores, a respeito do desenvolvimento profissional dos professores, nos inspira a pensar no desenvolvimento profissional do Supervisor de Ensino. Os aspectos apontados acima dialogam com o que se espera da prática do Supervisor de Ensino, do que é esperado dele enquanto formador, como: o sentido do desenvolvimento profissional realizado na escola; da criação de comunidades de aprendizagem; do debruçar sobre os processos de ensino e aprendizagem; do envolvimento de todas as pessoas que estão implicadas no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa maneira a formação profissional não cessa nunca, implica na contínua aquisição de conhecimentos, atitudes e competências ao longo da carreira. O desenvolvimento profissional decorre, então, do engajamento do profissional em seu próprio processo de aprendizagem. Nesse sentido, o artigo de Marcelo (2009) está centrado nos processos usados pelos professores nas suas aprendizagens para que possam

melhorar o seu repertório de competências, com vistas aos processos de aprender e ensinar e para responder a seguinte pergunta: como se aprende a ensinar?

Da mesma forma, o supervisor nesse processo, também deverá responder a essa pergunta: como se aprende a ensinar? Uma vez que ele é formador e formador de adultos, o que exige uma contínua aquisição de conhecimentos para que possa melhorar seu repertório com vistas aos processos de aprender e ensinar adultos.

Segundo Heideman (apud, Marcelo 2009), o desenvolvimento profissional é muito mais que uma questão informativa, necessita modificar os processos de ensino e aprendizagem, ou seja, alterar atitudes para melhorar resultados de aprendizagem. Segundo Day (1999, p. 4):

O desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planejadas e conscientes, tentam, direta ou indiretamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, revêm, renovam e desenvolvem o seu compromisso com agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes.

Atitudes essas que precisam ser oportunizadas no ambiente de trabalho para que possam desenvolver capacidades criativas e reflexivas. “O desenvolvimento profissional é o crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática” (Villegas-Reimers apud, Marcelo 2009, p.10). É o que se espera, também do Supervisor de Ensino, que renovem ou desenvolvam seu compromisso como agentes de mudança, que desenvolvam conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional e que façam análise sistemática da sua prática, de modo que possam se desenvolver profissionalmente.

É possível dizer que o desenvolvimento profissional e processos de mudança estão diretamente ligados. Segundo Marcelo (2009) muitas investigações têm procurado perceber como acontecem essas mudanças e desenvolvimento e como se constroem aprendizagens. Nesses estudos sobre processos de mudança destacam-se os preconceitos e crenças dos docentes. Segundo Richardson (apud, Marcelo 2009, p.15):

Entende-se crenças como as proposições, premissas que as pessoas têm sobre aquilo que consideram verdadeiro. As crenças ao contrário do conhecimento proposicional, não necessitam da condição de verdade refutável e cumprem duas funções no processo de ensinar e aprender. Em primeiro lugar, as crenças influenciam a forma como os professores aprendem e, em segundo lugar, influenciam os processos de mudança que os professores possam encetar.

Tem sido de grande importância as investigações sobre as crenças, uma vez que têm apontado os motivos de muitas ações de desenvolvimento profissional não terem impacto real na mudança das práticas e menos ainda na aprendizagem.

Segundo Marcelo (2009) a maioria dos programas de desenvolvimento profissional tem como pretensão provocar mudanças nos conhecimentos e crenças dos professores. “A mudança nos conhecimentos e crenças provoca uma alteração das práticas docentes em sala de aula e, conseqüentemente, uma provável melhoria nos resultados da aprendizagem dos alunos”.

Clarke e Hollinsworth (apud, Marcelo 2009) criticam esses modelos lineares por não representarem a complexidade dos processos de aprendizagem nos programas de desenvolvimento profissional e propõem que “a mudança ocorre através da mediação dos processos de aplicação e reflexão, em quatro âmbitos: o domínio pessoal (conhecimentos, crenças e atitudes do docente), o domínio das práticas de ensino, as conseqüências na aprendizagem dos alunos e o domínio externo” e defendem que o desenvolvimento profissional ocorre tanto pela reflexão, como pela aplicação de novos procedimentos.

Segundo Day (1999) para que haja mudança, é preciso que se envolvam no processo, uma vez que ela não se limita apenas a um processo cognitivo, mas também envolve a emoção.

Para desenvolver e sustentar o seu pensamento crítico através da reflexão, os professores têm de se empenhar em processos de metacognição e de recolha, descrição, síntese, interpretação e avaliação sistemática de dados. A qualidade e a autenticidade dos dados dependem da sua capacidade de se envolverem em conversas reflexivas e analíticas consigo próprios e com os outros, bem como da sua capacidade para o fazerem. Para que os professores se empenhem em formas críticas de ensino, precisam não só descrever o que fazem e informar-se a si próprios e aos outros do significado dessa descrição, mas também de confrontar a sua prática (porque é que eu reagi assim?) e de a reconstruir de modo que possam agir de forma diferente. Day; Smyth (apud, Day 1999, p.75)

Marcelo (2009) indaga: sobre o que versa o desenvolvimento profissional? Quais são as suas matérias e conteúdos? O que é que os professores conhecem e o que devem

conhecer? Quais são os conhecimentos relevantes para a docência e para o desenvolvimento profissional? Como é que esse conhecimento se adquire? Cocharan-Smith e Lytle (apud, Marcelo 2009, p.17) diferenciaram o conhecimento para o ensino e o papel do professor em relação a esse conhecimento. Concluíram que:

- Conhecimento para a prática: nesta primeira concepção entende-se que a relação entre conhecimento e prática é aquela na qual o conhecimento serve para organizar a prática e, desta forma, conhecer mais (conteúdos, teorias educativas, estratégias instrucionais) conduz, de maneira mais ou menos direta a uma prática mais eficaz(...)
- Conhecimento na prática: a ênfase da investigação sobre aprender e ensinar tem sido colocada na procura do conhecimento na ação. Pensa-se que aquilo que os professores conhecem está implícito na prática, na reflexão sobre a prática e na indagação e narrativa dessa prática. (...) O conhecimento emerge da ação, das decisões e juízos que os professores tomam. Este é um conhecimento que se adquire através da experiência e deliberação, sendo que os professores aprendem quando têm a oportunidade de refletir sobre o que fazem.
- Conhecimento da prática: esta última tendência está incluída na linha de investigação qualitativa, mas próxima do movimento denominado 'o professor como investigador'. Parte-se da ideia que em ensino não tem sentido distinguir entre conhecimento formal e prático, mas que o conhecimento é construído de forma coletiva no interior de comunidades locais, formadas por professores que trabalham em projetos de desenvolvimento da escola, de formação ou de indagação colaborativa.

Em relação a investigação da própria prática, Day (1999) aponta para dois problemas: o primeiro é em relação ao indivíduo conseguir colocar em prática após uma autoconfrontação e o segundo refere-se às consequências no pensamento e ação do professor, após a autoconfrontação quando não há ajuda. Day aponta que para que haja ampliação de conhecimento sobre a prática ao longo da carreira é necessário que haja envolvimento individual ou coletivo, e em diferentes tipos de reflexões sobre o próprio pensamento em relação ao que é subjacente e contextos em que trabalham. E indica que: “para tal, necessitam de apoio intelectual e afetivo e têm de se tornar investigadores individuais e colaborativos”.

Outro ponto, trazido por Day (1999), sobre a investigação e reflexão sobre a prática é que esse processo visa não somente um olhar para si como professores, mas um olhar para a melhoria do seu ensino. Stenhouse (apud, Day 1999, p.49) define o professor investigador como o profissional que apresenta certas características:

- O compromisso para questionar, de forma sistemática, o seu próprio ensino como base para o seu desenvolvimento;
- O compromisso e as destrezas para estudar o seu próprio ensino;
- A preocupação em questionar e testar na prática teorias através do uso dessas capacidades;
- A predisposição para permitir que outros professores observem o seu trabalho – diretamente ou através de gravações – e para o discutir honestamente com eles.

As reflexões trazidas por Day e Stenhouse, sobre reflexão e investigação sobre a prática nos ajuda a pensar na importância desse processo para o desenvolvimento profissional do Supervisor de Ensino em sua ação supervisora, uma vez que enquanto formador é fundamental que possa questionar suas ações, debruçar sobre como têm realizado as formações e os desdobramentos disso e permitir um olhar de estranhamento do outro, para que possa ampliar seus conhecimentos. Como disse Freire (apud, Day 1999, p.47):

Não posso ensinar de forma clara a menos que reconheça a minha própria ignorância, a menos que identifique o que não sei, o que ainda não domino.

Para Day (1999) é fundamental atribuir à aprendizagem através da reflexão o papel central no pensamento crítico e no desenvolvimento dos professores. Desenvolver-se como profissional significa dar atenção a todos os aspectos da prática.

Quando nos tornamos pensadores críticos, tomamos consciência dos pressupostos em função dos quais nós (e os outros) pensamos e agimos. Parecemos dar atenção ao contexto em que são geradas as nossas ações e ideias. Tornamo-nos céticos perante soluções rápidas, perante respostas únicas para os problemas e perante reivindicações de verdades universais. Também nos tornamos abertos a formas alternativas de observar e de nos comportarmos no mundo.... Quando pensamos criticamente, formulamos nossos próprios juízos, escolhas e decisões, em vez de deixar que outros o façam por nós. Recusamo-nos a renunciar à responsabilidade de fazer as escolhas que determinam o nosso futuro individual e coletivo para aqueles que presumem saber o que é melhor para nós. Empenhamo-nos ativamente na criação do nosso mundo pessoal e social. Em suma, encaramos seriamente a realidade da democracia. Brookfield (apud, Day 1999, p.61)

A reflexão e o pensamento crítico trazidos são, também, essenciais para o desenvolvimento profissional do Supervisor de Ensino, uma vez que é fundamental que ao olhar para o contexto e seus problemas possa ter abertura para compreender o que está

vendo e ouvindo, possa colocar em dúvida determinadas situações, de modo a investigar, refletir e ressignificar.

Para que haja esse movimento de reflexão Day (1999) alerta ser necessário construir culturas de aprendizagem profissional e tempo para refletir.

Conseguir tempo para uma reflexão e diálogo contínuos é um primeiro desafio na construção de culturas de aprendizagem profissional(...)As comunidades de aprendizagem exigem que a disciplina da aprendizagem comece com diálogo(...) Nessas culturas, a reflexão na, sobre e acerca da ação ocorre de forma rotineira, em vez de ser reservada para o momento do processo de avaliação formal ou para o dia de formação do pessoal docente. (p.83)

Parafraseando Carlos Marcelo (2009), existe uma amplitude e diversidade em relação ao conhecimento sobre o desenvolvimento profissional e, portanto, não existe um único caminho, porém seja qual for a direção escolhida é fundamental compreender que a profissão docente e o seu desenvolvimento profissional são essenciais para garantir a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Da mesma forma, não existe um único caminho para que o Supervisor de Ensino se desenvolva profissionalmente, porém seja qual for o caminho, os pressupostos trazidos são essenciais para garantir que a ação supervisora siga um caminho de busca de melhoria da qualidade de aprendizagem dos alunos, por meio do desenvolvimento profissional de si próprio e dos professores e gestores que estão sob sua responsabilidade formativa.

CAPÍTULO 2

Tutoria e a linha do tempo: onde tudo começou...

Este capítulo tem por objetivo delinear o percurso da Metodologia denominada de Tutoria, contextualizando aos leitores seu início e de que forma serviu de inspiração para um Programa Piloto em uma Diretoria Regional de Ensino localizada no Estado de São Paulo.

Em 2007, a fim de investigar experiências exitosas desenvolvidas na cidade de Nova York sobre a reforma educacional iniciada em 2002; um grupo de pesquisadores do Instituto Fernand Braudel iniciou uma pesquisa de campo sobre propostas concretas e aprendizados sobre como superar problemas de ensino e aprendizagem nas escolas. Dois anos depois, outra equipe, formada por membros do Instituto Fernand Braudel e da Fundação Itaú Social, voltou a Nova York e, após incrementar a pesquisa anterior, gerou uma publicação intitulada “A reforma educacional de Nova York – Possibilidades para o Brasil”. Esse documento traz uma análise dos principais eixos da reforma.

A reforma intitulada “Alunos em Primeiro Lugar” visava reverter a lógica de um sistema falido⁶ – que operava em benefício de funcionários da educação e políticos e trazia a proposta de romper o discurso, então dominante, de que crianças carentes com pais sem instrução são incapazes de aprender, demonstrou os seguintes resultados⁷:

- Houve grande aumento na parcela de alunos da quarta para oitava séries que cumpriram ou superaram os padrões estaduais em inglês e matemática entre 2002 e 2009.
- Os alunos negros tiveram ganho maiores, sendo que aqueles que cumpriram os padrões estaduais em inglês subiram de 42%, em 2006, para 63% em 2009.
- Os índices de conclusão do ensino médio subiram de 44%, em 1990 para um platô de aproximadamente 50%, em 1998-2002, e 62%, em 2007.
- Em 2009, 82% dos alunos de terceira e oitavas séries atingiram os padrões estaduais adequados em matemática, comparados com somente 57%, em 2006.
- O déficit de desempenho entre estudantes negros e brancos também diminuiu, de 31%, em 2006, para 17%, em 2009.
- Entre 2002 e 2009, a porcentagem de alunos negros de quarta e oitava séries que atingiram os padrões estaduais aumentou de 39% para 63% e de 21% para 50%, respectivamente.

⁶ A reforma educacional de Nova York: possibilidades para o Brasil (2009)

⁷ Idem

A reforma se deu após décadas de tentativas frustradas para reverter a cultura de fracasso nas escolas de gueto da cidade e alcançou progressos efetivos graças a oito medidas que se complementam num único foco: os alunos. São elas⁸:

1. Descentralização e autonomia: conceder aos gestores maior autonomia para administrar verbas e contratar e afastar professores.
2. Responsabilização por resultados: como contrapartida à autonomia, os diretores têm de prestar contas e obter bons resultados de aprendizagem.
3. Apoio presencial ao professor: a figura do tutor ganha espaço nas escolas da rede. Sua função é oferecer aos docentes orientação em serviço para, em um trabalho cooperativo, criar estratégias de melhoria das práticas em sala de aula.
4. Coordenadores de pais: profissional contratado para estimular as famílias a participarem mais do ambiente escolar.
5. Seleção e contratação: criação de uma Academia de Lideranças, destinada a recrutar e formar novos diretores para as escolas com maiores necessidades.
6. Segurança escolar: política de tolerância zero a repressão à violência.
7. Participação do setor privado: escolas-charter com gestão compartilhada pelos setores público e privado.
8. Relação com os sindicatos: negociações com as entidades representantes dos professores e diretores resultaram em aumento de salário e outros benefícios.

Inspirados pela pesquisa desenvolveu-se um Projeto Piloto entre os anos de 2009 e 2011, denominado “Excelência em Gestão Educacional”, em dez escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, através de parceria entre Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Fundação Itaú Social e coordenação técnica do Instituto Fernand Braudel.

O Projeto Piloto foi desenvolvido com foco no coordenador pedagógico, nos professores de Língua Portuguesa e Matemática e na aproximação família e escola.

As dez escolas participantes, todas de uma mesma regional de ensino (Leste 3), foram convidadas a participar e a adesão foi voluntária, assim como a adesão dos professores, ou seja, não havia nenhuma obrigatoriedade de participação da escola e dos professores.

O trabalho desenvolvido junto a esses profissionais foi denominado “Tutoria” e os tutores eram os profissionais que desenvolviam o trabalho junto aos professores e coordenação pedagógica. Esses tutores eram profissionais da educação com larga e

⁸ A reforma educacional de Nova York: possibilidades para o Brasil (2009)

diferenciada⁹ experiência em sala de aula e /ou coordenação pedagógica e da própria rede estadual de ensino, ou seja, esses profissionais trabalhavam para a rede estadual de ensino com carga de aula reduzida e também eram contratados pelo Instituto Fernand Braudel para desempenhar o papel de tutor junto às escolas que aderiram ao Projeto Piloto. O grupo de tutores estava assim constituído: dois professores de Língua Portuguesa, dois professores de Matemática e dois professores na área pedagógica. Cada tutor era responsável por um total de cinco escolas nas quais desenvolvia a Tutoria.

Todos os tutores passaram por formação, antes de iniciar o trabalho junto às escolas, além de acompanhamento e formação semanal.

O trabalho junto aos professores de Língua Portuguesa e Matemática consistia em apoio presencial em sala de aula. O trabalho do tutor era analisar com o professor o desempenho individual e coletivo dos alunos, planejar intervenções em conjunto e acompanhar o professor em aula. Em alguns momentos o tutor era professor convidado e modelava¹⁰ uma aula ou fazia aula compartilhada com o professor.

Já os responsáveis pela Tutoria Pedagógica realizavam um trabalho de apoio ao coordenador pedagógico em relação à formação docente individual e coletiva. As atividades desenvolvidas abrangiam: a análise de desempenho da escola e das turmas, o planejamento em conjunto das reuniões, o acompanhamento das aulas e o planejamento de feedback para o professor.

Um outro núcleo do Programa estava direcionado para a aproximação escola e família, função realizada por um profissional também contratado pelo Instituto Fernand Braudel denominado Coordenador de Pais. Esse profissional era da própria comunidade e tinha como incumbência fazer o elo entre a escola e os pais.

Durante o período do Projeto Piloto (2009 – 2011) foi realizada avaliação quantitativa e qualitativa para analisar se a iniciativa havia impactado, de alguma forma, a prática dos profissionais e o desempenho dos alunos, a fim de que a tecnologia¹¹ desenvolvida ao longo dos três anos fosse transferida para a Secretaria Estadual de

⁹ A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo não possui um mecanismo que identifique profissionais diferenciados, ou seja, profissionais que estejam acima da média e que tenham competências para exercer o papel de formadores. Dessa forma, o próprio Programa, por meio de análise de currículo e entrevista selecionou esses profissionais.

¹⁰ A palavra modelava está sendo empregada aqui, não no sentido de modelo a ser seguido. Essa palavra era usada com a conotação de uma aula que era realizada pelo tutor com o intuito de refletir uma prática adotada, de pensar em possibilidades e não uma aula modelo a ser seguida.

¹¹ A palavra tecnologia é aqui entendida como conhecimento construído.

Educação, uma vez que esse era um compromisso assumido na parceria entre Fundação Itaú Social e Secretaria Estadual de Educação.

Diante dos resultados ficou evidenciado que houve mudanças significativas na prática dos profissionais envolvidos no projeto, assim como melhora em alguns indicadores de desempenho quantificados pelo SARESP. Dessa maneira, em 2012, deu-se início ao processo de transferência de tecnologia para a Diretoria Regional de Ensino Leste 3. Entre 2012 e 2014, a coordenação técnica passou ser direta da Fundação Itaú Social e outras três regionais (Leste 2, Leste 4 e 5) foram incluídas no processo de transferência.

Em virtude dos fatos mencionados é importante ressaltar que, após três anos de construção e adaptação da metodologia da Tutoria para o contexto brasileiro, o processo gerou aprendizados que foram sistematizados e materializados por meio de uma publicação, ou seja, uma tecnologia foi construída para ser disponibilizada.

O processo de transferência de tecnologia ocorreu por meio do PCNP¹² (Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico) na Tutoria de área, ou seja, Língua Portuguesa e Matemática, uma vez que a natureza de seu trabalho é formar professores em suas respectivas áreas e do Supervisor de Ensino com foco na Tutoria pedagógica, uma vez que suas atribuições também se referem ao pedagógico.

2.1 Tutoria: princípios e estratégias

Essa sessão tem por objetivo elucidar os princípios e estratégias que norteiam a metodologia da Tutoria. Ao longo da sessão detalharemos os seguintes princípios: aprendizagem na prática; parceria; customização; protocolos e combinados; intencionalidade e transparência. Assim como as seguintes estratégias: observação; feedback; role play/dramatização; ação modelar; comunicação: escuta ativa e questionamentos.

Tutoria é uma metodologia de formação, ela não exclui nem invalida outros tipos de formação ofertada aos profissionais, pelo contrário ela complementa. Segundo o Guia de Tutoria Pedagógica (2014, p. 7). O conceito de Tutoria está assim explicitado:

¹²As atribuições dos Professores Coordenadores integrantes dos Núcleos Pedagógicos - PCNPs das Diretorias de Ensino são as estabelecidas no Decreto 57.141, de 18-07-2011. Dentre elas: realizar ações de formação para os professores visando à implementação do currículo e colaborando na construção e no desenvolvimento de situações de aprendizagem.

Metodologia de formação em serviço, realizada no cotidiano da escola por um profissional mais experiente, que reconhece, valoriza e parte dos conhecimentos e da vivência do tutorado para desencadear o processo de aprendizagem, buscando agregar novos conhecimentos, de caráter prático e modelar. Nesse sentido, tutor e tutorado constroem uma relação de parceria e corresponsabilidade, com foco no desenvolvimento da prática do tutorado, de forma customizada, sempre com o objetivo de melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos.

Essa metodologia de formação continuada é desenvolvida prioritariamente no ambiente escolar e privilegia a prática dos profissionais envolvidos e o “como”, a partir da reflexão sobre a prática, com vistas à mudança da prática. Ela também leva em consideração como o adulto profissional aprende. Assim, a formação ocorre por meio de princípios que mobilizam novas aprendizagens.

Em relação à formação centrada na escola Canário (2015), elucida pontos que estão em consonância com princípios da Tutoria. Ele diz que esse tipo de formação é a mais adequada e fecunda, uma vez que as experiências do trabalho e as formativas são fundidas em um único processo. Além disso, é uma formação pensada a partir dos problemas reais daquele contexto e desenvolvidos sob medida.

A formação centrada na escola emerge como estratégia mais adequada e fecunda. Ele permite aos docentes a possibilidade de fundir num processo único as experiências de trabalho e as formativas. Essa orientação remete para a prioridade a programas de capacitação feitos sob medida e contextualizados. Neles, a organização segue uma lógica de resposta a problemas reais, em que os conteúdos de natureza científica e pedagógica são utilizados como ferramentas para testar na ação”. (p.73)

A Tutoria se constitui como uma metodologia de formação em serviço e está voltada para o profissional adulto. Como tal, considera sua experiência acumulada como matéria-prima para transformação de práticas e concepções. Para tanto, respeita o estilo de aprendizagem do profissional, fortalece seu aspecto predominante, seja visual, auditivo ou cinestésico. Dessa maneira, a Tutoria visa desenvolver no adulto aprendente suas habilidades em ver, ouvir e/ou fazer.

Em relação a aprendizagem de adultos, o Guia de Tutoria (2014, p. 10), indica ações que estimulam o adulto a rever posicionamentos e práticas e a oportunizar mudanças no seu modo de agir.

Compartilhar experiências, refletir, buscar outras teorias, debater posicionamentos, reorganizar novas ideias, testar hipóteses, registrar as reflexões, observar a melhor forma de aprender são exercícios que estimulam o adulto a rever posicionamentos e práticas e a oportunizar mudanças no seu modo de agir.

Outro aspecto fundamental no processo de formação pela metodologia da Tutoria é o contato com crenças e pressupostos, que o tutorado traz em seu modelo mental, de modo a compreender como infere no que vê e ouve. Desse modo, é possível trazer novos elementos para a formação, de maneira que possa repensar e atribuir novos sentidos a crenças antigas. Com relação aos modelos mentais, Senge (2005), esclarece:

A prática de “trabalhar com os modelos mentais” nos ajuda a enxergar o vidro metafórico através do qual olhamos e nos ajuda a remodelar esse vidro, criando novos modelos mentais que nos sirva melhor. Dois tipos de habilidades são centrais a essa prática: a reflexão (desacelerar nossos processos de pensamento para ter consciência de como formamos nossos modelos mentais) e a investigação (ter conversas onde compartilhamos ideias abertamente e desenvolvemos conhecimento sobre as ideias dos outros)”. (p.52)

Ao considerar os modelos mentais, no processo formativo, o tutor lança mão de estratégias para alavancar o processo de aprendizagem, como por exemplo, questionamentos que levem o tutorado a refletir sobre a prática. Esses questionamentos estão na perspectiva do diálogo, da relação dialógica. Em relação a isso, Freire (1986) traz a ideia do diálogo como iluminação e não uma simples técnica ou tática e ressalta que:

(...) o diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como fazem e re-fazem. (...) através do diálogo refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. (p.64)

Esse diálogo diz respeito à investigação da prática, no sentido de compreender, também, as concepções que embasam o fazer. Nesse diálogo o tutor age como um “amigo crítico”, tal qual a concepção de Day (1999), ou seja, estabelece-se uma relação de confiança para que venham à tona as reais dificuldades enfrentadas pelo tutorado. A concepção de amigo crítico é trazida por Day (1999):

Se refletir sobre a prática significa investigar as realidades atuais, de forma estimuladora, é necessário, porém, o apoio prático e moral de dentro e de fora da escola, nomeadamente na forma de um “amigo crítico”, a mais valiosa de todas as comodidades, em termos de tempo e de compromisso. As amizades críticas baseiam-se em parcerias

práticas, nas quais se entra voluntariamente, pressupõem uma relação entre iguais e têm origem numa tarefa comum resultante de uma preocupação partilhada. O papel do amigo crítico é o de proporcionar apoio e questionar as situações numa relação de confiança. O amigo crítico possui conhecimentos, experiências e competências que são complementares”. (p.79)

Nesse processo é fundamental que outra estratégia seja posta em ação que é a escuta ativa, em que o tutor ouve atentamente para ajudar a concatenar as ideias, mantendo o foco. Esses aspectos nos remetem ao que Freire (1996) dizia a respeito de que “ensinar exige saber escutar”:

No processo da fala e da escuta a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um “sine qua” da comunicação dialógica. (...) é preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado. (p.131)

Na sessão de Tutoria, o tutor também pode fazer a observação da prática no contexto do tutorado, ou seja, ver como ele interage com as pessoas, como organiza sua rotina, como prioriza suas ações. Mediante o que vê e ouve, o tutor também pode propor outra estratégia, que é a ação modelar¹³, por exemplo. Se o tutorado tem grande dificuldade na condução de reunião de professores, o tutor pode planejar com o tutorado essa reunião e atuar junto aos professores, para que o tutorado perceba as estratégias utilizadas pelo tutor na condução de um grupo, por exemplo.

Outra estratégia é o feedback em que o tutor traz evidências da prática para reflexão junto ao tutorado. Não se trata de um parecer, mas de refletir sobre o que foi realizado para alavancar as aprendizagens do tutorado, visando possibilidades de mudança da prática. Essa reflexão está ligada ao pensamento crítico sobre a ação, dos processos de metacognição. A esse respeito Day (1999) amplia:

“Para desenvolver e sustentar o seu pensamento crítico através da reflexão, os professores têm de se empenhar em processos de metacognição e de recolha, descrição, síntese, interpretação e avaliação sistemática de dados. A qualidade e a autenticidade dos dados dependem da sua capacidade de se envolver em conversas reflexivas e analíticas consigo próprios e com os outros, bem como da sua

¹³ Não como um modelo a ser seguido, mas refletido junto com o tutorado como uma possibilidade de intervenção.

capacidade para o fazer...em suma têm de estar preparados para se envolver nas possibilidades de mudança. Embora implique cognição, a mudança não se limita apenas a um processo cognitivo, envolve também a emoção”. (p. 75)

Na formação, via Tutoria, para levar o tutorado na direção do pensamento crítico da sua prática, por meio da reflexão, é essencial que haja uma relação de parceria e transparência. Desse modo, é possível que o tutorado consiga “mergulhar” em seus pensamentos e trazer à tona suas reflexões, que vão para além de um processo cognitivo, envolve emoção, uma vez que isso pode desestabilizá-lo, por entrar em contato com potencialidades e fragilidades.

Ainda em relação ao feedback e a abertura como estratégia de reflexão sobre a prática Day (1999), ressalta que são fundamentais nos processos de aprendizagem do adulto e que desafiam o núcleo da prática profissional: as competências emocionais e cognitivas, bem como os valores pessoais e profissionais.

Ser-se um aprendente adulto significa refletir nos propósitos e práticas, bem como nos valores e contextos sociais em que estes são expressos. A abertura e o feedback, fundamentais para a reflexão, são processos de aprendizagem que não só desafiam as competências emocionais e cognitivas do professor, como também os valores pessoais e profissionais que lhes estão subjacentes e que constituem o centro da prática profissional. (p.83)

Uma estratégia utilizada, também, na metodologia da Tutoria é o role play ou dramatização. É uma potente estratégia na formação do adulto e por meio dela, pode ser realizada uma simulação de possível intervenção no caso em estudo e, desse modo, pode-se analisar os impactos causados na atuação do tutorado. É uma forma de antecipar possíveis dificultadores, de se ver na ação como num espelho, em que o sujeito se percebe na ação, antes de ver o outro, e a partir disso refletir sobre a ação praticada.

Nada disso é possível se o princípio da parceria não for levado em consideração. É fundamental que o tutorado veja no tutor um parceiro em potencial e colaborar com seu desenvolvimento profissional e não alguém que está lá para apontar, cobrar ou prescrever, mas sim para agregar saberes, uma vez que o tutor também aprende. Para que isso ocorra é necessário um processo de transparência, ou seja, o tutor precisa compartilhar suas intencionalidades ao tutorado, para que esse sinta que o ambiente de aprendizagem é seguro. Nesse sentido os protocolos e combinados, dão também essa segurança, uma vez que tudo é acordado previamente.

2.2 O processo de transferência de tecnologia

No Projeto desenvolvido na Zona Leste de São Paulo, o processo de transferência de tecnologia, conforme explicitado anteriormente, se deu por meio do PCNP e do Supervisor de Ensino, entretanto, será detalhado, aqui, somente como ocorreu a transferência por meio do Supervisor de Ensino, por ser esse o foco dessa pesquisa.

Cada tutor que atuava junto ao supervisor, exercia a Tutoria junto a quatro profissionais, de modo que cada supervisor escolhia uma escola de seu setor para que o trabalho fosse desenvolvido. Essa escolha era de comum acordo com a equipe gestora, uma vez que não era obrigatória a participação. A intencionalidade era que a partir da formação do Supervisor de Ensino, em uma das escolas de seu setor, ele pudesse ter condições de transbordar¹⁴ a prática e novos conhecimentos, lançando mão da metodologia, de modo autônomo, nas outras escolas de sua responsabilidade.

A formação do Supervisor de Ensino ocorria no próprio ambiente escolar, ou seja, a escola era o meio. Essa formação ocorria por meio de uma rede colaborativa e com foco no aluno e em suas aprendizagens. Dessa forma, o tutor formava o supervisor, o supervisor formava o diretor, o diretor formava o coordenador pedagógico, o coordenador pedagógico formava os professores e os professores os alunos. Porém, mesmo em cascata, o tutor e supervisor estavam em todo o processo, ou seja, iam até a ponta: a sala de aula.

O processo de transferência de tecnologia seguia um processo em que o tutor e tutorado faziam, primeiramente, a leitura do contexto escolar para coletar evidências por meio da escuta dos profissionais, da análise de documentos, do ambiente escolar, da sala de aula. As evidências coletadas serviam para compreender os principais dificultadores e também as ações já desenvolvidas, de modo a traçar um plano de formação compartilhado.

Nesse sentido, a formação decorria de uma necessidade daquele contexto. Importante apontar que ainda que os problemas sejam recorrentes, há os que são inerentes a determinado contexto. Nesse sentido, Imbernón (2010) esclarece que numa nova perspectiva de formação, as situações problemáticas devem ser consideradas, o que exige respostas diferenciadas:

¹⁴ A palavra transbordar está sendo utilizada aqui no sentido de ter condições de lançar mão da estratégia da Tutoria em outras escolas em que é supervisor.

A formação *standard* aplicada à formação docente tenta dar respostas a todos de forma igual mediante a solução de problemas genéricos. A formação clássica é formação de problemas, mas, na formação continuada, não há problemas genéricos, mas, sim, situações problemáticas. Passar de uma para a outra nos dará uma nova perspectiva de formação. (p.53)

Nessa perspectiva o formador atendia as especificidades dos problemas de cada indivíduo, ou seja, de forma “customizada” e em seu *locus* de atuação, uma vez que essa formação se dá na reflexão de sua prática, no seu fazer diário. Essa concepção de formação vai ao encontro do que diz Imbernón (2010), uma vez que leva em consideração as idiossincrasias do indivíduo e seu contexto, diferente de um modelo de formação continuada apoiado em “treinamento”, em que se acredita que há comportamentos e técnicas que merecem ser reproduzidos, e para aprendê-los são utilizados cursos, palestras, seminários, oficinas, através de transmissão verticalizada e oferecida por especialistas.

Certamente sabemos que a formação continuada no contexto escolar, cumpre um papel, sendo necessárias formações complementares como formações centralizadas, cursos, palestras, desde que não se voltem para uma formação pautada no treinamento de exemplos bem sucedidos. Há que passar pela contextualização, o debate e a reflexão acerca do objeto de estudo, como já destacado por Imbernón (2010).

Ainda em relação ao *locus* de formação e o processo formativo, Imbernón (2010) explicita que quando a formação é centrada na escola ela atende às necessidades daquele contexto, de modo que ela se transforma em lugar prioritário para formação:

A formação baseada em situações problemáticas centradas nos problemas práticos responde às necessidades definidas da escola. A instituição educacional converte-se em um lugar de formação prioritário mediante projetos ou pesquisas-ações frente a outras modalidades formadoras de treinamento. (p.56)

Em posse da leitura do contexto escolar, tutor e tutorado tinham como base de análise uma matriz de competências para nortear a formação do diretor. Essa matriz era discutida com o diretor, realizada uma autoavaliação junto a ele, uma vez que era, também, corresponsável pela sua formação. Diante disso, tutor e supervisor planejavam a formação do diretor, que ocorria com base nessa matriz e com o momento escolar. Ou

seja, se a escola estava debruçada sobre a formação dos professores e a competência comunicação era o foco de intervenção, a formação ocorria por meio dessa demanda.

Ao se considerar essa premissa, a escola passa a ser protagonista em seus processos de mudança, uma vez que esse tipo de formação prevê autonomia dos sujeitos, em que passam a repensar seu fazer, o que Imbernón (2010) caracteriza como “automudança”. É um processo em que se pensa a partir dos problemas inerentes àquele contexto, ou seja, a partir das necessidades reais. Trabalhar, nesse contexto, traz ao sujeito um papel constitutivo e criativo no processo de planejamento e decisão, uma vez que não exerce somente um papel técnico.

Para que ocorram esses processos de mudança, em que o sujeito é o protagonista da ação e que tenha papel de planejamento e decisão, é preciso lembrar o que Freire (1999) preconizou ao defender que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Ou seja, em um processo formativo, é fundamental considerar o que o outro já sabe e discutir a razão de ser desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos, no sentido de um conteúdo contextualizado à realidade daquele sujeito. O autor destaca também que “ensinar exige estética e ética”, no sentido de que “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (p.37). Nesse sentido, outro aspecto fundamental trazido pelo autor é que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”, no sentido do pensar sobre o fazer, um pensamento crítico da prática de hoje, ou de ontem que podem melhorar a próxima prática, em que o discurso teórico, necessário à reflexão crítica, seja de modo tão concreto, que se confunda com a prática.

Durante o processo de formação na escola, o supervisor era o protagonista junto ao diretor, ou seja, o formador do diretor era o supervisor. O tutor acompanhava a sessão de formação, uma vez que seu olhar estava voltado para a formação do supervisor. Dessa maneira, durante a formação, o tutor colhia evidências em relação à atuação do supervisor junto ao diretor para que, apoiado numa matriz de competências, pudesse formá-lo com base na reflexão crítica da ação.

Em relação ao que Freire trouxe como reflexão, Imbernón (2010) pontua que “para ativar análise dessas situações problemáticas, deve-se conectar conhecimentos prévios a novas informações em um processo cíclico de inovação-formação-prática. É preciso partir do fazer dos professores para melhorar a teoria e a prática” (p. 57).

Dentro dessa visão de reflexão crítica sobre a prática, mediante análise de situações problemáticas, ressalta-se a importância dos sujeitos se voltarem para dentro de si

próprios em busca de evidências que possam nortear essas práticas, no sentido de que atitudes são necessárias para que se possa refletir, também, sobre essa prática e intervir sobre ela. Diante do exposto, Imbernón (2010) ressalta que é necessário assumir um compromisso que vai além do meramente técnico e que compreenda os âmbitos pessoal, colaborativo e social:

Isso implica não apenas o questionamento disciplinar, mas também o planejamento de como tratar outros aspectos na formação: os organizativos, os comunicativos, os mediadores, os éticos, os colegiais, bem como a bagagem sociocultural e outros elementos que, até esse momento, não eram incluídos de forma plena na formação. (p. 111)

Um dos aspectos trabalhados e considerados no desenvolvimento da Tutoria refere-se às competências¹⁵ trabalhadas junto ao tutorado. As competências eram:

- **Gestão e foco no resultado:** capacidade de guiar uma equipe direcionando esforços, estabelecendo estratégias e mantendo-se firme na direção planejada. De fixar metas desafiadoras e organizar as suas atividades através de métodos e processos, sistematizando tarefas, definindo prioridades e fluxos de trabalho. De dar o apoio necessário e acompanhar o andamento das suas ações para garantir os resultados planejados.
- **Liderança inspiradora:** capacidade de influenciar positivamente pessoas e grupos com base em sua postura ética, transparente, que valoriza a diversidade e a relação de credibilidade e confiança construída. De obter o engajamento e o comprometimento das pessoas num objetivo ou ação comum e contribuir para a criação de um ambiente positivo em que elas trabalhem com entusiasmo e paixão.
- **Visão de conjunto:** capacidade de ter uma visão sistêmica da unidade escolar, de analisar uma determinada situação ou problema de aprendizagem, com base nas suas múltiplas alternativas e interdependências. De tomar decisões considerando suas várias implicações e impacto no contexto escolar.
- **Construção de parcerias:** capacidade de estabelecer empatia e relações de confiança e respeito, criando alianças e construindo uma rede de relacionamentos sustentáveis na escola. De viabilizar projetos e metas comuns para o alcance dos resultados de aprendizagem esperados, através de habilidade de negociação positiva e construtiva.
- **Comunicação oral e escrita:** capacidade de se fazer entender claramente tanto na linguagem falada como na escrita, a partir do uso adequado da forma, do conteúdo e da linguagem utilizada. De expressar pensamentos e ideias de maneira compreensível para o interlocutor. De conhecer bem o idioma e as normas de escritos para

¹⁵ Guia de Tutoria Pedagógica (2014, p. 68)

a elaboração de textos concisos e bem estruturados, que transmitam de forma clara um objetivo, ponto de vista ou intenção.

- **Ensinar adulto:** capacidade de ensinar possibilitando que o conhecimento seja construído por meio da interação, da troca, das vivências, da socialização de experiências, respeitando as diversas formas de aprender e valorizando as diferenças individuais e culturais. De estimular o tutorado a assumir novos desafios, a criar para si uma visão de futuro que o entusiasme e o leve a utilizar ao máximo sua energia criadora.
- **Resiliência:** capacidade de lidar com situações adversas e de se adaptar a ambientes conturbados. De prever dificuldades e obstáculos e se preparar para enfrentá-los, com equilíbrio e firmeza de propósito, promovendo as mudanças necessárias para atingir os objetivos de melhoria da aprendizagem.
- **Capacidade para aprender:** capacidade de estar aberto a rever e modificar com êxito seu modo habitual de proceder e incorporar novas formas de trabalho. De identificar com facilidade novos conhecimentos e práticas pedagógicas e viabilizar sua aplicação com sucesso. De estimular seu grupo a experimentar e utilizar novas metodologias e ferramentas que possam contribuir para a melhoria da aprendizagem.

Essas competências são aqui destacadas, pois revelam a essência da tecnologia desse programa de Tutoria.

CAPÍTULO 3

Metodologia da pesquisa

A opção metodológica de uma pesquisa é determinante para os desdobramentos de seu percurso, bem como para o produto resultante de seu processo, tanto no que diz respeito aos conhecimentos que o pesquisador conseguirá produzir, como nas transformações que o seu objeto de pesquisa sofrerá. Nesse sentido, o objetivo desse capítulo é explicitar os caminhos que serão percorridos para desenvolver este trabalho de pesquisa.

Decidimos pela abordagem qualitativa e para a coleta de dados utilizar entrevistas semiestruturadas. André e Lüdke (2013, p.39) discorrem sobre o papel da entrevista no sentido da importância do clima estabelecido para que ela ocorra de forma espontânea.

(...).Na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira natural e autêntica.

André e Lüdke (2013) enfatizam que há grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas, uma vez que é possível ter uma percepção imediata do que está sendo perguntado. Dizem ainda que se benfeita podem permitir o aprofundamento de pontos levantados. Dessa maneira, optamos por essa abordagem, uma vez que tínhamos como objetivo aprofundar uma reflexão sobre o desenvolvimento profissional e sua relação com a formação continuada via Tutoria.

6.1 Abrangência da pesquisa e coleta de dados

Os dados, que serão posteriormente analisados, foram coletados em uma Diretoria de Ensino na cidade de São Paulo e realizados por meio de entrevista, junto a três Supervisoras de Ensino, que serão aqui denominadas de Aline, Érica e Fabiana.

A Diretoria de Ensino onde foi realizada a pesquisa é uma instituição pública jurisdicionada à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. É composta por 101

funcionários, localizada no extremo leste da cidade de São Paulo e atende 77 escolas estaduais e 25 escolas particulares.

Vale ressaltar que, nesse processo, foram atendidos os preceitos éticos, bem como entregue o termo de consentimento livre e esclarecido informando aos voluntários os termos e condições da pesquisa.

O quadro seguinte apresenta dados que revelam idade, formação e experiência profissional das entrevistadas.

Quadro 2: Caracterização das entrevistadas

	Faixa Etária	Graduação	Pós-Graduação	Tempo experiência educação	Tempo experiência na Supervisão de Ensino
Aline	40 a 49 anos	Educação Física Pedagogia	Especialização em Gestão Educacional	Mais de 15 anos	5 a 10 anos
Érica	40 a 49 anos	História Pedagogia	Especialização em Gestão Educacional Mestrado em Educação	Mais de 15 anos	5 a 10 anos
Fabiana	50 a 54 anos	Educação Física Pedagogia	Especialização em Gestão Educacional Mestrado em Educação	Mais de 15 anos	11 a 15 anos

Considerando essa caracterização é possível constatar a larga experiência das supervisoras de ensino na educação, com uma formação específica para atuar como gestoras e em formação continuada constante.

Esse estudo está tomando como base um contexto de formação continuada. Dessa forma um dos critérios utilizados para a escolha dos sujeitos pesquisados foi o tempo que estiveram expostos à metodologia formativa da Tutoria. Outro critério de escolha foi o envolvimento efetivo das três supervisoras durante todo o processo de formação.

As entrevistas ocorreram de forma individual em uma das salas de Diretoria de Ensino. Durante as entrevistas praticamente não houve a necessidade de esclarecimento, porém nas poucas ocasiões que isso ocorreu foi possível informá-las com maior detalhamento e, com isso, ampliar o diálogo com as entrevistadas.

(...) a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das correções desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado. (ANDRÉ e LÜDKE, 2013, p.40)

Durante as entrevistas foi criado um ambiente em que as entrevistadas não se sentissem desconfortáveis, oferecendo um espaço com a maior simetria possível entre o entrevistador e as participantes. Além disso, houve uma escuta atenta ao que diziam, de modo a não quebrar o vínculo ali estabelecido e propiciar com isso um melhor conhecimento do que estava sendo pesquisado

As entrevistas foram realizadas com a intenção de captar as possíveis alterações na prática do Supervisor de Ensino, a partir da exposição à metodologia de Tutoria e dar pistas de possível ampliação dessas práticas e sua relação com o desenvolvimento profissional.

Desse modo, a entrevista foi estruturada em oito questões semiestruturadas, que tiveram como base o aprofundamento da literatura e os princípios formativos da metodologia de Tutoria. Foram identificadas dimensões para o conjunto das perguntas que serão aqui expostas.

O primeiro bloco de perguntas estava relacionado a motivação e expectativa em relação ao Programa de formação de Tutoria. O segundo bloco estava relacionado à prática do Supervisor de Ensino na escola e a relação dessa prática com o que foi desenvolvido durante o processo de formação continuada via Tutoria. O terceiro bloco estava relacionado aos princípios e estratégias de Tutoria presentes na ação supervisora. E o quarto bloco estava relacionado às percepções do Supervisor de Ensino em relação ao seu desenvolvimento profissional e a relação disso com a Tutoria.

Realizadas as entrevistas, elas foram transcritas para posterior análise. Para analisar as respostas foram dispostas em um quadro, para que fosse possível extrair núcleos significativos, resultado da interpretação dos depoimentos. Delas foram elencadas dimensões. As dimensões que surgiram após essa análise e interpretação foram: uma “nova” perspectiva de atuação, a partir da Tutoria; a formação de adultos; uma “nova” organização do trabalho; o valor da escuta e do diálogo.

CAPÍTULO 4

Análise dos dados

Como já citado, após as entrevistas as mesmas foram transcritas e organizadas para realização da análise. Foi realizada a divisão em partes de modo a buscar relações e identificar tendências, padrões com intuito de interpretá-los com base no referencial teórico. Outro aspecto da análise das entrevistas foi por meio da leitura e releitura, como dito por Michelat (apud, André e Lüdke 2013, p.57), uma espécie de “impregnação” do seu conteúdo. Ou seja, ler para além do que está explícito, mas no que está implícito, dimensões contraditórias e temas “silenciados”. A partir disso, foram retirados os aspectos mais relevantes relacionados aos objetivos e elencadas dimensões que serão, em seguida, apresentadas.

4.1 Uma “nova” perspectiva de atuação a partir da Tutoria

Um aspecto que apareceu de modo muito evidente no depoimento das supervisoras entrevistadas, foi o incômodo em relação à questão fiscalizatória, aspecto marcante na ação supervisora, porém as entrevistadas vislumbram uma “nova” perspectiva para atuar, a partir da participação na formação no Programa de Tutoria.

É possível que haja resquícios desse caráter fiscalizatório da ação supervisora, em razão do início da supervisão escolar no Brasil, uma época marcada pelo controle, como destaca Silva Jr (1997).

Em seu início a supervisão escolar foi praticada no Brasil em condições que produziam o ofuscamento e não a elaboração da vontade do supervisor. E esse era, exatamente, o objetivo pretendido com a supervisão que se introduzia. Para uma sociedade controlada, uma educação controlada; para uma educação controlada, um supervisor controlador e também controlado. (p.93)

Diante desse fato, é importante recuperar aspectos da legislação no Estado de São Paulo, contexto de coleta de dados dessa pesquisa, uma vez que ao longo do tempo, as legislações que regulamentaram a ação supervisora estiveram, também, pautadas na inspeção, centralização e fiscalização, um provável resquício da Inspeção Escolar.

Somente em 1974 aparece de maneira clara a figura do Supervisor, no Estado de São Paulo, por ocasião do primeiro Estatuto do Magistério Público. A denominação do

termo “de ensino” em substituição ao termo pedagógico ocorreu a partir de 1978, por meio da lei complementar nº 201, segundo estatuto do magistério estadual.

De acordo com o Decreto 7510/76, de 29 de janeiro de 1976, a Supervisão estava dividida nas áreas: curricular e administrativa. Ao analisar as questões pertinentes a atuação do Supervisor na área curricular é possível depreender que a ação supervisora estava respaldada na transmissão de conhecimento, na supremacia da comunicação e na competência técnica de especialista.

Artigo 78 - Os Grupos de Supervisão Pedagógica têm as seguintes atribuições:

I - Na área curricular;

- a) implementar o macro currículo, redefinindo os ajustamentos em termos das condições locais;
- b) adequar os mecanismos de acompanhamento, avaliação e controle às peculiaridades locais;
- c) assegurar a retroinformação ao planejamento curricular;
- d) aplicar instrumentos de análise para avaliar o desempenho do pessoal das escolas no que se refere aos aspectos pedagógicos;
- e) informar ou elaborar propostas de diretrizes para avaliação do processo ensino-aprendizagem nas unidades escolares;
- f) sugerir medidas para a melhoria da produtividade escolar;
- g) selecionar e oferecer material de instrução aos docentes;
- h) estudar os currículos das novas habilitações propostas pelos estabelecimentos de ensino;
- i) acompanhar o cumprimento do currículo das habilitações existentes, bem como o desenvolvimento das atividades dos estágios;
- j) diagnosticar as necessidades de aperfeiçoamento e atualização dos professores e sugerir medidas para atendê-las;
- l) assegurar o fluxo de comunicações entre as atividades de supervisão e entre as de Orientação Educacional;
- m) estabelecer articulação entre os serviços de currículos e os demais serviços afetos à Delegacia de Ensino;
- n) assistir o Delegado de Ensino na programação global e nas tarefas de: organização escolar; atendimento da demanda; entrosagem e intercomplementariedade de recursos; recrutamento, seleção e treinamento do pessoal;

Ao analisar o decreto, a Supervisão Pedagógica, conforme denominada anteriormente, apresentava características “meio” para que os fins educacionais fossem atingidos. A segunda parte do decreto que regulamentou a organização da Secretaria de Educação até julho de 2011, trouxe para a Supervisão de Ensino a marca da verticalidade, da hierarquização, da burocracia, do treinamento e do controle.

II - Na área administrativa;

- a) supervisionar os estabelecimentos de ensino e verificar a observância dos respectivos Regimentos Escolares;

- b) garantir a integração do sistema estadual de educação em seus aspectos administrativos, fazendo observar o cumprimento das normas legais e das determinações dos órgãos superiores;
- c) aplicar instrumentos de análise para avaliar o desempenho do pessoal das escolas no que se refere aos aspectos administrativos;
- d) atuar junto aos Diretores e Secretários de Estabelecimentos de Ensino no sentido de racionalizar os serviços burocráticos;
- e) manter os estabelecimentos de ensino informados das diretrizes e determinações superiores e assistir os Diretores na interpretação dos textos legais;
- f) acompanhar e assistir os programas de integração escola-comunidade;
- g) analisar os estatutos das instituições auxiliares das escolas, verificar a sua observância e controlar a execução de seus programas;
- h) examinar as condições físicas do ambiente escolar, dos implementos e do instrumental utilizados, tendo em vista a higiene e a segurança do trabalho escolar;
- i) sugerir medidas para a revisão do prédio escolar, bem como para a renovação, reparo e aquisição do equipamento;
- j) opinar quanto à redistribuição da rede física, a sua entrosagem e intercomplementariedade;
- l) orientar a matrícula de acordo com as instruções fixadas pelo Delegado de Ensino;
- m) orientar e analisar o levantamento de dados estatísticos sobre as escolas;
- n) constatar e analisar problemas de repetência e evasão escolares e formular soluções;
- o) opinar quanto a mudança da sede do exercício, permuta, transferência e substituição do pessoal em casos não sujeitos a regulamentação própria;
- p) examinar e visar documentos dos servidores e da vida escolar do aluno, bem como os livros e registros do estabelecimento de ensino;
- q) sugerir medidas para o bom funcionamento das escolas sob sua supervisão;
- r) opinar sobre o recrutamento, seleção e treinamento de pessoal pertencente aos estabelecimentos de ensino.

As questões trazidas pelo decreto e as consequências na prática dos Supervisores de ensino, podem ser interpretadas em relação ao que Silva Jr (1997) diz ter sido objetivo inicial da Supervisão no Brasil, uma ação praticada com base no controle.

Para que esse supervisor se fizesse possível foi-lhe dito e sugerido que o controle é sempre atributo dos que decidem, e foi-lhe dito e sugerido também que decidir é atributo privativo dos que detêm o poder; foi-lhe dito e sugerido ainda que não cabe perguntar sobre como as pessoas chegam ao poder, e foi-lhe dito e sugerido também que o poder é inamovível, imperturbável e sábio. Foi-lhe dito e sugerido, finalmente, que a melhor maneira de servir aos homens é ensiná-los a submeterem-se ao poder que determina suas vidas. (p.93)

As reflexões trazidas pelo autor podem ainda, hoje, ter resquícios na ação Supervisora, uma vez que, passados mais de quarenta anos do início dela no Estado de São Paulo, é possível ver marcas ainda latentes na prática dos Supervisores de Ensino, em relação às questões meramente fiscalizatória.

A Supervisora Aline, uma das entrevistadas teve sua formação nesse período marcada fortemente por práticas fiscalizatórias e atuação em um período que ainda vigorava, também, esse caráter. Em seu depoimento deixa claro o incômodo que isso traz a ela, apesar de não o negar, uma vez que em determinados contextos ele se aplica. Em seu depoimento indica que a participação na Tutoria ajudou-a olhar para si mesma e para essa postura.

“Eu vim para a supervisão e nunca gostei da perspectiva do supervisor fiscal, isso me incomoda, me incomoda até hoje, em algumas atividades adotar essa postura de fiscalizar, porque também faz parte, mas é uma situação que incomoda, então a Tutoria tinha, tem a perspectiva que trouxe a possibilidade de ver uma outra forma de atuar e de contribuir realmente com aqueles membros das equipes que a gente trabalha”. (Supervisora Aline)

Já a Supervisora Fabiana, quando perguntada sobre sua motivação para participar do Programa de formação de Tutoria, relata com muita força a vontade de fazer a diferença, de sentir na pele que faz a diferença e indica que a Tutoria veio em um momento para ressignificar esse papel e trabalhar com questões realmente prioritárias, uma vez que até na questão fiscalizatória percebia que havia comprometimento. Além disso, sugere que a Tutoria fez com que olhasse para seus saberes e possibilitou perceber que precisava aprender o que considera prioritário na ação supervisora para fazer a diferença: o pedagógico.

“Eu sou sempre movida pela vontade de fazer a diferença, pela vontade de realmente poder ajudar, eu estava passando naquele momento por um período em que, na minha percepção, a minha ação como supervisora não tinha grande importância, por que eu não sabia mexer com questões realmente prioritárias dentro da escola e a função fiscalizadora, também é muito comprometida, muito, muito comprometida... então eu estava passando por um momento de questionamento: o que estou fazendo aqui, que nem ser fiscal eu consigo ser? Quando veio a proposta da Tutoria, eu falei pera aí, vai mexer com coisas que são a minha maior fragilidade, eu vou enfrentar. Aonde eu não sei mexer, o resto eu sei. Preciso aprender! Basicamente por essas duas coisas, eu encontrei a possibilidade de começar a aprender, a mexer na minha maior fragilidade que é a questão pedagógica e ver sentido nisso tudo, saber “como” fazer alguma diferença.” (Supervisora Fabiana)

É possível perceber nesses dois relatos que a ação supervisora ainda tem um caráter forte de fiscalização e isso parece gerar incômodos nessas profissionais. Esse comportamento indica que a possibilidade de contribuir com a escola de uma outra forma faz mais sentido. Silva Jr (1997) traz uma reflexão sobre uma “nova” prática do Supervisor de Ensino, voltada para o pedagógico e seu papel perante os educadores nas soluções dos problemas que emergem do cotidiano escolar.

Do ‘caos teórico-político-institucional’ com que hoje se debate o supervisor deverá emergir uma ‘práxis’ essencialmente pedagógica na qual o ponto obrigatório de referência constituir-se-á no encaminhamento das soluções possíveis para as grandes questões do cotidiano do ensino. Essas soluções terão que ser construídas em conjunto com os educadores. No processo dessa construção coletiva encontrará o supervisor os contornos desejáveis de sua prática profissional. Tornar-se-á ele o organizador dessa grande reflexão educativa da qual participará em igualdade de condições com os demais educadores. (p.103)

Os aspectos trazidos acima também dialogam com o depoimento da Supervisora Aline em que fala da sua prática, no sentido de que a sua postura poderia ainda estar fortalecendo as questões de fiscalização, em detrimento do pedagógico, mas que tem vontade de mudar para atingir melhor os diretores.

“Se eu não estou satisfeita com essa perspectiva de fiscalização o quanto a minha prática, fortalece essa postura de fiscalizadora, então pensar a minha prática, pensar de que forma eu poderia mudar isso, de que forma eu poderia atingir melhor os diretores nos aspectos pedagógicos”. (Supervisora Aline)

Outro aspecto, que é possível depreender, do relato dessa supervisora é em relação à reflexão que faz sobre sua atitude, sobre sua prática, isso requer uma revisão de posicionamentos, crenças, concepções. Ao refletir de modo crítico sobre sua prática, essa profissional pode vislumbrar a possibilidade de significar ou ressignificar sua ação supervisora e encontrar um sentido muito mais amplo e agregador junto à escola.

Em outro trecho do depoimento da Supervisora Aline, ela aponta para as dificuldades da ação supervisora. Uma delas é a questão das demandas administrativas-burocráticas ocuparem um espaço maior do que deveria e “roubar a cena”, de maneira que o pedagógico acaba ficando em segundo plano.

“A supervisão acaba enveredando muito para uma linha administrativa e a questão pedagógica que é importante ... a gente acaba sendo “comida” pelas questões administrativas. Então esse olhar para o pedagógico do supervisor, também é uma coisa que me move, porque a gente não pode ser só administrativa, porque a escola precisa funcionar e o administrativo precisa estar funcionando, mas pensando no apoio que esse administrativo vai dar para o pedagógico. Se o pedagógico não funcionar, não adiantou nossas intervenções”.
(Supervisora Aline)

O depoimento dessa Supervisora sugere que está no caminho de uma análise crítica da sua prática, o que Silva Jr. (1997) aponta ser uma expectativa, ou seja, esse sujeito olhar criticamente para a burocracia em que se movimenta a ação supervisora e romper com isso.

Perplexidade, desalento e impotência têm sido as marcas habituais do cotidiano do supervisor paulista. Enredado na multiplicidade das tarefas que lhe são estipuladas e das que deve estipular e cobrar, parece-lhe extremamente remota a perspectiva de direcionar seu trabalho de forma a transformá-lo em um complemento desejável da ação do professor. É preciso reconhecer inicialmente a prisão burocrática no interior da qual o supervisor se movimenta. (...). Uma interpretação crítica da burocracia em que se movimenta é, pois, a primeira grande conquista a se esperar de uma práxis criativa do supervisor. Até mesmo a burocracia se renova e se contém quando os que a integram recusam-se a ser simplesmente burocratas. Como organização social que é, a escola sustenta-se necessariamente em uma certa burocracia instalada. Como organização voltada ao estudo e à reflexão, no momento, ela só se realizará efetivamente se se dedicar à análise crítica da própria realidade em que se constitui, e isso passa, naturalmente, pela burocracia que a atravessa. (p.102)

Os aspectos aqui apontados, pelos depoimentos, demonstram que há uma vontade em fazer diferente e em fazer a diferença, especialmente em integrar ao papel do supervisor questões que vão além das questões burocráticas. Para tanto há uma abertura, por parte da Supervisora Aline, para aprender, para tentar algo novo e pensar em uma nova perspectiva de atuação junto à escola.

A aprendizagem, o querer aprender, estão também relacionados aos processos de formação. Silva Jr (1997, p.99), como já foi destacado, chama atenção para a carência de formação voltada ao Supervisor de Ensino e afirma que “não se sabe o que ensinar a esse profissional, assim como as condições de formação”. Além disso, ressalta a importância de organizar uma formação voltada às necessidades dos alunos e dos professores, a quem o Supervisor de Ensino vai construir sua prática profissional.

Ferini (2007), indica a necessidade da presença de um novo Supervisor, hoje. Ela traz o conceito de supervisor emancipador que é o profissional consciente da sua função social e política, que favorece uma educação emancipadora.

Um novo supervisor se faz necessário, o Supervisor Emancipador. Este representa o profissional consciente de sua função social, que vive as contradições de seu tempo. Entretanto, tendo a percepção dessas por meio de estudos críticos, processos de formação continuada, discussões coletivas, entre outros, posiciona-se de forma política a favor de uma educação emancipadora, buscando desvelar e romper com os mitos criados e, nesta forma de atuar, constrói ativamente, como sujeito histórico, uma identidade coletiva de supervisão, emancipadora em sua essência. (p.119)

As evidências dos relatos aqui apresentados, nos faz refletir que uma “nova” perspectiva de atuação se faz necessária. Os depoimentos revelam esse desejo, essa vontade de ressignificar a ação supervisora, mas para tal parece ser fundamental espaços e tempos para reflexão sobre a ação, de subsídios que contribuam para o “como” fazer diferente e que auxiliem a repensar o papel administrativo em relação ao pedagógico.

4.2 A Formação de adultos

A dimensão sobre formação de adultos emergiu do aprofundamento das leituras dos depoimentos e da relação com os referenciais teóricos. A interlocução da Supervisão de Ensino se dá junto a adultos e tendo isso em vista, é necessário analisar aspectos que são inerentes ao processo de aprendizagem de adultos.

Placco e Souza (2006, p.19) trazem contribuições sobre aprendizagem dos adultos, aspectos esses que se mostram importantes considerar para analisar essa dimensão. Baseado em alguns autores, identificaram características da aprendizagem de adultos e elegeram quatro que julgaram mais importantes:

- A experiência: é o ponto de partida e de chegada da aprendizagem. É ela que possibilita tornar o conhecimento significativo, por meio das relações que desencadeia. Mas não se trata de qualquer experiência; ela decorre da implicação com o ato de conhecer e da escolha deliberada por dar-se a conhecer determinado objeto ou evento. Por tratar-se de adultos, há uma vivência anterior e as experiências irão influenciar a formação de novas ideias.
- O significativo: aprender envolve uma interação de significados cognitivos e afetivos. O que foi aprendido tem que fazer sentido para o sujeito, no contexto de suas aprendizagens e de seus

- conhecimentos e, ao mesmo tempo, mobilizar interesses, motivos e expectativas.
- O proposital: é algo que direciona o adulto aprendiz, uma necessidade que o move, uma carência a superar algo específico a desenvolver.
 - A deliberação: aprender decorre de uma escolha deliberada de participar ou não do processo.

Além desses aspectos, as autoras trazem outros pontos sobre a aprendizagem do adulto que devem ser considerados: processo de formação identitária, o papel da memória na aprendizagem, a subjetividade dos sujeitos e o processo de metacognição.

Lindeman (apud Knowles, 2009, p. 44), também destaca aspectos sobre a aprendizagem de adultos, que dialogam com o que é trazido por Placco e Souza (2006) e complementa que os adultos possuem uma grande necessidade de se autodirigir, e dessa forma o papel do formador é envolver esse sujeito num processo de questionamento ao invés de transmitir conhecimento. Outro ponto trazido pelo autor é que as diferenças individuais aumentam com a idade e desta maneira, a educação de adultos deve prever diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem.

A Supervisora Aline, profissional com experiência de mais de 15 anos na educação e mais de cinco na Supervisão de Ensino, quando perguntada sobre sua expectativa inicial a respeito da Tutoria, revela a dificuldade e complexidade em relação ao processo formativo na perspectiva da Tutoria, junto ao diretor, uma vez que foi percebendo que sua abordagem não poderia ser impositiva, já que se tratava de mudanças de postura, de crenças. A Supervisora trouxe, ainda, que ao longo do processo de formação via Tutoria foi percebendo que a interlocução com o diretor era de conscientização da prática. Diante disso é possível inferir que antes da Tutoria sua abordagem provavelmente estava numa perspectiva de prescrever o que deveria ser feito. Essa reflexão sugere que a Supervisora estava levando em consideração como o adulto aprende, que é uma das premissas da formação via Tutoria, aspecto já discutido anteriormente.

“Quando a gente começou a desenvolver as ações aí que fui percebendo o quanto complexo é, o quanto difícil é, justamente porque não se trata de uma coisa imperativa, faça isso ou faça aquilo, se trata de mudança de postura, mudança de crenças, então a gente tinha uma expectativa que fosse mais simples e que a gente fosse obter resultados mais rápidos, com a própria equipe que eu estava trabalhando. Isso frustrou um pouco, mas no decorrer da Tutoria, a gente foi percebendo que esse movimento é um movimento de conscientização mesmo da sua prática e não adianta o outro mandar, não adiantava. Foi possível perceber ao longo do tempo que não adiantava eu como supervisora

dizer para minha diretora faça isso, que isso é melhor se ela não tinha se conscientizado de que aquilo era importante. Ela ia fazer porque a supervisora mandou e aí o resultado não seria...”. (Supervisora Aline)

Quando se tem clareza de como o adulto aprende, o formador desses sujeitos potencializa a aprendizagem. Segundo Knowles (2009, p. 70), os adultos possuem um autoconceito do aprendiz, ou seja, de ser responsável pelas próprias decisões. Nesse sentido, eles se ressentem e resistem a situações nas quais percebem que os outros estão impondo a sua vontade sobre eles. Quando os educadores de adultos têm essa consciência, criam oportunidades de experiências em que são auxiliados a fazer uma transição de aprendiz dependentes para aprendizes autodirigidos.

O ensino autoritário, exames que boicotam ideias originais, fórmulas pedagógicas rígidas – nada disso tem lugar na educação de adultos(...) Grupos reduzidos de adultos desejam manter sua mente jovem e vigorosa, que começam a aprender ao confrontarem situações pertinentes, que se aprofundam no reservatório de sua experiência antes de recorrer a textos e fatos secundários, que são conduzidos na discussão por professores, os quais também são buscadores de sabedoria, e não de oráculos: isso constitui o cenário para a educação de adultos, a busca moderna para o sentido da vida. (KNOWLES, 2009, p.42)

Quando perguntada sobre qual foi a mudança de rotina após a Tutoria, a Supervisora Fabiana sugere uma reflexão para além do determinismo existente nos processos, levando em consideração a subjetividade do sujeito, como iluminam Placco e Souza (2006, p.45) “Quando se considera a subjetividade do sujeito que aprende, abandona-se a ideia de aprendizagem de causa e efeito ou de construção linear de conhecimento, que leve a resultados em uma única direção”.

“Outra coisa que mudou, às duras penas, porque eu achei que ia, eu comecei com a Tutoria, achando que era uma situação, e no transcorrer dela eu vi que eram questões muito maiores do que eu pensava, muito maiores...e uma coisa fundamental que mudou foi eu não chegar determinando o que tinha que ser feito, tem que fazer isso, isso, isso... e ponto. Então isso foi fundamental, eu aprender a ouvir e ter a paciência e saber levar essa pessoa a também pensar, sobre aquela questão. Eu achava que eu via aquela situação eu falo e acabou, tá decidido, tá posto! Então essa foi uma mudança que teve que partir de mim, primeiramente essa mudança teve que partir de mim, eu com minha personalidade e comportamento para conseguir transpor isso, para o meu trabalho. Primeiro ouvir, segundo o que você tem a dizer sobre aquilo, sabe...conseguir levá-lo a pensar sobre a situação e não trazer as respostas prontas, óbvias, tem que ser assim e ponto. Esse foi o ponto mais difícil”! (Supervisora Fabiana)

Outro ponto trazido pela Supervisora Fabiana, é a questão do ouvir e levar o outro a pensar, questões *sine qua non* para aprendizagem do adulto e que declara ter sido esse o ponto mais difícil. A esse respeito Placco e Souza (2006) ampliam:

Percebe que não há um caminho único nos processos de ensino-aprendizagem do adulto, sendo necessário ao formador cultivar o diálogo e incentivar a expressão de cada um, além de garantir espaço para essa expressão. Ou seja, é preciso que todos sejam ouvidos, que todos os pontos de vista sejam considerados e articulados ao conhecimento que se busca construir. (p.47)

É possível perceber, também, nas entrevistas a clareza da necessidade da própria aprendizagem, como diz Gessner, “ Uma das principais distinções entre educação convencional e de adultos é encontrada no próprio processo de aprendizagem”. (apud Knowles, 2009, p. 43)

No depoimento da Supervisora Érica, quando indagada sobre a expectativa em relação ao Programa, ela indica que durante o processo de formação via Tutoria, em que foi vivenciando a metodologia é que tomou consciência de que a mudança ocorre primeiramente em suas aprendizagens.

“(...). Conforme a gente vai vivenciando, vai interagindo, com a metodologia, é que a gente vai percebendo que a mudança é nossa primeiro, cuida das nossas transformações, das nossas aprendizagens, e concomitantemente as transformações da escola, mas primeiramente você. ” (Supervisora Érica)

Outro ponto evidenciado nas entrevistas é a questão do “como” fazer e a compreensão do que fundamenta esse fazer. Segundo Knowles (2009, p.73) os adultos são centrados na vida (ou centrados na tarefa ou problema) quanto à sua orientação para aprendizagem. Por isso, eles assimilam novos conhecimentos, percepções, habilidades, valores e atitudes quando são apresentados a contextos de aplicação às situações da vida real.

Por ocasião da pergunta sobre a expectativa da Supervisora Fabiana, em relação ao Programa, ela destaca que embora tenha participado de várias ações de formação da SEE/SP, inclusive como formadora, sugere que tinha dificuldade em relacionar teoria e prática e indica que percebeu na Tutoria a possibilidade de relacionar a teoria e a prática, numa perspectiva de “como” fazer na prática, uma vez que estava cansada de ficar na identificação, que ansiava pelo “como”.

“Basicamente no início era eu conseguir ter realmente uma ação formativa com as equipes da gestão, porque eu participei de vários, participei de todos programas de gestão da SESP, e até a frente desses programas como formadora, e eu sabia que ali tinha um potencial muito grande, mas não sabia ‘como’, porque os cursos da SEE/SP são muito genéricos eles não nos ajudam a entender a origem para conseguir entender o processo todo e menos ainda o que fazer, fica muito numa teorização que é muito difícil de avançar, muito teórico e de repente eu vejo toda aquela teoria e ‘como’ eu faço na prática. Então eu vi essa possibilidade de aprender, de compreender onde era a origem daquela situação e de que forma, a partir desse conhecimento, aprender a olhar para isso, eu poderia aprender também ‘como’ colaborar com as intervenções, com as ações, o que fazer a partir disso, porque ficar só na identificação eu já estava cansada, para mim faltava, o que eu faço agora? E eu não tinha essa condição, esse ‘como’”. (Supervisora Fabiana)

Essa percepção da Supervisora Fabiana em relação à compreensão do processo de aprendizagem do outro, da dificuldade do ensino e aprendizagem estar pautado na teorização, em detrimento de uma prática, tem ligação direta com a questão de “como” o adulto aprende. A esse respeito Lindeman (apud Knowles, 2009, p.44) destaca que “A experiência é o recurso mais rico para a aprendizagem dos adultos; portanto, a metodologia central da educação de adultos é a análise das experiências”.

Outro aspecto que é possível depreender dos depoimentos em relação à aprendizagem de adultos é a consideração da subjetividade, em que o formador acolhe o complexo, o diverso, a contradição, e com isso se obriga a abandonar as certezas de uma única direção para o processo de formação. Nesse sentido, cultivar o diálogo e o ouvir é essencial para construir o conhecimento. Nesse movimento, o papel da pergunta realizada pelo formador é essencial para fomentar o desejo do diálogo, de modo a buscar sentido na compreensão da realidade. Em relação a isso, Placco e Souza (2006) complementam:

A pergunta pode ser um meio poderoso para provocar movimento. Ela nos coloca em marcha, procurando, revirando, vasculhando respostas. Mas não se trata de uma pergunta qualquer. É preciso que ela faça sentido para o grupo, que desperte o desejo das pessoas, que mobilize a permanência no grupo. É por isso que o formador precisa conhecer o grupo, seus interesses e necessidades, a razão que une as pessoas, pois só assim será capaz de fazer outras perguntas. (p.48)

No depoimento da Supervisora Aline, quando questionada sobre o que mudou na sua prática após a Tutoria, ela diz que as discussões realizadas na escola é que impactaram mudança significativa. Para tanto, traz um exemplo de um fato ocorrido na escola, em que é possível inferir que a Supervisora considera a subjetividade para o processo

formativo, e uma evidência disso é que ela lança perguntas para compreender e dar sentido a essa realidade para si mesma e para o outro.

“(…). As questões que a gente discute com a escola é que impactaram na mudança. Acho que foi uma mudança significativa. Eu tive um episódio a semana passada na escola, onde fui conversar sobre os conselhos de classe, porque eu não pude participar dos conselhos, mas fui conversar com a diretora e ela me contou sobre o conselho da manhã e da tarde, e no da tarde ela não tinha participado, ela contou baseado no que alguns membros da sua equipe fizeram e havia divergências em relação ao andamento, em relação ao da manhã que ela estava e o da tarde e ela teceu algumas críticas, inclusive em relação a equipe dela. E aí eu comecei a perguntar: em que momento você acha que isso poderia ter sido resolvido? Por que você acha que isso aconteceu? Por que de manhã com sua presença foi de um jeito e a tarde sem a sua presença foi de outro? ”. (Supervisora Aline)

No segundo trecho desse mesmo depoimento é possível perceber os desdobramentos dessa reflexão por meio das perguntas, tanto da diretora que percebe a raiz do problema, como da própria Supervisora que olha para sua prática e reflete como agia antes da Tutoria.

“E aí após essas reflexões ela (diretora) disse: Eu não me reuni com minha equipe antes para combinar como seriam os conselhos. Ela conseguiu ir percebendo que se ela tivesse se reunido e alinhado com sua equipe, porque não precisa da presença dela para que o conselho de classe ocorra, mas precisa ser alinhado com a equipe. Então isso não acontecia antes da Tutoria, talvez antes da Tutoria, eu ratificasse uma questão de que é a vice mesmo que é um problema e aí não houve um problema na atuação da vice-diretora, houve uma questão anterior que não foi alinhado, não foi discutido, não foi planejado o conselho”. (Supervisora Aline)

O movimento descrito acima está diretamente ligado com outro aspecto da aprendizagem de adultos que é a metacognição, ou seja, “etimologicamente falando significa além da cognição, isto é, a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer”. (Placco e Souza, 2006, p.53)

Por meio das perguntas, o formador tem a possibilidade a ajudar o sujeito a refletir sobre o que pensa, a olhar para si mesmo. No depoimento acima, é possível perceber que a diretora, por meio das perguntas conseguiu olhar para si mesma e perceber que o problema ocorrido não estava no outro, como havia pensado inicialmente, e sim na sua própria ação. Isso foi possível ocorrer pois:

O foco central da metacognição é o conhecimento ou a percepção dos processos de pensamento do sujeito pelo próprio sujeito. Para tanto, é fundamental que cada um conceda a si mesmo oportunidades para refletir sobre seus pensamentos, ou, metaforicamente falando, predisponha-se a se olhar no espelho. (...)O movimento de olhar-se no espelho se assemelha ao movimento metacognitivo porque permite uma tomada de consciência do sujeito, enquanto ser cognitivo, e a elaboração de significados e sentidos. (PLACCO e SOUZA, 2006, p.54)

Em outra parte do depoimento da Supervisora Aline, quando perguntada sobre qual (is) estratégia(s) de Tutoria ela lança mão nas ações formativas junto ao diretor, é trazida com muita força a estratégia do role play¹⁶. Mediante o relato é possível inferir que a Supervisora, tem clareza do seu papel de formadora e o quanto ela pode ser o “espelho” na mediação para aprendizagem. Uma forte evidência disso é que quando utiliza a estratégia de role play, ela está ativando os processos metacognitivos, levando o outro a refletir sobre o fato em questão.

“Isso não acontecia antes da Tutoria, com a Tutoria frequentemente eu me vejo fazendo com a diretora o role play, ela começa a contar algum caso aí eu falo, então tá eu sou a professora, e a gente começa...então era uma prática que eu não tinha antes, não era usual antes, agora me pego frequentemente com a diretora, onde a gente troca papéis, e digo como você faria? Essa tem sido uma estratégia utilizada. O role play traz a possibilidade da gestora refletir sobre de que forma ela conduziria uma ação, de que forma ela poderia discutir melhor ou que ela deixou de discutir”. (Supervisora Aline)

Na segunda parte desse mesmo depoimento, a Supervisora evidencia como fez para ampliar as reflexões e a partir dela criar espaço para uma autonomia, já que, segundo ela, até então, não existia. Deixou claro que antes da Tutoria as resoluções dos problemas eram transferidos para a Supervisão.

“Por exemplo, com uma diretora a comunicação era um dos principais pontos de melhoria no plano de formação dela né, uma diretora muito centrada na sua sala, na saia pela escola, então a gente começou a fazer role play, no sentido de “como você agiria com o aluno? ”, “como você atuaria com a coordenadora? ”, então se a

¹⁶ O role play ou dramatização, também é uma potente estratégia na formação do adulto. Através dela é realizada uma simulação de possível intervenção no caso em estudo, desse modo pode-se analisar os impactos causados na atuação do tutorado. É uma forma de antecipar possíveis dificultadores, de se ver na ação, como num espelho, em que o sujeito se percebe na ação, antes de ver o outro, e a partir disso refletir sobre a ação praticada.

coordenadora, na sua visão, está cometendo alguns equívocos, como você conversa com ela? O role play faz com que essa diretora reflita sobre seu papel de formadora, que é ela que precisa falar com a coordenação, ela que precisa apontar para a coordenação qual é a expectativa dela em relação a atuação das coordenadoras, o que ela espera das coordenadoras e antes disso era transferido para a supervisão. A supervisão tinha que dizer o que fazer, então o role play tem ajudado muito, pois ela vê que é papel dela e é ela que precisa falar”. (Supervisora Aline)

A respeito do papel do formador nesse processo metacognitivo Placco e Souza (2006) indicam:

Nesse processo, a figura do formador tem importante papel. Ele pode se constituir em um outro espelho para o aprendiz e, nessa mediação, ampliar as possibilidades desse aprendiz de pensar sobre seu próprio pensamento, ou seja, pensar metacognitivamente. O papel do professor/formador no processo de aprendizagem do adulto implica: apontar, mostrar, provocar, para que este se aproprie, cada vez mais, e suas maneiras de aprender, saber e fazer, tornando-se capaz de exercer seu papel de maneira mais autônoma e consciente e, quem sabe, transformadora. Requer ainda do formador reconhecer a importância de seu papel na formação do outro, da atenção e disponibilidade para com o aprendiz, da intenção nas ações e persistência. (p.58)

É fato que ainda há poucos estudos sobre a aprendizagem de adultos, porém é possível inferir que se faz necessário esse conhecimento para que haja uma interlocução formativa na ação supervisora, uma vez que ela se dá junto a uma equipe formada por adultos, ou seja, pelo diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico. Ao serem expostos a esse conhecimento no programa de Tutoria, e colocá-lo em prática, parece fazer todo sentido em seu fazer profissional, uma vez que há indícios de mudanças de práticas do outro, não pela ação autoritária, mas por uma ação formativa baseada em “como” o adulto aprende.

4.3 Uma “nova” organização do trabalho

A organização do trabalho é essencial para que qualquer profissional possa desempenhar bem suas atividades. Talvez pareça óbvio que profissionais experientes saibam planejar, organizar minimamente suas rotinas, estabelecer metas a serem atingidas, ter foco claro, organizar e gerir o tempo, encadear formações, porém, isso pode não acontecer efetivamente.

A Supervisora Érica, profissional com experiência de mais de quinze anos na educação e mais de cinco na supervisão, quando questionada sobre alteração da sua rotina

após a Tutoria, traz de modo muito consciente a fragilidade no planejar, no agir a partir de dados concretos, na otimização do tempo, no foco, no atingimento de metas, questões que provavelmente não eram percebidas antes do processo formativo via Tutoria. Ela deixa claro que a Tutoria ajudou a identificar essas questões. Diz com muita clareza que aprendeu a planejar melhor, a otimizar o tempo e organizar melhor suas rotinas.

“Eu aprendi a me planejar melhor, uma das coisas que pode ser básico achar que a gente tem que ter isso muito claro, não tinha. Ter prioridades nesse planejamento, agir a partir de dados concretos, nada de senso comum, e, portanto, nessa minha rotina tendo esses conhecimentos solidificados eu pude na minha rotina ter uma otimização do tempo. Tem-se um senso comum que temos muitas demandas e que por isso não temos tempo, mas quando organizados, quando essa rotina é organizada com calendário, com foco, com metas, com minimetas a serem atingidas, quando tudo isso está organizado em sua rotina você consegue perceber que você tem tempo, então isso a Tutoria me ajudou a ver. Às vezes, eu olhava e dizia: “como é que eu consegui dar conta de tantas coisas” e conseguia, mas porquê? Porque minha rotina estava organizada por esses princípios de ter foco, metas e por isso me trabalho passou a ficar diferente”. (Supervisora Érica)

Na análise dos depoimentos foi recorrente a questão do planejar, quando foi realizada a pergunta a respeito do que mudou em relação às rotinas após a Tutoria.

Importante ressaltar que um bom planejamento leva em consideração o contexto de atuação, prevê dificultadores e dessa forma, antecipadamente organiza-se outras abordagens, preveem-se estratégias, metas, enfim uma consecução de ações para que se possa atingir determinado objetivo. Em outras palavras é “um conjunto de ações coordenadas visando atingir os resultados previstos de forma mais eficiente e econômica”. (Luckesi, 1992, p.121). Sendo assim podemos afirmar, também, que o planejamento é uma ação de organização, fundamental a toda ação educacional.

O depoimento da Supervisora Aline, traz também de maneira muito contundente a questão do planejar, em relação à mudança rotina após Tutoria, no sentido de equilibrar em suas visitas à escola as questões administrativas e pedagógicas. Outro ponto trazido é a questão do registro do planejamento, em que antes só elencava itens e hoje é possível inferir que detalha muito mais, inclusive antecipando questões, uma vez que conhece bem a diretora.

“O planejar as visitas é algo que antes eu não fazia de forma tão sistemática, hoje eu planejo um pouco melhor as minhas visitas para que eu possa realmente atingir meus objetivos e balancear um pouco as questões administrativas e pedagógicas. Hoje eu consigo balancear

isso, pois antes era só o administrativo. A questão do registro melhorou muito também, a forma como eu fazia os registros e planejamento da reunião, antes quando eu planejava as visitas eu colocava só os itens que eu queria: “eu vou ver isso e isso e vou falar sobre isso! ”. Hoje no meu registro eu penso: “vou falar sobre isso, mas eu conheço a diretora e sei que ela vai me trazer tal coisa, então como vou fazer para que ela pense sobre essa questão”. Então no meu registro eu vejo melhora nesse sentido”. (Supervisora Aline)

Para Vasconcellos (2000), o planejamento deve ser compreendido como um instrumento capaz de intervir em uma situação real para transformá-la. Como vemos fica reservado ao planejamento a função de direcionar o trabalho de forma que essa aconteça de forma consciente e capaz de organizar e proporcionar mudanças.

Outro depoimento a observar é o da Supervisora Fabiana, profissional com mais de quinze anos de magistério e mais de dez na supervisão. O que ela aponta em relação à mudança da sua rotina, após formação da Tutoria, é que antes ia para a escola sem saber o que ia fazer lá, que não tinha nenhum foco e dessa maneira se entregava ao que estivesse acontecendo. Disse que hoje, não consegue ir para a escola sem planejar, sem saber o que vai fazer, além disso, ressalta que além de não conseguir mais ir para a escola sem planejar, esse planejamento é realizado, hoje, levando em consideração os encontros anteriores, para que haja continuidade e para isso recorre aos seus registros. Ressalta ainda que sabia da necessidade, mas não conseguia fazer.

“Mudou muito! Mudou desde a questão de eu não conseguir mais para a escola sem um roteiro mínimo, sem uma intencionalidade mínima, sem saber o que eu vou fazer lá. Eu ia sem nenhum tipo de planejamento, eu ia lá e me entregava ao que tivesse acontecendo, atirava para alguns lados, mas não tinha foco nenhum. Hoje eu não consigo ir mais para a escola, sem saber o que eu vou fazer lá. Tenho que pensar sobre isso, tenho que planejar o que eu vou fazer lá. Uma outra situação também, que eu não consigo fazer mais é ir para uma visita sem olhar a anterior, tem que haver continuidade. Eu estava agora fazendo um termo de visita e eu já havia olhado para o anterior, porque fiquei vinte dias sem ir à escola, então tenho que pegar o termo anterior, lembrar, retomar tudo que foi dito, para poder planejar e dar continuidade, eu não tinha essa condição, de dar continuidade de uma visita para outra, eu não tinha essa condição de dar continuidade, eu sabia que era necessário, mas eu não conseguia, então isso mudou drasticamente a minha rotina”. (Supervisora Fabiana)

Libâneo (2013) amplia as reflexões sobre o planejamento no sentido do seu aspecto processual e de reflexão permanente para tomada de decisões.

Uma importante característica do planejamento é o seu caráter processual. O ato de planejar não se reduz ao momento de elaboração dos planos de trabalho. É uma atividade permanente de reflexão e ação. O planejamento é um processo contínuo de conhecimento e análise da realidade escolar em suas condições concretas, de busca de alternativas para a solução de problemas e de tomada de decisões, possibilitando a revisão dos planos e projetos, a correção no rumo das ações. (p. 125)

Na segunda parte do depoimento da Supervisora Fabiana, a respeito, ainda, do planejamento, ela traz que a Tutoria trouxe o “como” fazer, de modo que seu trabalho fosse efetivo e que a rotina foi um grande facilitador para se organizar e planejar. Disse ainda que para grandes eventos da DE conseguia pensar em todos os detalhes e que o fazia de modo mental, porém quando ia às escolas não conseguia planejar e fazia “no automático”, o que lembrava fazia e o que não ficava para depois e com isso atropelava tudo e a todos.

“A Tutoria me trouxe o “como” eu vou fazer. A questão do planejamento foi fundamental para perceber o quanto, a partir dele eu posso trabalhar melhor. Antes meu planejamento era mental, para os grandes eventos da DE era muito fácil pensar em todos os detalhes, mas para o meu dia a dia na escola não tinha planejamento, eu não conseguia planejar uma ida a escola, o que vou fazer lá? Qual foco? O que tenho que conversar com a diretora? Nunca conseguia fazer isso! E aí eu já ia no automático, fazendo o que tem que fazer, atropelava tudo, atropelava todo mundo e aquilo que eu lembrava, ótimo e o que não lembrava ficava para a próxima. Então essa parte, a questão do planejar, saber o que vou fazer na escola, ter um foco, isso nunca tive, comecei a ter com a Tutoria, sabia que precisava, mas não conseguia fazer e continuava seguindo. A questão da rotina, de ter uma rotina organizada, ainda que ela “fure”, mas isso facilitou bastante, eu conseguir organizar minha rotina de trabalho, conseguir planejar”.
(Supervisora Fabiana)

Os depoimentos nos levam a pensar que a ação supervisora acontecia na urgência do momento, em um movimento de “apagar” incêndios. Desse modo é provável que não houvesse encadeamento nas ações, uma vez que cada visita era uma “nova” visita. É possível inferir, também, que a partir da formação essas profissionais veem sentido na ação de planejar, um comprometimento diferenciado e mais consciente. Planejar passa a fazer parte da rotina dessas profissionais, não como algo estático, mas vivo que leva em consideração, o contexto, os processos já vividos e a aprendizagem do outro.

Como dito acima, parece ser óbvio questões elementares estarem postas na ação de profissionais tão experientes. Diante dos relatos podemos inferir que mesmo perante

profissionais experientes são necessárias ações de formação e o acompanhamento. Não somente formações coletivas, mas, também, formações que preveem olhar o fazer no “miudinho” e no “como”.

4.4 O valor da escuta e do diálogo

Analisando os depoimentos, a questão da escuta e do diálogo foram muito marcantes nas falas das Supervisoras entrevistadas, no sentido da sua importância para o processo formativo delas próprias e de seus interlocutores. Dessa forma, decidimos que essa seria uma importante categoria de análise para compreender o papel da escuta e diálogo para o desenvolvimento profissional.

Ao falar de dialogicidade Freire (1987) traz toda conotação que a palavra carrega. A palavra sem reflexão e ação é verbalismo, uma vez que não gera transformação. Ao mesmo tempo se for só ação é ativismo o que impossibilita o diálogo.

“A palavra inautêntica, por outro lado, com que não pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blabláblá. Por isso, alienada e alienante. É palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação. Se, pelo contrário, se enfatiza ou exclusiva a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em *ativismo*. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo”. (p.44)

É possível perceber nos depoimentos das supervisoras a presença da dialogicidade, uma vez que há reflexão da prática e uma escuta atenta ao outro e a si mesmas, ou seja questões *sine qua non*, na dialogicidade. Percebe-se também, que não é um diálogo pelo diálogo ou a escuta pela escuta, mas um movimento para compreensão da prática, de entendimento, de investigação para a consecução de uma ação pensada, planejada, refletida.

No depoimento da Supervisora Érica, quando foi realizada a pergunta sobre qual estratégia/princípio de Tutoria utilizava em sua ação supervisora, ela trouxe o uso do questionamento a partir do que o outro está falando e que para fazer esse questionamento a necessidade de escutar atentamente ao que o outro está dizendo. Importante ressaltar que a Supervisora traz com muita clareza a importância desse movimento para reflexão da prática e da sua intencionalidade nesse processo.

“A estratégia principal que eu uso é do questionamento, de você a partir do que a pessoa está dizendo, do que ela está trazendo eu pela estratégia da escuta ativa, eu elaboro algumas questões para a pessoa refletir sobre a própria prática, então são questões com bastante intencionalidade, para que a pessoa perceba inclusive o que está dizendo, por meio da paráfrase, por exemplo, outras mais reflexivas para ela pensar sobre o que está dizendo, se realmente aquilo que está dizendo tem de prática e esse movimento eu uso bem intencional, e eu tenho visto que tem causado efeito, impacto, pois as pessoas percebem isso! Tanto que no final há um movimento de pensar o que nós discutimos hoje, o que compreendemos? ”. (Supervisora Érica)

Importante ressaltar que esse diálogo, como ressalta Freire (1986, p.64) não está numa perspectiva de técnica para obtenção de resultados ou para que o outro seja amigo. Isso faria do diálogo uma técnica para manipulação e não para iluminação. O diálogo faz parte da natureza humana. “O diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos”.

Que diálogo pode existir perante uma prescrição? Que mudança de prática pode ocorrer mediante uma ação impositiva? Para que haja mudança da prática é essencial, a problematização pelos sujeitos. Com diz Freire (1987, p.44) “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tão pouco nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles um novo pronunciar. (FREIRE, 1987, p.44)

Outro ponto que pode ser percebido nos depoimentos é a presença da escuta, como dito anteriormente. Não uma escuta pela escuta, mas uma escuta atenta, capaz de gerar diálogo e reflexão, a partir do que se ouve. Num momento de construção de sentido, a partir da reflexão da ação, sobre ação e na ação.

O depoimento da Supervisora Érica, quando foi perguntada sobre o que mudou em relação à prática na escola após a Tutoria, traz de modo muito consciente uma prática que não tinha antes: o escutar, mais do que falar. E que essa fala estava pautada em

orientações e prescrições. Além disso, é possível inferir que, hoje, sua escuta é uma escuta para gerar problematizações e reflexões sobre a prática.

“Um fato de que ouve uma mudança é que eu escuto muito mais do que falo, isso era uma coisa que eu não tinha, eu tinha uma ansiedade muito grande na supervisão, então eu ia para a escola e falava muito, porque claro havia muitas orientações, muitas indicações, muitas prescrições, a partir de inclusive do que eu entendia de gestão escolar. Hoje não, hoje eu escuto muito e a partir do que eu escuto e que eu vou tentando captar o que está por trás daquelas falas, captando. Como? Fazendo perguntas, para entender exatamente o que as pessoas querem dizer, porque se fala muito na escola, os gestores têm uma ansiedade muito grande de falar, se fala muito e talvez eu demonstrando essa escuta, eu esteja, muitas vezes eu problematizo isso com elas, que também elas também precisam escutar, aliás escutar até a própria fala delas, que muitas vezes há contradições”. (Supervisora Érica)

Nesse movimento de escuta do outro é possível perceber que as supervisoras “dividem a cena” com o interlocutor, ou seja, elas não se colocam como as senhoras do saber absoluto, ou detentoras de todos os conhecimentos, como antes. Elas passam a ouvir e compreender que o outro também tem contribuições a fazer, que aprende com ele, que podem construir algo junto, a partir de uma relação dialógica e não impositiva. A respeito dessa escuta Freire (1996) amplia:

(...). Se na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. (p.127)

As reflexões trazidas acima por Freire (1996) dialogam com o depoimento da Supervisora Fabiana, quando foi realizada a pergunta sobre o que mudou em sua prática após a Tutoria e diz claramente da sua dificuldade na escuta, da sua falta de paciência e em razão disso, o caráter verticalizado do “diálogo” uma vez que trazia respostas prontas.

“Eu não sabia escuta, mas achava que sabia. A segunda coisa que trago muito forte é levar o gestor a refletir sobre a prática, eu não sabia fazer isso, eu não tinha paciência para fazer isso. Eu trazia as respostas prontas, eram as minhas respostas não as dele. Então são duas situações que eu tenho conseguido trazer e tenho conseguido realmente usá-las, de maneira segura e tranquila. Eu achava que ouvia, mas eu ouvia as palavras eu não queria saber mais a respeito, eu ouvia

por uma questão de educação. Hoje me comparando, eu não sabia disso, hoje eu sei que escutava o que a pessoa tinha para dizer e não fazia a menor diferença o quê, a não ser aquilo que me interessava. Hoje eu procuro saber o que ela está dizendo, entender o que está dizendo, então se ela está me relatando uma situação eu quero saber mais sobre aquilo, o que mais aconteceu, como ela pensou aquilo, como chegou naquele ponto, que outras interferências aconteceram. Então essa questão de saber ouvi-la mudou muito, muda tudo...aí eu comecei a perceber que tinha uma escuta mecânica que pouca diferença fazia naquela ideia que eu já trazia. Se concordasse com a ideia que eu já trazia ótimo, se tivesse coincidência, mas não procurava conhecer aquele processo, não fazia perguntas para compreender o que aconteceu”. (Supervisora Fabiana)

Analisando os relatos é possível depreender que há um aprendizado em relação ao diálogo e à escuta, em um sentido muito mais ampliado do que acontecia antes. Há acima de tudo um respeito pelo outro, pela fala do outro, pelo o que o outro pensa. Um movimento que de fato reflete a ação, não como antes, de modo unilateral e de cima para baixo, mas de modo bilateral, num processo dialógico como diz Freire (1986, p.64) “O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como fazem e re-fazem”. E amplia para a relação do diálogo e escuta:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido, aqui discutido, significa disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro. Isso não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isso não seria escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária. (FREIRE, 1996, p.135)

As contribuições de Freire (1996) estão intrinsecamente ligadas ao depoimento da Supervisora Érica, quando fala da mudança de sua prática, após a formação via Tutoria. Ela traz a mudança em relação à escuta como algo que vai além da capacidade auditiva. Na interlocução com a diretora há hoje, uma construção conjunta. Mediante isso é possível inferir, que há dialogicidade, uma vez que sugere que não há redução de papéis de quem fala e de quem ouve, há direito de discordar, opor e posicionar-se.

“Dentro dessa mudança de prática, de supervisora, eu penso que a escuta é uma das coisas que eu mais tenho praticado na minha

atuação de supervisora, mas não uma escuta pela escuta, como já afirmei, mas para captar mesmo percepções, concepções, até mesmo procedimentos. (...) Hoje construímos juntas, eu até tenho uma proposta, mas a apresentação já é diferenciada e isso é até um outro ponto da transformação da minha prática, se trata como uma proposta de fato e aí a gente vai inclusive, muitas propostas que eu tenho encaminhado são ampliadas, pela visão delas, porque elas vão trazendo outras coisas, agregando outras coisas, e aí a gente constrói juntas, mesmo sendo uma proposta inicialmente pensada por mim". (Supervisora Érica)

Nesse “novo” movimento de diálogo e escuta, além do respeito à fala do outro, ao posicionamento, às suas crenças e convicções, há também um movimento de acreditar nas capacidades do outro, de perceber que é capaz de resolver e solucionar questões, uma vez que por meio desse diálogo e escuta é possível compreender o que o outro pensa e como pensa. Isso parece trazer uma “nova” possibilidade de atuação desse profissional, sendo que antes, por desconsiderar tudo isso, assumia a posição do outro.

No depoimento da Supervisora Fabiana é possível perceber, quando fala da alteração de sua prática após Tutoria, o respeito ao outro, uma vez que há escuta para compreender e não simplesmente julgar. Compreender o que o outro pensa para ajudá-lo, por meio de reflexões, encontrar o caminho, acreditando que ele é capaz de solucionar seus próprios problemas.

“Vou dar um exemplo, cheguei numa escola a semana passada para falar sobre uma questão de uma funcionária me procurou para fazer muitas reclamações. Eu fui lá para falar isso, para ver isso. Chegando lá a diretora tinha um problema muito maior, e uma ansiedade gigante para tratar daquele problema com um determinado professor. Então resolvi inverter a ordem e atender essa demanda. E aí o que foi fundamental parar e ouvi-la até dizer tudo o que precisava dizer, sem angústia, é lógico que fiquei com muitas dúvidas e por isso fiz várias perguntas calmamente, sem interferir, sem dizer, sem julgamentos, para que eu pudesse entender tudo e principalmente o que o que já havia feito. Aprender a ouvi-la e explorar mais como ela construiu aquele caminho, como ela pensou naquela decisão, porque tomou aquela atitude, naquele momento, me ajudou muito nos próximos passos, porque eu já sabia o que ela estava pensando, eu consegui entender como ela pensou até chegar lá e foi muito tranquilo, muito leve, tanto para mim como para ela. Antes eu falaria é isso mesmo, pega isso e faz aquilo. Eu consegui levá-la a perceber como construiu esse processo. Antes eu assumiria isso, eu chamaria o professor para conversar, tomaria a frente e resolveria com muita segurança, mas ela construiu tudo e conversou com o professor e conduziu a conversa e resolveu da melhor maneira”. (Supervisora Fabiana)

A escuta e o diálogo fazem parte da nossa natureza humana, mas como fazemos? Com que finalidade? Ao refletir sobre isso, no ambiente formativo, ou seja, na ação supervisora junto as suas equipes, ela passa a ocupar, pelo que indica os depoimentos, um ponto fundamental na formação tanto do outro, como para si mesmas. Diante dos relatos é possível depreender a lógica que a escuta e o diálogo passam a fazer na ação supervisora dessas profissionais, uma vez que elas passam a compreender o que é de fato escutar e o quanto essa escuta atenta propicia um diálogo verdadeiro.

CAPÍTULO 5

Considerações Finais

A Supervisão de Ensino no Estado de São Paulo vem tentando delinear sua identidade profissional ao longo das últimas quatro décadas, uma vez que as leis, resoluções e comunicados, são por vezes controversos.

As atribuições do Supervisor de Ensino abarcam uma multiplicidade de tarefas e responsabilidades. Segundo os documentos oficiais esse profissional deve ter um perfil de proponente, executor, articulador e mediador das políticas educacionais. É esperado que possa assessorar, acompanhar, orientar e controlar os processos educacionais implantados, além disso deve supervisionar e fiscalizar as escolas para correção de falhas administrativas e pedagógicas.

Diante desta multiplicidade de tarefas e responsabilidades, podemos dizer que para desempenhar sua função com plenitude é exigido deste sujeito um desenvolvimento profissional amplo, ou seja, um profissional que tenha capacidade de comparar de modo sistemático seu trabalho com os de outros, um profissional que está em constante atualização, que encara sua atividade com algo que pode ser melhorado através da investigação e por meio de atividades formativas.

Neste trabalho tivemos como propósito identificar se houve contribuições da metodologia denominada Tutoria, no desenvolvimento profissional do Supervisor de Ensino, uma vez que o Programa desenvolvido em uma Diretoria Regional de Ensino, tinha esse objetivo. Para tanto, analisamos o percurso histórico da Supervisão de Ensino no Estado de São Paulo, de modo a compreender e ampliar em que condições e situações a Ação Supervisora foi se constituindo. Além disso, discutimos o desenvolvimento profissional à luz de Marcelo (2009) e Day (1999), com o objetivo de trazer elementos e reflexões substanciais para analisar se houve desenvolvimento profissional e em quais aspectos. Outro ponto percorrido foi a contextualização do Programa de Tutoria, com o propósito de apresentar “como” o Programa foi desenvolvido junto à Diretoria Regional de Ensino, de modo a dar subsídios para analisar e refletir os princípios e estratégias utilizados na formação do Supervisor de Ensino. Para finalizar analisamos as entrevistas realizadas tomando como base todo o contexto apresentado, de modo a trazer evidências sobre as possíveis contribuições da Tutoria para o desenvolvimento profissional do Supervisor de Ensino.

A presente pesquisa mostrou que o desenvolvimento profissional do Supervisor de Ensino, pode ser enriquecido quando há uma formação centrada no sujeito e desenvolvida prioritariamente no ambiente escolar, aspectos esses perseguidos pela Tutoria e evidenciados a partir da análise das entrevistas.

A pesquisa revelou que a partir da formação, via Tutoria, as Supervisoras de Ensino expostas ao Programa começaram a olhar para si mesmas, em relação às suas posturas e isso gerou um certo incômodo em relação às questões meramente fiscalizatórias, em detrimento das questões pedagógicas, que acabavam ficando em segundo plano. Um dos motivos evidenciados para o foco maior para as questões burocráticas e para uma postura fiscalizatória era a fragilidade em termos de conhecimento em relação aos aspectos pedagógicos e “como” fazer possíveis intervenções. Havia também uma forte vontade em fazer a diferença, em fazer diferente, mas não sabiam “como”. Desta forma, a Tutoria trouxe essa possibilidade, esse “como” fazer, uma vez que ao trabalhar com a reflexão crítica sobre a prática, as próprias supervisoras traziam durante a formação, suas fragilidades, dando, desse modo, condições ao tutor de intervir e formar em suas necessidades e particularidades.

Essa “nova” postura traz um outro status ao Supervisor de Ensino, que deixa para trás um “ranço” de ser um profissional que está só para cobrar e fiscalizar, para um profissional que de fato integra a equipe gestora, contribuindo para a formação da equipe e desse modo trazendo reais possibilidades para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

De posse dessa “nova” perspectiva de atuação do Supervisor de Ensino, outros aspectos emergiram como contribuições da Tutoria para o processo formativo das Supervisoras de Ensino e seu desenvolvimento profissional, que é a questão de como o adulto aprende e a questão da escuta e do diálogo, questões fundamentais para essa “nova” postura de formadora, uma vez que as Supervisoras de Ensino atuam diretamente com adultos profissionais.

Em relação à formação de adultos foi possível depreender que a Tutoria contribuiu nessa “nova” relação, uma vez que as Supervisoras de Ensino, no processo formativo, transitaram de uma postura fiscalizatória e burocrática, para uma postura de formadora e com foco também nas questões pedagógicas. Para tanto, considerar “como” o adulto aprende fez toda diferença na relação com suas equipes, uma vez que não bastava mais ditar o que fazer, mas sim provocar uma possibilidade de mudança de posturas, de crenças. Desse modo, compreender o papel da experiência que o outro traz consigo para

tornar o conhecimento significativo, considerar a subjetividade dos sujeitos, seus processos de metacognição, o papel dos questionamentos nesse processo e colocar isso em prática, no ambiente escolar, junto às suas equipes, indica que fez muita diferença na Ação Supervisora e que ampliou o desenvolvimento profissional das Supervisoras expostas ao Programa. Junto a esse processo, também foi evidenciada uma força muito marcante na necessidade do próprio processo de aprendizagem, de uma mudança em si primeiro, para que ocorra a mudança no outro.

Em relação à escuta e ao diálogo, o trabalho identificou com muita força as contribuições da Tutoria nesses aspectos, uma vez que a postura anterior estava pautada no dizer o que fazer e no fiscalizar esse fazer. No transitar dessas posturas, ao levar em consideração a aprendizagem do adulto profissional, a questão do escutar e do dialogar trouxe outro sentido para esse processo formativo e uma nova significação para a Ação Supervisora. Ficou evidenciado que antes da Tutoria, a Ação Supervisora das profissionais expostas ao Programa era de “senhoras do saber absoluto”, ou seja, iam para a escola falavam muito, davam orientações, indicações e prescrições e quando ouviam era uma escuta mecânica, por educação. Após a formação, via Tutoria, ficou evidenciada a presença da dialogicidade, capaz de gerar uma verdadeira reflexão sobre a prática, sem julgamentos, mas de entendimento e busca de caminhos. Essa postura aproximou as Supervisoras de Ensino com as escolas, trouxe um novo olhar dos gestores e corpo docente para a Ação Supervisora, que passaram a olhá-las como parceiras e formadoras.

Como dito anteriormente, a Supervisão de Ensino abarca uma multiplicidade de tarefas, tanto administrativas como pedagógicas e que dificulta a Ação Supervisora. A pesquisa evidenciou que a Tutoria contribuiu para a organização do trabalho das Supervisoras expostas ao Programa. Antes da formação, as Supervisoras iam à escola “apagar incêndios”, ou seja, atendiam as demandas do dia, não havia, segundo as entrevistadas, um planejamento do que iriam fazer na escola e nem um encadeamento de ações. A pesquisa mostrou que a Tutoria contribuiu na ação do planejar, no sentido de agir sobre dados concretos, na otimização do tempo, na determinação de foco, no equilíbrio entre as questões administrativas e pedagógicas. Trouxe com muita força a questão do planejar cada ida à escola, da clareza de intencionalidade dessas visitas e do encadeamento delas, a partir dos registros realizados com muito mais clareza e objetividade, um planejamento processual e permanente de reflexão e ação.

Conforme o exposto, é possível dizer que a Tutoria contribuiu para o Desenvolvimento Profissional das Supervisoras de Ensino expostas ao Programa. Isso

pode ser evidenciado em relação ao que Day (1999) e Marcelo (2009) disseram a respeito de desenvolvimento profissional, conceitos trazidos no primeiro capítulo desse trabalho.

Diante dessa análise ficou evidenciada, também, a importância da formação continuada e no ambiente de trabalho da Supervisão de Ensino, para que possam desempenhar sua função com o que é esperado pela Secretaria Estadual de Ensino, mas com uma visão mais crítica dessas expectativas.

Espera-se assim, que este trabalho possa contribuir com novas discussões sobre a formação continuada do Supervisor de Ensino do Estado de São Paulo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, H.M.P. **Supervisão educacional e autonomia para educar.** Dissertação (Mestrado em Educação) 1990. 270f. – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

ALONSO, M. **A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor.** In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação.** São Paulo: Cortez, 2002. p.167-181.

ANDRADE, M.F.C.C. **Saberes e fazeres do supervisor de ensino** de uma diretoria de rede estadual paulista, em relação ao trio gestor. 2012. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

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

BOLDARINE, R.F. **Supervisores de ensino da rede estadual de São Paulo: entre práticas e representações.** 2014. 122f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Campus Marília, São Paulo, 2014.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional docente.** Portugal: Editora Porto, 1999.

CANÁRIO, R. **A Articulação entre projeto educativo e processo de formação.** Gestão Escolar, São Paulo, ago.2015.

CUSINATO, M.N.C. **O novo perfil do supervisor de ensino: um ideal a atingir.** 2007.113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, campus Araraquara, São Paulo, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 1999

_____. **Medo e ousadia.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 1986

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 1987

FERINI, R.A. **Características institucionais, mitos tipológicos e perspectivas emancipatórias.** 2007.183f. Dissertação (Mestrado em Educação). UNICAMP, São Paulo, 2007.

FERREIRA, C.R. **Supervisão de ensino: estudo descritivo de atos normativos e discussão de termos de visita/acompanhamento.** 2015. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista, Campus Araraquara, São Paulo, 2015.

GALL, N.; GUEDES, P.M. **A reforma educacional de Nova Iorque: possibilidades para o Brasil.** São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2009.

GUIA DE TUTORIA PEDAGÓGICA. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2013

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KNOWLES, M.S.; HOLTON, E.F.; SWANSON, R.A. **Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa**. Tradução Sabine Alexandra Holler. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

MARCELO, C. **Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro**. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, n.08, p. 7-22, jan/ab. 2009

PLACCO, V.M.N.S.; SOUZA, V.L.T. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006

RODRIGUES, O. **A constituição da identidade profissional do supervisor de ensino**. 2014. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Taubaté, São Paulo, 2014.

SAÉZ, A.B. **O perfil profissional do supervisor de ensino**. 2008.184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Metodista, São Paulo, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 5.586, de 05 de fevereiro de 1975. **Dispõe sobre atribuições dos cargos e funções** do Quadro do Magistério. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, ano LXXXV, n.26, p. 4, 6 fev. 1975.

_____. Decreto nº 7.510, de 28 de janeiro de 1976. **Dispõe sobre a reorganização da Secretaria de Educação**. Disponível em: <http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/214799/decreto-7510-76>. Acesso em 13 agosto de 2015

_____. Decreto nº 40.473 de 21 de novembro de 1995. **Institui o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual** e dá providências correlatas. In: _____. Legislação de ensino fundamental e médio. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação; Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 2005. v. XL, p. 102-103.

_____. Lei Complementar nº 744, de 28 de dezembro de 1993. **Institui vantagens pecuniárias para os integrantes da classe de Supervisor de Ensino**, do Quadro do Magistério, e dá outras providências. In: _____. Legislação de Ensino do 1º e 2º graus. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação; Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1993. v. XXXVI, p. 45-47.

_____. Lei Complementar nº 836 de 30 de dezembro de 1997. **Institui Plano de Carreira**, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. In: _____. Legislação de ensino fundamental e médio. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação; Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1997a. v. XLIV, p.28-42.

_____. Lei Complementar nº 114 de 13 de novembro de 1974. **Institui o Estatuto do Magistério Público de 1º e 2º graus do Estado de e dá providências correlatas.** Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, ano LXXXIV, n. 218, p. 4, 14 fev. 1975.

_____. Lei Complementar nº 201 de 9 de novembro de 1978. **Dispõe sobre o Estatuto do Magistério e das providências correlatas.** In: _____. Legislação de Ensino do 1º e 2º graus. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação; Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1978. v. VI, p.43-63.

_____. **O perfil do supervisor de ensino do Estado de São Paulo.** Comunicado SEE. Diário Oficial do Estado de São Paulo, 30 jul. 2002. Disponível em: <http://www.diariooficial.hpg.ig.com.br/est_comunicado_see_de_30_07_2002.htm> Acesso em 13 de agosto de 2015.

SILVA, J.D. **A supervisão de ensino e o fortalecimento do espaço democrático na escola pública.** 2010.381f. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, São Paulo, 2010.

SILVA JÚNIOR, C.A. **Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora.** In: Nove olhares sobre a supervisão. Campinas, SP: Papirus, 1997, p.91-110.

_____. **Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva.** 1983. 149 f. Tese (Doutorado) -Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1983.

SENGE, P. et al. **Escolas que aprendem:** um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por educação. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SOUZA, V.T. **Os caminhos da coordenação pedagógica e da formação de professores.** Gestão Escolar, São Paulo, n.6, jun. 2007. Edição especial.

SOBRINHO, J.D. **Democratização, qualidade e crise na educação superior:** faces da exclusão e limites da inclusão. Campinas, v.31, n. 113, p.1223-1245, out-dez. 2010.

TACHINARDI, V. L. **O supervisor de ensino paulista: da proletarização às perspectivas de desenvolvimento profissional.** 2004. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento: Projeto de Ensino- Aprendizagem e projeto Político Pedagógico.** 9 ed. São Paulo: Libertad. 2000.

ZACCARO, M.J.S.V. **O supervisor de ensino da secretaria da educação de São Paulo: um agente do processo educacional em ação.** 2006. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Campus Araraquara, São Paulo, 2006.

ZIEGER, L. Os saberes e fazeres da supervisão educacional: perspectivas teórico-práticas. RANGEL, M. **Supervisão e gestão na escola:** conceitos e práticas de mediação. 2. ed. Campinas/SP: Papirus, 2009.