



Ficha catalográfica

M386q Martins, Ana Cristina de Oliveira
Quem cuida de nós? Pesquisa-ação com grupo de supervisoras da rede municipal de Cachoeirinha / por Ana Cristina de Oliveira Martins. – 2010.
140 f. : il., 30cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Beatriz T. Daudt Fischer.

Catálogo na Fonte:
Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO

Ana Cristina de Oliveira Martins

QUEM CUIDA DE NÓS?
**PESQUISA-AÇÃO COM GRUPO DE SUPERVISORAS
DA REDE MUNICIPAL DE CACHOEIRINHA**

São Leopoldo

2010

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO

Ana Cristina de Oliveira Martins

QUEM CUIDA DE NÓS?
**PESQUISA-AÇÃO COM GRUPO DE SUPERVISORAS
DA REDE MUNICIPAL DE CACHOEIRINHA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Beatriz T. Daudt Fischer

São Leopoldo

2010

Agradecimentos

Como agradecer a contribuição de tantos neste percurso em busca de meu crescimento pessoal, acadêmico e profissional? Passo a referenciá-los, não em ordem de importância, mas na forma como foi brotando a gratidão da pesquisadora neste escrever. Agradeço, pois, a todos que estiveram presentes nesta caminhada, desde a decisão de realizar o mestrado até o presente momento.

À Loi e à Saio, pela acolhida, respeito ao aluno e competência nas informações sobre o curso e demais encaminhamentos na instituição.

Ao meu amigo Silas e minha amiga Ana Marilza, por compartilharem comigo o desejo do estudo, a busca pela Unisinos.

A todos os professores que contribuíram com meu desenvolvimento intelectual, instigando-me a ler, refletir e escrever, em especial à: Danilo Streck, Cleoni Fernandes, Mari Foster, Rute Baquero, Flavia Werle, Rosane Molina.

De modo muito especial, quero agradecer pela oportunidade de estágio sanduíche, realizado na UNISANTOS. Neste sentido, cabe enfatizar o papel decisivo da professora Mari Foster, pela orientação nos encaminhamentos administrativos, mas principalmente pela força e incentivo de sempre.

Também é preciso muito agradecer à professora Sueli Mazzilli, então coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISANTOS, por sua gentil acolhida e por sua efetiva competência nas aulas em que me recebeu como aluna. Na Unisantos encontrei excelentes professores, com qual pude compartilhar conhecimento e saudades de casa. Destaco as professoras Francisca Severino, Maria Angélica, Maria de Fátima Abdala, Maria Aparecida Franco, Irene Gilberto, Fábila e, em especial, a motivação maior de minha ida à Santos: a professora Maria Amélia Santoro Franco. Por sua atenção e o carinho sempre manifestado, mesmo vivendo um momento delicado de sua saúde, a minha gratidão. Ainda com relação à experiência vivida em Santos, agradeço a acolhida que tive na residência da mestrandia Maria da Paixão Góes, e também as suas excelentes contribuições para meu aprendizado como pesquisadora.

A minhas colegas de trabalho, Rosinha e Naira, pela paciência em ouvir minhas lamurias, principalmente quando eu soube que não teria mais minha orientadora inicial.

Às funcionárias de minha escola de educação infantil, que me deram suporte durante todo processo desta pesquisa e dissertação com atos, palavras e olhares de companheirismo. Posso afirmar que Dalila, Suzi, Mara, Elisete, Rosemara, Michele Jardim, Michele Berdian, Angela, Lidiane, Dayse, Flavia, Natalia, Rosane e Renata, de algum modo, integram estas páginas.

Às supervisoras participantes desta pesquisa, agradeço de modo especial. Além de serem essenciais para que este estudo se concretizasse, também foram parceiras em repartir as dificuldades e encontrar alternativas para nossos cotidianos profissionais e porque não dizer pessoais. Com certeza, elas contribuíram para fazer deste 2009 um ano muito especial em minha vida.

Ao Caio Vinicius e Ana Júlia, pois como filhos tiveram que conviver com uma mãe de corpo e não mais aquela dos longos papos, que acabavam sempre numa ordem final: faz! Agradeço pelas críticas e sugestões, pelas não trocas de canais da televisão, para não me distrair, pelo som baixo nas tardes com amigos, pelas vezes que me convocaram a ser mãe de vocês, para me lembrar que, além do mestrado, corre uma vida em nossa casa.

A minha mãe, Terezinha, e ao meu pai, que perdi aos 19 anos, mas que nunca deixou de fazer parte desta trajetória, pois seus ensinamentos são minha herança maior: ler abre o portão, aplicar o que leu abre as portas e conviver, partilhando o que sabes com outros, faz tu adentrares em qualquer lugar desse mundo.

Ao meu marido Dirceu, que com sua paciência soube me acalmar nas horas de desespero, soube me entender quando ausente nas convocatórias da família maior. Foi o coadjuvante nas tarefas de casa. Sei que nosso crescimento foi mútuo: obrigado pelo teu amor.

A minha orientadora Beatriz Daudt Fischer, pela paciência, pela frequência e pela presença na busca do meu saber, pela oportunidade de conhecer a importância do ouvir, pela sua dedicação, me fazendo ser única. Com suas sugestões saímos do eu e do tu e passamos ao nós - nosso projeto, nossa pesquisa: obrigado pela acolhida.

À banca, pela disponibilidade diante de minhas propostas, por compreender o meu processo e pela paciência em ler e avaliar as minhas pequenas, porém significativas aprendizagens. E também por aceitar minha forma despretensiosa de escrever, mas reflexiva ao ler.

Aos teóricos que constituíram o conteúdo da mala: com eles pude ampliar meus conhecimentos, enfrentando com maior segurança os desafios desta trajetória.

E, para encerrar, entre todos os amigos que tenho - e fiz muitos ao longo dos meus 47 anos - agradeço a dois em especial, aos compadres Raul e Sirlei, por nunca esquecerem de mim, por ligarem para saber se estou bem, para indagar se ainda não terminei aquilo (a dissertação), pela presença permanente em minha vida e por permitir a minha presença na vida deles. Além disso, pelas assessorias no computador, indo até altas madrugadas (mesmo que no outro dia tivessem seus compromissos mui cedo), trabalhos regados a vinho no inverno e à cerveja gelada no verão. Por serem dindos de minha filha, muitas vezes fizeram a minha parte, enquanto eu estudava ou escrevia, aqui ou em Santos.

A todos e todas: Muito Obrigada!

AGRADECIMENTO MUITO ESPECIAL

Ouso quebrar a tradicional forma de fazer agradecimentos, abrindo uma segunda parte deles. O motivo é mais que relevante. Trata-se de nossa turma de mestrado: fomos 24 guerreiros com ganas de aprender: agradeço pelo conhecimento que efetivei nas trocas, nos confrontos que realizei, em especial com Éderson, Daiana, Dilmar, Wagner, Joelma, Joice, Cleci, Mareci, Miriam, Tatiane, Marilene, Claudia, Heloisa, Itaara, Marcos, Ana Paula e Vitória - pessoas tão diferentes e tão próximas.

Ao Dilmar, pois com suas palavra experientes de mundo trouxe o diferente como casual e prazeroso, sua inteligência e agilidade em trazer a história “estava sempre posto”.

À Daiana, por sua competência na formatação de meu projeto inicial, e por seu carinho no incentivo à superação de obstáculos (Vamos, Ana tu vais conseguir!) E aqui estou quase já sabendo construir um avatar.

Ao Wagner, por sua postura sonhadora e, ao mesmo tempo realista, apostando que a história de hoje será a glória do amanhã; suas brincadeiras sobre o conteúdo de uma certa loja, aliviava nossas tensões cognitivas... E viva São Jorge!

Ao Marcos, por sua pureza, sem nunca abandonar busca pela reflexão sobre o que o golpe militar provocou na alienação da educação de hoje.

À Itaara, minha parceira colorada contra o time de gremistas dessa *tchurma*, sempre fazendo comentários diretos e perguntas de mesma forma, que me deixava dividir uma “torta de limão”.

À Heloísa, sempre preocupada com as tarefas; passou um tempo equilibrando desejos e compromissos, foi ombro e pediu colo com singeleza, sempre pronta a auxiliar todos os colegas, sem deixar de fazer seu “jogo de peões”.

À Marilene, trazendo um cotidiano diferente de boa parte do grupo, iluminava o grupo com sua prática e relatos das orientações com a sua orientadora.

À Ana Paula, pelos seus ensinamentos da educação infantil, na busca do papel da literatura neste mundo: sonhadora, mas às vezes realista diante do mundo cruel em que está inserida a criança.

À Vitória, porque, mesmo com outra linha de pensamento, conviveu com nossa *tchurma*, dando a nós a graça de acompanhar a reprodução da vida, com a chegada de sua Luisa.

O tempo vai acomodando situações, aproximando interesses. E assim, o elo que constituí com a *tchurma* caracterizou-se por sensibilidade, afeto, curiosidade, amizade, irmandade, fraternidade e, principalmente por um amor em comum pelo que fazemos.

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.

Estou convencido, porém, de que a rigorosidade, a séria disciplina intelectual, o exercício da curiosidade epistemológica não me fazem necessariamente um ser mal-amado, arrogante, cheio de mim mesmo. Ou, em outras palavras, não é a minha arrogância intelectual a que fala da minha rigorosidade científica. Nem a arrogância é sinal de competência nem competência é causa de arrogância. Não nego a competência de certos arrogantes, mas lamento neles a ausência de simplicidade que, não diminuindo em nada seu saber, os faria gente melhor. Gente mais gente.

(Paulo Freire, 2007, p.145-146)

RESUMO

No intuito de compreender o papel dos processos coletivos na formação continuada de supervisores escolares, o estudo analisa contribuições de quatro supervisoras da rede municipal do município de Cachoeirinha. Para tal, foram desenvolvidos oito encontros do grupo ao longo do ano letivo de 2009, sob a modalidade da pesquisa-ação com abordagem formativa. As temáticas discutidas em cada encontro partiram das próprias participantes, mediadas pela pesquisadora, sendo as questões de pesquisa construídas a partir das práticas vividas no cotidiano, articuladas a estudo de textos previamente selecionados pelo grupo. A pesquisa fundamenta-se em referenciais teórico-metodológicos destacando-se em especial Freire, Arroyo, Guedhim, Barbier e Franco. Entre os resultados pode concluir-se que práticas participativas de formação continuada, assumidas coletivamente, favorecem reflexões a partir das carências identificadas entre os profissionais que atuam no processo pedagógico das escolas. Com isso não se abandonam as lutas por políticas de efetivação nos cargos, bem como demais aspectos envolvendo a identidade coletiva em ser “supervisora” escolar.

Palavras-chave: Supervisão escolar. Supervisoras. Formação continuada. Pesquisa-ação.

LISTA DE SIGLAS

MEC - Ministério de Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ASSERGS - Associação dos Supervisores do Estado do Rio Grande do Sul

DE - Delegacia de educação

CRE - Coordenadoria Regional de Educação

SMEP - Secretaria Municipal de Educação e Pesquisa

SMEd - Secretaria Municipal de Educação

CME - Conselho Municipal de Educação

UNCME - União Nacional de Conselhos Municipais de Educação

FECME - Federação dos Conselhos Municipais do Rio Grande do Sul

PME - Plano Municipal de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

SSE - Serviço de Supervisão Escolar

SOE - Serviço de Orientação Educacional

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
INTRODUÇÃO	13
1. ONDE INICIA A BUSCA PELO CONHECIMENTO.....	16
2. O CONTEXTO DA PESQUISA: ORIGEM DA PESQUISA E OS CUIDADOS DA PESQUISADORA INICIANTE	24
2.1 O LUGAR DA PESQUISA	27
2.2. DE QUEM SÃO AS VOZES E OS OLHARES.....	32
3 O CAMINHO METODOLÓGICO.....	38
3.1 PRINCÍPIOS NORTEADORES DA PESQUISA	39
3.2 PROCEDIMENTOS OPERACIONAIS	41
3.3 PESQUISA-AÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA.....	46
4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	54
4.1 OPERACIONALIZAÇÃO DO PROCESSO ANALÍTICO	54
4.2 OS ENCONTROS DO GRUPO.....	58
5 ANÁLISE.....	69
5.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO ANALÍTICO.....	70
5.2 ANÁLISE DOS DADOS.....	76
5.2.1 A importância do coletivo na formação continuada do supervisor escolar.....	76
5.2.2 O espaço coletivo como espaço de construção da identidade coletiva como supervisoras	80
5.2.3 O espaço coletivo identificado como espaço de socializar dificuldades..	84
5.2.4 O espaço coletivo como responsável por canalizar formas de sobrevivência da função supervisora frente às dificuldades da escola	87
5.2.5 A formação Inicial como determinante para o exercício da função supervisora	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS.....	99
APÊNDICES	103

Então, fui eu que disse tudo isso aqui! Nossa, mas como pode? São minhas essas palavras! Eu disse porque vivi tudo aquilo, e está aqui escrito, vai fazer parte da história, da nossa história! Isto é muito bonito!

(Channel)

APRESENTAÇÃO

O trabalho que passa a ser desdobrado nas páginas a seguir aborda como tema principal questões referentes à ação supervisora na escola, questões estas advindas de um grupo de supervisoras, integrantes da rede municipal de Cachoeirinha, município da área metropolitana de Porto Alegre. A partir de algumas interrogações referentes ao tema, aqui são apresentadas reflexões articuladas a referenciais teóricos, mediados por dados empíricos coletados ao longo de oito encontros com as respectivas supervisoras.

A denominação *supervisão* carrega em si uma figura de linguagem, representando mais que um simples jogo de palavras, lembrando o lugar para o qual foi criada a função de supervisora na escola: um *super olhar* no controle escolar. Entretanto, as supervisoras integrantes desta pesquisa não têm esta inspiração como princípio em seus fazeres, embora na sua formação esta dimensão estivesse presente em práticas e estudos.

A base empírica deste estudo constitui-se a partir das vozes de supervisoras integrantes do grupo. O leitor poderá verificar que, em alguns momentos, vozes e olhares se mesclam, quando os sujeitos refletem sobre suas próprias atuações na pesquisa e na escola. A voz é igualmente da pesquisadora participante que se vê desafiada a desempenhar diferentes papéis, tentando durante todo tempo interagir no campo empírico com olhar de estranheza diante de um contexto que lhe é bastante familiar.

Importante assinalar que procurei seguir um estilo narrativo-reflexivo, pois segundo Cunha (1998), a forma narrativa de pesquisar e produzir conhecimento favorece o próprio processo formativo. Quando uma pessoa “relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida, dando a ela novos significados” (p.39).

Essa investigação centrou-se basicamente na importância do coletivo na formação continuada, sob a perspectiva das supervisoras escolares, a fim de responder a pergunta que definiu o problema da pesquisa: Como se manifesta a importância do espaço coletivo na formação continuada das supervisoras? Embora ciente da singela contribuição que este estudo possa representar na comunidade acadêmica, ousou afirmar que ele oferece possibilidades de repensar questões relacionadas à ação do “pedagógico” na escola, tendo igualmente contribuído para o processo formativo das participantes, bem como provocado o desejo para novas pesquisas em um campo empírico carente de investigações.

O desenho estrutural do trabalho apresenta-se delineado conforme a seguinte organização: uma **Introdução**, seguida do primeiro capítulo - **O contexto da pesquisa** – onde são apresentadas informações referentes ao *locus* da investigação, bem como referências sobre os sujeitos participantes. No segundo capítulo - **O caminho metodológico**, o objetivo consiste em fundamentar a ação metodológica, em especial no que se refere aos procedimentos da pesquisa-ação. No terceiro capítulo - **Procedimentos de análise** – encontra-se a operacionalização do processo analítico, bem como a descrição dos encontros do grupo realizados ao longo da pesquisa. No quarto e último capítulo – **Análise dos dados** – são efetivadas algumas considerações iniciais, seguidas da análise dos dados coletados. O texto encerra buscando traçar algumas **Considerações finais** na tentativa de retomar sucintamente algumas idéias produzidas ao longo do processo investigativo, bem como enfatizar aprendizagens realizadas pelo grupo e pela pesquisadora.

Iniciante que sou no exercício de investigar o campo educacional, e sabedora dos cuidados que merece uma pesquisa-ação, submeto este trabalho à avaliação criteriosa, colocando-me como aprendiz deste fazer.

INTRODUÇÃO

A rede municipal de ensino de Cachoeirinha, município localizado na região metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, possui em seu plano de carreira um quadro de especialistas no qual estão incluídos supervisores habilitados e concursados para a função de supervisão escolar. Tal situação vem se efetivando desde a organização administrativa regida pela Lei 1159/91 (anexo 01) que criou e estabeleceu o cargo.

Com o passar dos anos e de diferentes administrações, esta função passou a ser exercida pelos professores convidados por “autoridades do município”. A partir da ampliação de políticas públicas a nível nacional, os encargos e responsabilidades da função aumentaram em abrangência, inclusive com maior exigência ao estado. Acompanhando este processo como supervisora escolar, e preocupada com o exercício cotidiano da ação supervisora, é que entendo essencial qualificar o processo formativo e, assim, qualificar o desenvolvimento das propostas pedagógicas.

Entre todos os problemas que me moviam no campo da educação, o que mais me instigava era a passividade da supervisão em eleger *bode expiatórios*, *advogados do diabo*¹, que justificariam o tratamento que a supervisão vinha recebendo na rede municipal, além da passividade geral por parte das supervisoras.

¹ Termos do vocabulário popular, empregados por Madalena Freire, para distinguir os diferentes papéis no grupo

Diante disso, levantei alguns questionamentos: Estas profissionais supervisoras não faziam parte da história educacional daquele município? Então como nos últimos oito a dez anos ficaram passíveis diante de tanta descrença na sua função? Haveria um descompromisso com a educação? Haveriam culpados? Onde andaria as supervisoras, outrora tão questionadoras?

A partir de referenciais estudados, cursos freqüentados e vivências, pensava que através do trabalho coletivo - nas trocas entre os profissionais que se envolvem em reuniões e estudos com propósitos de enriquecimento profissional - poderíamos ter assim um campo de pesquisa-ação. Pensava que somente poderia realizar este estudo com envolvimento de outras supervisoras, de forma colaborativa e participativa. Como pesquisadora desejava investigar se o espaço coletivo de formação continuada tinha importância para colegas supervisoras, se o espaço coletivo poderia legitimar e posicionar melhor a função de uma supervisora escolar.

Após mais leituras e reflexões, decidi optar por uma pesquisa que se aproximasse das características da pesquisa-ação, sobre a qual passarei a melhor definir em páginas seguintes, bem como também a seguir desdobrarei detalhamento sobre o grupo de participantes – sujeitos protagonistas da pesquisa. Nesta perspectiva, foi a partir de encontros de estudo com o grupo que o problema de pesquisa foi se delineando, resumindo-se na seguinte interrogação: **qual a importância do espaço coletivo na formação continuada das supervisoras?** Desta questão norteadora, derivaram demais questões. Preocupada em elaborar perguntas simples e concisas, capazes de traduzir as reais dúvidas, reporte-me ao pensamento de Santos (2001, p.6), quando fala sobre o tempo de transição da ciência: “é necessário voltar às coisas simples, à capacidade de formular perguntas simples que, como Einstein costumava dizer, só uma criança é capaz de fazer, mas que depois de feitas são capazes de trazer uma luz nova a nossa perplexidade”.

A professora Maria Amélia Santoro Franco - uma das principais inspiradoras deste trabalho - ao publicar um artigo, relatando sua experiência em pesquisar um grupo de coordenadores pedagógicos, de um município da baixada santista, faz referência à relação que se estabelece entre as dificuldades existentes na prática

docente, na posição profissional do professor, e a identidade coletiva na elaboração da questão da pesquisa.

Historicamente, a classe dos professores e pedagogos tem sofrido um desprestígio social da profissão. Com descaracterização da identidade coletiva da classe, com as dificuldades inerentes ao próprio processo de ensino diante das sofisticadas demandas sociais. Há que entender que o educador, nesse caminhar, encontra-se em profundas dissonâncias com a construção de seu papel social, de sua identidade profissional, de sua identidade como pessoa (FRANCO, 2008, p. 3-4).

Adianto aqui que tais dissonâncias, em especial no que se refere ao papel da supervisora escolar, foram percebidas ao longo dos encontros do grupo participante desta pesquisa. Diante das falas e das análises feitas ao final de cada encontro, fui percebendo a importância que o coletivo parecia ter no cotidiano das colegas integrantes do grupo. Propus, então, algumas questões para melhor elucidar o problema da pesquisa: Como as supervisoras percebem a importância do espaço coletivo em sua formação? Um grupo de supervisoras se constitui como grupo para fortalecer sua ação supervisora na rede municipal: é este um espaço de construção da identidade “supervisora”? É este espaço identificado como forma de socializar as dificuldades? É o espaço coletivo responsável por canalizar formas de sobrevivência às dificuldades atuais da Escola?

A partir de tais questionamentos, foram elencados alguns objetivos iniciais de pesquisa, que poderiam ou não ser mantidos no decorrer de sua realização. São eles: analisar possibilidades de o espaço coletivo ser um espaço de desenvolvimento profissional; fortalecer o espaço coletivo como socializador de dificuldades e saberes das supervisoras; avaliar possibilidades de se criar um espaço coletivo permanente junto às supervisoras.

Assim, em torno de questões básicas iniciais, e também de outras que foram sendo postas ao longo dos encontros do grupo, as participantes foram vivenciando o processo de pesquisa, construindo novos saberes, reafirmando seu

comprometimento com um fazer pedagógico alicerçado pela ação coletiva.

1. ONDE INICIA A BUSCA PELO CONHECIMENTO

Ao pensar em escrever onde se inicia a vida de uma pesquisadora, vejo-me diante de um grande desafio, de um grande compromisso. Posso afirmar que me parece subjetivo, construído na vivência concreta e profissional. Mas acima de tudo muito agradável, pois esta pesquisadora sou eu mesma, sujeito constituída de formação pedagógica, e em formação acadêmica como pesquisadora, que busca a questão, a interrogação mais do que respostas; o rompimento de paradigmas dominantes e o nascimento do fazer emergente, através da construção coletiva e solidária. Porém preciso escrever sobre ser educadora, professora, supervisora. Como Alves (1982), eu diria que os educadores são como velhas árvores: possuem uma face, um nome, uma história a ser contada. (ALVES, 1982, p.17). Assim eu contarei a minha e articularei aos primeiros anos de minha vida.

Para pesquisar a escola como lugar de formação do professor, do educador, do supervisor, é necessário rever minhas memórias, como se fosse um álbum de fotos para configurar o lugar da escola na minha vida.

Sou filha única de um casal constituído por um gaúcho filho caçula, criado por seu irmão mais velho, de uma família de 9 irmãos homens, 1 professor universitário, 7 advogados e de uma mineira, filha caçula de 10 irmãos de uma família tradicional mineira, isto significava que na família de minha mãe as mulheres faziam o curso normal para serem boas esposas e mães, pois todas se casavam com homens de “poses”. Minha mãe rompeu com essa tradição conheceu um gaúcho na fila do cinema, namoraram escondidos, revelaram algum tempo depois e casaram-se vindo morar no Rio Grande do Sul. Porque conto tudo isto? Porque isto faz toda diferença na minha história, nascida como filha única, sou filha do casal que rompeu as tradições do que se esperava, crenças antológicas. Por isso tiveram que morar afastados do seu seio familiar, o que ofereceu um convívio mononuclear, ou seja, apenas com a família de meu pai, constituída de primos homens mais velhos, então convivi com 3 primos em segundo grau.

Esta convivência e com meu tio Neli, que era professor universitário, me foram fundamentais na minha formação pessoal como pesquisadora, pesquisadora quase investigadora de como e porquês, tais como: do cálculo de velocidade, para ver qual seria a

bicicleta mais veloz: Monark ou Caloi? Se as borboletas mudavam de cor conforme o dia da semana; se haviam mais de mil formigas em cada formigueiro da rua; e porque as meninas não ganhavam carros de andar dentro, como tinham meus primos, de polícia e bombeiro. Para compensar a falta de brincadeiras de carro, ganhava livros, muitos livros. Quase todos do Erico Veríssimo, pois este sim era um autor gaúcho que sabia escrever o que criança deveria aprender e uma futura advogada, teria que gostar de ler. Assim doutrinava meu querido tio Neli.

Meus pais muito felizes ficavam, pois eu devorava os livros, e óbvio, depois muitas sessões de porquês. Mas o melhor era o que vinha com os livros: um globo, alguns mapas meio amarelados, uma lupa usada e um compasso. Meu tio era arquiteto, e professor na faculdade de arquitetura, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Junto fiquei fã número 3 da turma do tio Patinhas, número 3, pois o número 1 era meu primo mais velho e o número 2 o do meio, assim eu ficava com a terceira leitura. Com o passar dos tempos e apesar das leituras obrigatórias da Escola, tornei-me uma devoradora permanente de livros, interessei-me por livros policiais, os de bolso Schell Schot e todos da Agatha Christie.

A vida criada com meninos com brincadeiras mais ousadas me transformou em menos delicada para aceitar e topas as brincadeiras das colegas da minha idade. Tinha dificuldades em ver minhas idéias não aceitas. Então a Escola tornou-se um lugar de aprender a conviver também. Como nunca tive dons para esporte, era sempre solicitada para tarefas intelectuais, em gincanas, ou organizadora de torcidas. Então a escola era meu mundo social, o lugar onde estabelecia amizades e as desfazia com a mesma facilidade.

Sempre fui muito exigida pelos meus pais, em alcançar boas notas. Se tinha conflitos, "fala a verdade, falar o que se pensa mas com educação". Às vezes o legado dos pais é muito forte em nossas vidas. A escola e o que nela fazemos, o modo como nela vivemos e crescemos pode ser um legado ou um fardo, para mim foi um legado. O passado é minha história, e historicidade do vivido é aqui reportado a nosso teórico Paulo Freire, quando falava da educação como sonho possível

Ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararam com sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com agora, ai daqueles que em lugar dessa viagem constante ao amanhã, se atrelem a um passado de exploração e de rotina. (FREIRE, 1982, p. 101)

Sonho com a educação possível, hoje passo mais de 12 horas dentro de Escolas sem sentir as horas passarem. Posso ainda afirmar que a escola é um lugar mágico, por ela dedico minha vida, 28 anos de magistério, assim construí minha história, meu conhecimento, meus filhos, meu casamento, meus ideais.

Ao escolher o curso de magistério, normal naquele tempo. (anos 77, 78, 79) não tinha certeza se era isso que queria, mas minha mãe achava melhor, meu pai trabalhava e pagava a escola e tinha orgulho. Eu adorava a escola, mas aqueles trabalhos cheios de “frufu” e sem significados, ah, era muita besteira. Durante meu estágio, estava indo muito bem, a professora supervisora sentava lá atrás eu ficava apavorada, mas ela me olhava com admiração, acho hoje, quando me lembro daquele olhar com surpresa, pois tinha uma sala cheia, uns bons 15 alunos muito inquietos, que hoje seriam chamados de “hiperativos”, mas que ficavam quietos para ouvir minhas histórias ou então a introdução das minhas aulas que fazia tipo novelinha da aula anterior.

Com certeza, ela pensava quem ensinou isso a ela? Eu não fui! Tanto foi assim que anos mais tarde, quando fui chefe pedagógica da antiga 28ª Delegacia de Educação – DE, hoje Coordenadoria Regional de Educação - CRE, ela precisou de um documento, veio até mim, me reconheceu e assumiu que me admirava pela postura em sala, pela criatividade e pelo domínio com aqueles alunos. Fiquei um pouco confusa com essa afirmação. Por um lado confirmou o que imaginava, seu olhar ao me supervisionar era de surpresa, e por outro me entristeceu pensar que um professor leve tanto tempo para falar o que pensa de um aluno, deixá-lo com a dúvida, ou sem o elogio ou o conselho merecido ou necessário. Fiz meu estágio em 1980, trabalhei na 28ª D.E em 1996 e 1997, passaram-se 16 ou 17 anos!

Um dia esta mesma professora supervisora deixou um caderno com anotações à vista, as vezes penso que fez de propósito, onde falava da minha aula, mas que me faltava capricho nos acabamentos, provavelmente os” frufu”. Hoje quando entrego a pauta de reunião, bilhete, aviso, caderno de chamada, enfim, qualquer material aos professores, coloco figurinhas, aquelas dos *stikers*, minha marca registrada, tanto assim, que alguns dias que esqueço, elas já perguntam: “*Ana acabaram-se as figurinhas do Bazar Brasil ?*”²

Pensando em como me tornei uma supervisora trago a minha história de formação acadêmica e profissional. Dois anos após concluir o curso de magistério, decidi ir fazer a tal

² Bazar que comercializa material escolar na cidade de Cachoeirinha/RS.

faculdade. A família ficou um pouco decepcionada, pois não teriam mais uma advogada na família, mas meu pai dizia “...se tu queres ganhar pouco mas ser feliz, tu que sabe!”

Reporto-me então às origens, na minha formação acadêmica. Ressalto que sempre trabalhei os dois turnos e cursava a faculdade no turno da noite. Ao cursar a faculdade de Pedagogia fazíamos a opção no 4º ano, se queríamos Orientação ou Supervisão. Optei pela orientação, pois tinha receio de não saber como lidar com as (in)capacidades dos colegas professores. Havia um professor que me alertava: “*Ana Cristina, você é uma supervisora! Tens que fazer supervisão!*” e eu respondia: “*Eu não quero ser “fiscal da SUNAB³”* por perceber a prática mercantilista, tributarista e fiscalizadora de controle, em que a supervisora era formada e sua função exercida.

Meu curso de pedagogia foi muito bom, fiz excelentes leituras, encontrei muitas parcerias e descobri um universo, um conhecimento totalmente novo, até então não conhecia o ensino do porquê? Conheci Freire e a ele recorro para ilustrar o significado da minha formação acadêmica, quando afirma que

se o curso é iluminador, ele ativa a potencialidade criativa, na medida em que se vincula a outros esforços para a transformação na sociedade. Além disso, cada curso é apenas parte de uma longa experiência profissional. (FREIRE, 1986, p.138)

Passada a formatura e já exercendo a função de pedagoga, sempre atuava um turno na orientação e outro na supervisão. Exerci também a função de professora do magistério por 3 anos e de supervisora de estágio, experiência que me conduziu ao trabalho da Secretaria de Educação. Fui então legitimar a função, buscando a formação em pós graduação no curso de Supervisão Escolar. Logo a seguir passei a atuar em secretaria de educação como coordenadora pedagógica, na D.E como diretora pedagógica, na secretaria novamente como secretária.

Passaram-se 16 anos quando então retornei ao espaço escolar, entendi definitivamente que é neste lugar mágico que ocorre o processo de aprender e de ensinar, onde o sujeito aprendiz pode ser o aluno, o professor, o pai, a direção, o orientador, o supervisor, o vizinho, enfim qualquer sujeito /pessoa que acredite que neste lugar existe vida, vida a desenvolver e mover oportunidades e crescimentos. A magia da vida do saber.

³ Superintendência Nacional do Abastecimento - antigo órgão fiscalizador dos preços no comércio.

Minha memória enfatiza que por onde atuei em minha vida profissional, tinha e tenho comigo que a pessoa importante na Escola é o aluno e que outra pessoa importante é o professor, é a categoria, o colegiado professor que propõe aprendizagem; e que ainda muito importante é o papel da supervisora, pessoa que dará vida e sentido ao processo de aprendizagem. É a sua presença que dá importância à práxis coletiva. Sem aluno não existe escola, sem professor também não; sem a supervisora haverá por certo, falta de qualidade à proposta coletiva.

Hoje encontro meus ex-alunos da turma de 1980, (ano em que estagiei); como meu contador, meu dentista, veterinários, comerciantes, professores, ou ainda da turma das gurias do magistério como conselheiras do Conselho Municipal de Educação – CME e supervisoras e orientadoras da rede municipal ou estadual. Fico lisonjeada com os elogios que recebo e em perceber que assim como algum dia eu tive e tenho meus professores ídolos modelos, já fui ou sou ainda de alguém. Assim me aproximo de Furlanetto (2003, p. 32) quando diz que

A construção de minha alegria pelo mundo, o meu jeito de amar o aprender e de desejar conviver com esse universo eternamente, veio da sala de aula. Todo movimento que faço foi construção solidificada em sala da aula, sob os auspícios dos meus professores. Meus valores, o prazer de viver foram construídos na sala de aula. Meu jeito de dialogar foi construído em sala de aula. Talvez meus mestres aos quais me refiro aqui não se recordem de mim nem tenham as imagens que trago. Mas não importa, contribuíram para a formação do que sou hoje e do serei amanhã. E fizeram isso porque seus movimentos em sala de aula continham uma alquimia que me tocou, me transformou.

Deste modo, quero pesquisar a Escola, não diretamente, mas quem nela trabalha, pois

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, aprendendo as forças que a impulsionam ou que a retém, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos negados e reconstruídos ou modificados. (ANDRÉ, 1992, p. 41)

Na Escola, um dos sujeitos, a supervisora, esta especialista que recebe o encargo de coordenar os processos de ensino e de aprendizagem, recebe de imediato a presença do paradigma dominante, qual seja: se os alunos aprenderem e forem aprovados os méritos são

dos professores, mas se houver problemas na aprovação, ou seja, nos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB o discurso é “*onde está o supervisor que não percebeu o problema?*” Este é um dos tantos problemas que podemos vislumbrar na escola. “*Como a supervisora acompanha o trabalho e a produção do professor?*”

O fazer aprender é um processo que necessita de fundamentos subjetivos e objetivos não cabendo o ônus da culpa pelos seus insucessos a qualquer um dos seus sujeitos, mas sim a pesquisa séria, das formas, meios e possibilidades de transformar a aprendizagem no fazer saber sem dissabores, ou pelo menos com menor intensidade, sem julgamento de culpados.

Ao focar minha pesquisa na política de formação de supervisores do município de Cachoeirinha, identificando a forma como ocorre a formação de quem coordena a formação na escola penso estar contribuindo para a melhoria da qualidade deste processo dentro da ESCOLA. Ativo o princípio do aprender no coletivo entre os pares, ou seja, entre a categoria supervisores. Penso no lugar de importância que esta especialista está a compartilhar na equipe diretiva para equilibrar as relações de poder e o lugar do saber pedagógico. Desejo pesquisar, a partir da própria supervisora, o lugar de significação que exerce esta função dentro da escola, principalmente a partir da formação.

Ao enunciar a pesquisa da significação me reporto a uma discussão que a professora Rios (2006) propõe dizendo que “é importante verificar as significações, indagando seu aparecimento, permanência e transformação nos contextos em que são utilizadas. (RIOS, 2006, p.63)

Acredito na formação acadêmica e na formação continuada proposta na escola, que precisa ter o significado de mudança, de liberdade de consciência que a escola é mundo de saber e é o mundo de saber a escola. Novamente me reporto as palavras de Rios (2006) “o mundo é do tamanho do conhecimento que temos dele. Alargar o conhecimento, para fazer o mundo crescer, e apurar seu sabor é tarefa dos seres humanos. É tarefa por excelência, de educadores.”(RIOS, 2006, p.24)

Por todos esses motivos vou pesquisar, divulgar e valorizar, o tanto que puder e conseguir, o importante significado da supervisão escolar. Por acreditar na escola, por acreditar no saber coletivo, por acreditar nos fazeres coletivos, por crer que a supervisora é a pessoa que pode fazer a diferença na escola, quero pesquisar esta temática. Resgato a afirmação de Medina (1999, p. 5), cujo trabalho conheço e tive oportunidade de acompanhar por um tempo

existe espaço para ação supervisora e este espaço pode ser ocupado por aqueles supervisores que desejarem problematizar, responder e duvidar, reagir e agir a respeito de seu próprio trabalho, cujo objeto é a produção do professor e do aluno no ato de ensinar e aprender.

Para isso é preciso abrir caminhos, manter o caminho de busca, o estímulo à formação continuada, é preciso vincular o processo de formação com diretrizes de formação que valorizem a função da supervisão. Existe essa possibilidade? Eis a grande temática que se impõe na pesquisa proposta.

A origem da presente dissertação nasce do acompanhamento de práticas junto ao corpo de supervisoras da rede. Utilizarei alguns dados da secretaria de educação para justificar e estudar, a posteriori, sobre políticas de formação da supervisão escolar, bem como se há certo desconforto com essa função na rede, tendo em vista que a função nos últimos tempos na vacância do cargo de supervisora da escola tem sido substituída por professores de outras áreas, convidados por autoridades. Cabe salientar, porém, que não é de interesse desta pesquisadora balizar ou não tais ações, apenas questionar em função da realidade que ora se apresenta.

2. O CONTEXTO DA PESQUISA: ORIGEM DA PESQUISA E OS CUIDADOS DA PESQUISADORA INICIANTE

Conforme já referido, este estudo surgiu de um compromisso compartilhado com as falas de colegas que depositavam em mim alguma esperança no sentido de contribuir em prol da permanência da supervisora na escola.

Como tem sido evidenciado na literatura que lida com a temática, ao longo dos últimos anos a supervisão escolar tem tido um descrédito. Na rede municipal de Cachoeirinha, por exemplo, deixou de acontecer o provimento de cargos através de concursos, não acontecendo, a respectiva ampliação de vagas para a função, mesmo com a rede escolar recebendo ampliação de ofertas de matrículas.

Neste período o cargo de supervisora escolar permaneceu com mais responsabilidades e menos poder, na vacância as substituições são por professores da escola, indicados pelos gestores municipais ou por cargo de confiança da diretora eleita, sem um critério definido, nem mesmo a meritocracia. Assim passou-se de coordenadores do processo pedagógico na escola para agentes da Secretaria Municipal na escola. Aconteciam reuniões e formações de acordo com o que a mantenedora encaminhava.

Como supervisora de trajetória considerável não poderia concordar com esse processo, então na medida do possível manteve autonomia, buscando atender necessidades da escola, e o que o grupo de professores selecionava como prioridade para reorganizar ou estudar. Fui sempre assumindo meu real papel de supervisora, que organiza a formação dos professores e planeja o fazer pedagógico de forma partilhada, ou seja, no coletivo da escola. Essas ações trouxeram algumas conseqüências, mas a resistência pelo espaço pedagógico e pela autonomia da escola impôs respeito ao tipo de trabalho desenvolvido. Assim, passei a ser mais ouvida e as colegas supervisoras foram depositando em mim seus desejos de mudança. A finalidade? Romper com uma prática reprodutiva, propondo uma prática criativa - que valoriza o processo aprendizagem através de interessantes práticas de

ensino, percebendo e valorizando a capacidade criadora do aprendiz. Buscar uma prática supervisora que tenha condições de romper com a reprodução e aniquilando práticas burocratizantes.

As capacidades que se associam à ação autônoma com deliberação e o juízo ficam aqui reduzidas a um conjunto de habilidades e regras que devem ser seguidas. Ao ser, além disso, dependentes de outras instâncias e de outros técnicos de um escalão superior, os quais esboçam seu trabalho ou os modos de racionalização que deverão assumir para si, sua capacidade de ação autônoma se encontra minimizada (CONTRERAS, 2002, p. 101).

Então, como supervisora escolar que já havia vivenciado outros tempos de investimento na formação continuada da supervisão (como supervisora e também como gestora do sistema municipal de ensino) - preocupada sempre em não ser porta-voz do grupo, mas ao mesmo tempo em agir nos encontros para adicionar maior e melhor formação aos que estavam em ação - considerei que agora poderia contribuir a partir de um estudo acadêmico.

Quando entrei para o mestrado minha fonte de inspiração era a criação de um currículo de formação continuada para pedagogos, em especial os supervisores. Depois de leituras e maior amadurecimento em torno do tema, ao construir e desconstruir inúmeras vezes o projeto de pesquisa, uma permanência ficou mantida: o foco na supervisão escolar sob a perspectiva da ação coletiva.

A minha indagação situava-se no que e como o coletivo interfere nas pessoas e no grupo. Se seria importante ou não estar em grupo, se o fato de estar em grupo oferecia maior segurança à supervisora? Em relação ao processo de supervisão, sempre indagava a mim mesma: por que as supervisoras se calam diante de tanta descrença neste fazer? Por que passam despercebidas as dúvidas sobre sua capacidade de gerir o pedagógico na escola, e não agem sobre? Poderiam acreditar que realmente não foram preparadas para este fazer? Poderiam assumir suas incapacidades para poderem continuar mascarando as reais condições da escola e assim não assumirem um papel de mudança? De transformar o não em

sim? Era-lhes mais fácil o processo de acomodação do que o processo de transformação?

Até a qualificação este sentimento estava presente em mim, quando ainda me sentia responsável por pesquisar e poder provar que a supervisão é fundamental na escola e que somente supervisores habilitados podem exercer com competência esta função na escola. Ao passar dos dias, após a qualificação, tive que exercer a *síndrome do abandono*, deixar a idealista de lado e assumir mais o papel de pesquisadora. Escolhi o caminho de ser idealista na forma metodológica de pesquisar, pois ali residia outra crença forte: pesquisa em educação deve ser compartilhada, pois quem dela participa poderá com maior engajamento pronunciar-se sobre as questões, buscando alternativas de qualificação dos processos pedagógicos.

O que me movia como supervisora passou a motivar-me como pesquisadora. No mestrado passei a compreender a importância de ter uma atitude de pesquisadora, não mais de militante, ainda que, de fato, a militante não se extingue totalmente. A militância foi sendo assumida pela causa da pesquisa coletiva, em foco a pesquisa-ação. Por muito tempo ao realizar o mestrado, ao apresentar meu então anteprojeto de pesquisa, ouvia sempre a intervenção: *deves focar melhor o que queres*. Levei um tempo para assumir o lugar de pesquisadora iniciante, passando a me intitular assim somente após a etapa de qualificação do projeto, quando elaborei o *luto* da militante das supervisoras de Cachoeirinha. Tinha muito claro que o problema de pesquisa não estava sendo construído somente a partir de minhas inquietações, mas que ele surgia de um contexto do qual fazia/faço parte. Ou seja, que ele brotava das inquietações e até indignações de outras colegas de supervisão.

Barbier (2007) refere que a pesquisa-ação não é sugerida necessariamente pelo pesquisador, podendo ocorrer quando um grupo luta contra algo que o oprime cotidianamente, ou quando enfrenta uma série de dificuldades. Nestas situações apela uma ajuda externa, o pesquisador. Pode ocorrer, ainda, que este pesquisador seja um membro desse grupo, que já tenha tentado amenizar situações sem obter

êxito, Então, se há oportunidade de tornar-se um pesquisador, há aí um lugar importante a ser ocupado.

O pesquisador desempenha, então, seu papel profissional numa dialética que articula constantemente a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a auto-formação e heteroformação, a ciência e a arte (2007, p 18).

Como é forte esta afirmação! A pesquisa-ação, “uma pesquisa que não se sustenta na epistemologia positivista” (FRANCO, 2008, p.218), propõe dimensões possíveis de se fazer investigação com rigor e seriedade. Propõe ao sujeito pesquisador dividir a autoria do pensar, refletir, teorizar, buscando novas ações para o cotidiano. Este movimento em ciência social pode ser considerado fundante no desenvolvimento de uma sociedade libertadora.

2.1 O LUGAR DA PESQUISA⁴

Cachoeirinha é um município que faz parte da região metropolitana de Porto Alegre. Iniciou sua povoação com índios e fazendeiros, rendendo-se aos poucos ao progresso, crescendo de vila para distrito, abrigando o operariado que trabalhava na capital. Após um movimento de lideranças religiosas, envolvendo também moradores e comerciantes, diante das dificuldades não atendidas pela cidade mãe (Gravataí), torna-se município em 15 de maio de 1966.

Trata-se de uma cidade de pouco mais de quarenta anos, com uma área total de 43,77km² e que tem a origem de seu nome, numa pequena cascata que havia a 3km da ponte de ferro no rio Gravataí. Com muitos problemas estruturais tem gente que acredita e faz prósperos movimentos em entidades organizadas, de categorias profissionais, de segurança pública, de entidades privadas e da associação de bairros e de participação popular. Apesar do descrédito que a

⁴ As informações, aqui trazidas são oriundas do livro Memória de Cachoeirinha, de Isabel Machado (1990), resultado do projeto de mesmo nome do qual fui coordenadora.

participação social tem vivido nos últimos anos, essa prática tenta manter-se participativa numa cidade pequena, mas com vivências das grandes no que tange aos seus problemas.

Com a formação de *cidade dormitório*, no início apresentou muitas dificuldades em criar mecanismos de sobrevivência na criação de empregos, a fim de modificar o perfil de seus moradores, em habitantes com vivências na cidade.

Sua configuração geográfica é considerada como um dos principais fatores responsáveis pelo rápido crescimento do município através da industrialização gerando e ampliando, por consequência, o mercado de trabalho nos setores secundários e de serviços.

Entre 1972 a 1974, foram feitos investimentos no sistema viário, sendo construída pelo Estado a auto estrada, Free-way e a RS 118, provocando uma excepcional acessibilidade para o município. Nesta época, também é criado o distrito industrial, a partir da região onde já encontrava-se a indústria de conservas Ritter, que ocupava e ainda hoje ocupa uma área de 15 hectares com pomar próprio e parte de preservação ambiental. A criação do parque industrial acabou por estimular ainda mais o êxodo rural, a ocupação de terra sem planejamento, criando-se grandes espaços de moradia na periferia da cidade, sem as condições previstas e planejadas com saneamento, educação e saúde⁵.

Houve muitas migrações do interior e de outros estados, em especial do município de Santo Antonio e do Estado de Santa Catarina. Os migrantes vinham em busca de chances para construir uma vida melhor, encontrando diversos empecilhos quanto à moradia, à falta de emprego, por não ter qualificação mínima para concorrer ao mercado de trabalho.

Cachoeirinha foi, na década de 70, um dos municípios com maior

⁵ Em Apêndice exponho fotos da cidade (vista área) bem como o mapa de sua localização em relação ao Brasil e ao Rio Grande do Sul. Também edito fotos retiradas a partir da visão da estrada citada aqui, que com certeza contribui em grande parte para o desenvolvimento da cidade: a free-way, auto estrada que liga a capital do Estado ao litoral norte e demais estados.

crescimento populacional (16,5% do crescimento estadual e 6,5% do crescimento regional). A densidade demográfica passa de 326,28 habitantes por km² em 1960 para 869, ou seja, 3 habitantes por km² (1970). Já no período de 1970 a 1980 duplicou, apresentando um crescimento superior a 103%. Nos anos seguintes desacelera este ritmo de crescimento e observa-se que a população rural decresce, tendendo a tornar-se cada vez menos representativa.

O último censo (IBGE 2007) aponta uma população de 121.880 mil habitantes para o município, sendo 41.893(38,95%) crianças e adolescentes, que se distribuem nas zonas norte e sul da cidade.

Nesta mesma proporção foi desenvolvendo-se a educação municipal. No final da década de 1960, havia seis escolas estaduais e três municipais. Entre as décadas de 1970 e 1980 o estado ampliou em três estabelecimentos e o município em 14 escolas. A rede municipal predominantemente atendia alunos de primeira a quinta série, quando os alunos eram então matriculados nos estabelecimentos estaduais da proximidade, que mantinham a continuidade dos estudos com uma formação para o mundo do trabalho, mão de obra ágil e rápida para as indústrias que por ali se instalavam, bem como com a ampliação do mercado de comércio centralizado, desqualificando o de bairro, que era até então o dominante⁶.

No final da década de 1980, após a promulgação da constituição federal, que dá outro cunho às responsabilidades do município, este centraliza responsabilidades dividindo-as com estado e governo federal. O município pode então criar seu próprio sistema de nomeação de funcionários, podendo abolir a CLT, criando sistema de ingresso e manutenção do seu quadro de funcionários.

Todas as cidades passam então a constituir seus estudos sobre a criação de carreiras, constituições municipais e leis complementares, a fim de criarem seus próprios regimes jurídicos. Em Cachoeirinha esta discussão aconteceu em 1989. No início da década de 1990 é realizado o primeiro e segundo concurso público e nele

⁶ Cabe esclarecer que as informações referentes a aspectos educacionais aqui referenciados advêm da memória da pesquisadora e das pesquisadas, que a partir de 1990 fazem parte do quadro de funcionários da prefeitura municipal no cargo de especialista-supervisão escolar.

estão previstos o cargo de magistério, professor e especialista em educação, orientador educacional e supervisor escolar. Concursos estes que permitiram o ingresso de 3 das 4 interlocutoras que permaneceram até o final desta pesquisa. Neste ano o município possuía 4.900 alunos matriculados no ensino fundamental, então era denominado de ensino de 1º grau.

Até 1998, data do último concurso para especialista, aconteceu mais dois concursos, que possibilitaram o ingresso dos especialistas. A lei 1159/91, que cria o cargo de orientador e supervisor, ainda não foi revogada, porém não houve mais concursos para a função.

Desde a criação do município até o ano de 1990, data do primeiro concurso, as escolas viviam uma realidade diferente da atual. De 1967, quando se cria a Secretaria de educação, até 1988, as escolas tinham um diretor escolhido pelo poder municipal, normalmente pelo prefeito. Na Secretaria havia o secretário e duas supervisoras, que visitavam as escolas, entravam nas salas e faziam avaliação do professor. A contar de 1989, a Secretaria de educação cria o departamento pedagógico e cultural, constituindo duas equipes que criam e organizam atividades de desenvolver cultura e formação pedagógica junto aos professores. Nas escolas foram escolhidos professores que teriam a tarefa de coordenar o fazer pedagógico da escola, realizando horas de estudos, reuniões quinzenais de 2 horas com pauta de estudos teóricos e práticos com a preocupação de melhorar a qualidade da educação municipal, bastante desacreditada naquele momento. As coordenadoras pedagógicas receberam formações em cursos, seminários, sessões de estudos e reuniões semanais no início e quinzenais a partir do segundo semestre.

Essas professoras receberam o nome de “coordenadora pedagógica”, enquanto o município organizava seu regime jurídico e plano de carreira para poder substituir os então coordenadores pelos supervisores e incluir, no apoio ao trabalho do professor, o orientador educacional.

O objetivo desta sistematização devia-se ao fato de que era preciso estruturar as escolas para melhor atender os alunos e a complexidade de

problemas, em geral decorrentes da vinda de suas famílias do interior, sem previsão de moradia condigna, bem como a desqualificação dos pais e mães como mão de obra para o centro industrial que a esta altura expandia-se em franco progresso.

Podemos afirmar que a supervisão no município não foi criada para controle e organização do ensino, porém algumas supervisoras, ao assumirem seus cargos, tinham esta tendência fortemente estruturada em sua formação e a praticavam na escola.

Assim a secretaria de educação manteve em seus quadros, até o início da década do novo século, supervisores habilitados e de reconhecida competência para acompanhar e assistir o trabalho dessas profissionais nas escolas, garantindo uma ação mais pedagógica do que de controle. Preocupando-se com as horas de formação, como propõe a LDB/96, passaram a ser reconhecidas as horas de estudos, instituídas desde o final da década de 1980.

Atualmente o município contempla 51 escolas, das quais 30 são municipais, 14 estaduais e 7 pertencem à rede privada. São 28.498 os alunos matriculados, sendo que destes 12.075 encontram-se nas escolas municipais. No período de 1989 a 2009 a capacidade de matrícula na rede municipal ampliou-se em 7.175 alunos. Em 2009 viveu o movimento de elaboração do Plano Municipal de Educação, envolvendo as três redes de ensino.

Quanto ao número de docentes, a cidade possui no ensino fundamental 899, na pré-escola 65 e no ensino médio 365 docentes. No que se refere ao número de escolas por série, são 38 escolas de ensino fundamental, enquanto de ensino médio perfazem 15 e de pré-escola 19. Possui também um instituto de ensino superior. Quanto a número de alunos por série, são 18.869 alunos no ensino fundamental, 910 alunos de pré-escolar e 6.165 no ensino médio⁷.

Cabe lembrar que, em meados da década de 1990, a professora Antonia

⁷ Esses dados foram obtidos no Censo escolar de 2007-2008. Os dados anteriores são do Educa Censo, 2009.

Medina, então docente da PUC/RS, realizou um estudo empírico junto ao grupo de supervisores da rede, com reuniões periódicas a fim de sistematizar estudos que deveriam resultar na elaboração de princípios de ação do fazer pedagógico da escola⁸. Sem dúvida este estudo teve uma importante influência na prática das supervisoras, pois ao longo dos encontros desta pesquisa fazem sempre referência àquela época, lembrando a ênfase no processo de aprendizagem como básico para ação do supervisor.

2.2. DE QUEM SÃO AS VOZES E OS OLHARES

Carregamos a função que exercemos, que somos, e a imagem de professor que internalizamos. Carregamos a lenta aprendizagem de nosso ofício de educadores, aprendido em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências. Falamos como incorporamos o ser professora, professor, como uma personalidade, como outro de nós mesmos. Sabemos pouco sobre esses processos de internalização de aprendizagem, de socialização do ofício que exercemos. Somos e continuamos sendo aprendizes de mestres e professoras e professores (ARROYO, apud FURLANETTO, 2003, p.124).

Em outubro de 2008, apresentei à secretária municipal de educação um esboço de proposta de pesquisa com as supervisoras do município. Na ocasião, solicitei e consegui a transferência de minha matrícula da escola onde atuava para realizar a função de assessora técnica do Conselho Municipal de Educação, a fim de tivesse outras práticas e me mantivesse afastada das reuniões das supervisoras, criando uma melhor “estranheza” entre a pesquisadora e as pesquisadas. Ficou acordado que, na primeira reunião do ano, haveria um espaço para apresentar meu projeto e realizar o convite. Tal ocorreu na manhã do dia 23 de março de 2009, quando algumas supervisoras acolheram o convite.

Nesta reunião apresentei, em lâminas/*power point*, os objetivos, os critérios

⁸ Tentei localizar a referida professora na tentativa de obter maiores informações a respeito daquele estudo, mas não obtive êxito neste contato.

de participação e como estava pensado realizar a pesquisa. Esclareci também que as direções receberiam um ofício confirmando as datas que ocorreriam os encontros e da liberação da secretaria em liberar o supervisor para a participação. Ao término da exposição ocorreu o intervalo e as supervisoras interessadas solicitavam e preenchiam a inscrição-convite⁹. Importante ressaltar, portanto, que as participantes desta pesquisa são supervisoras da rede municipal de Cachoeirinha, nomeadas por concurso para a função que exercem. A pesquisadora é também uma supervisora, nomeada pelo concurso de 1995. São todas moradoras de Porto Alegre, com exceção apenas de Beta, que reside em Cachoeirinha¹⁰.

Dez supervisoras tiveram interesse, oito entregaram o convite, mas na primeira reunião uma já não compareceu, pois trocou seu horário na escola, não tendo mais disposição no turno da tarde, turno em que ocorreriam os estudos. Houve mais três desistências, uma por problemas de saúde na família, outra por problemas administrativos na escola e a terceira por troca de função na escola. Permanecendo, então quatro supervisoras, que passo a apresentar, identificando-as por nomes que elas próprias escolheram.

A interlocutora Piaff escolheu este nome, pois leu o livro e viu o filme que conta a história dessa atriz, que lhe sensibilizou, pela sua força: apesar de ser uma mulher pequena, de baixa estatura, foi grande ao vencer preconceitos tendo muita persistência para alcançar o que acredita ser o sucesso.

Piaff é supervisora da rede desde o concurso de 1992, é uma mulher madura, trabalha atualmente na escola onde iniciou sua carreira no sistema municipal de ensino. Algumas vezes vez referencia o fato de ter saído, ido trabalhar em outras escolas e também na Secretaria. Quando voltou encontrou um grande número de professores que pertenciam àquela escola desde sua época e, o que era pior, mantinham suas mesmas práticas tradicionais, ou seja, como a 14 anos atrás.

Em seu currículo profissional se incluem experiência como vice-diretora e

⁹ No Apêndice 09 disponibilizo fotos desta reunião.

¹⁰ A pesquisadora morava em Cachoeirinha, até oito anos atrás, quando mudou-se para zona rural de Gravataí, cidade vizinha.

coordenadora da Secretaria de educação, quando esta mantinha um departamento de planejamento, no qual foi coordenadora por quatro anos. Voltou este ano para sua antiga escola porque na escola anterior, a supervisão somente aconteceria em 20 horas e ela, possuindo duas nomeações, teria que jogar seus turnos entre dois estabelecimentos, indo e vindo. Pensou que ficaria muito cansativo.

Na pesquisa esteve sempre disponível, foi sempre freqüente e atenta às tarefas, disponível à pesquisadora e ao grupo. Trouxe várias contribuições em sua “mala”, entre elas a importância de estudarmos filosofia, que classificou como ciência mãe de todas as outras.

A interlocutora Sol definiu-se como pessoa que precisa de luz e espalha luz, por isso escolheu denominar-se Sol. Está no município há mais de 16 anos, já exerceu a função por muitos anos como diretora de outra escola. Hoje trabalha quarenta horas semanais, na maior escola da rede municipal de Cachoeirinha, e tem a oportunidade de dividir seu trabalho com outra colega que também está na escola a mais de 16 anos. Afirmou na entrevista que passou a ser supervisora a partir da influencia de seu pai, que sempre muito rígido lhe ensinou a ter atitude sobre todas as coisas da vida e sempre lhe sugeria ser professora, e ser supervisora para organizar a escola e os professores nos seus fazeres.

Sol muito contribuiu para com a pesquisa, inclusive alcançando uma relíquia sua, um trabalho que fez por ocasião de sua graduação em supervisão escolar¹¹. Durante a pesquisa teve um problema de saúde, afastou-se do trabalho, mas quando recuperada retornou ao grupo de pesquisa.

Beta, escolheu seu nome porque está associado à escola em que trabalha atualmente. Além disso, este nome deriva de uma letra grega, o grupo acredita que é uma letra que precisa de outra para dar ligação, que precisa ser utilizada junto de outras, assim como sua identidade.

¹¹ Perfil do supervisor escolar nas escolas estaduais de 1º grau de Porto Alegre. Trabalho elaborado para a disciplina: Métodos e técnicas da pesquisa pedagógica, professora Maria Josepha Motta. Porto Alegre, PUCRS, janeiro de 1991.

Beta sempre diz em poucas palavras e de forma direta o que o grupo muitas vezes está rodeando para dizer, ou seja, é muito franca. Tem mais de quatorze anos na rede municipal e trabalha também na rede estadual. Sempre relembra o grupo dos combinados e traz à luz aspectos ou fatos passados, vividos de uma forma muito clara. Como experiência profissional, já foi diretora e vice-diretora de escola pública, tanto municipal como estadual. Suas solicitações de estudo estavam mais relacionadas aos aspectos legais, nem por isso deixou de trazer muitas contribuições e reflexões ao grupo.

Channel, é uma supervisora que está na rede há mais de dezesseis anos, trabalha na mesma escola, e nesta foi diretora por mais de dez anos. Este ano ela retomou a supervisão, porém apenas vinte horas, as outras vinte exerce a função de professora substituta, a fim de que não tivesse que sair da escola. Essa decisão provocou muitos conflitos em Channel, teve complicações de saúde durante a pesquisa, afastou-se, mas ao restabelecer-se voltou às sessões do grupo. Escolheu este nome por crer que representa a sofisticação, o aroma de exótico inerente à personalidade da estilista Coco Channel, uma mulher que estava sempre a frente de seu tempo, assim como ela gostaria de ser e estar. Channel estava sempre disposta ao estudo, ao compromisso, dizia coisas verdadeiras de uma forma leve, debochada às vezes. Citava livro, indicava leituras e foi sempre muito franca e simples em expor suas fragilidades. Em muitos momentos foi a principal protagonista em expor suas dificuldades, solicitando apoio do grupo, pedindo socorro às demais participantes. Foi sempre muito presente e mais no final, ao ler as pré-análises de dados, emitiu um comentário, que eu já havia percebido: no início ela manifestava suas mágoas prementes, mas no avançar dos encontros, com os estudos, trocas e incentivos do grupo suas colocações foram ficando mais amenas e com caráter de maior contribuição.

[...] nossa, como eu falo!!! Como reclamo!!!! [...] vejo que estes tipos de encontros deveriam ser feitos nos encontros de supervisão da gente, mas não são. Então temos a oportunidade proposta pela pesquisa do teu mestrado, criamos o grupo, eu não quero ficar sem ele. Não sei como será meu horário o ano que vem, se terei outro lugar para trabalhar como pedi, mas quero estudar... A gente vai pros [outros] encontros e

é aquilo! [...] acho que tem tanta coisa, muito bonito este trabalho, me orgulho das minhas *pérolas*... [fala com emoção] (Channel, dia 14 de dezembro de 2009).

Existiu no grupo também uma participante que, em alguns momentos precisava rever sua postura como pesquisadora e/ou como interlocutora: a Ana Canal. Assim fui designada pelo grupo, por ser a pessoa que, segundo elas, possibilitou um ano de estudo e crescimento da prática das supervisoras. Ainda segundo elas, canalizei conhecimento teórico, advindo do mundo acadêmico, aliando ao nosso conhecimento empírico. Devo confessar que, ao receber esse nome me emocionei bastante, entendendo então a identificação de cada uma com o que vivemos ao longo dos encontros: a importância de estarmos em grupo, e de como cada participante conseguia contribuir com características que justificavam o nome fictício escolhido. Embora com perfis diferenciados, haviam algumas características em comum. Não é meu objetivo traçar um perfil de cada integrante do grupo, apenas apresentá-las, porém as características que se destacaram em suas participações foram muito importantes para constituir todo o processo de grupo. Assim, passo a desdobrar algumas considerações em torno de suas peculiaridades.

Sol, afetiva, reflexiva, prestativa e uma grande capacidade de ver o todo. Tinha o potencial a partir de sua experiência em escola grande, sua formação em uma universidade com forte marca na região em se tratando da formação em supervisão e em orientação escolar. Em suas intervenções, na maioria das vezes, buscava solucionar as crises, encontrando alternativas mais próximas da construção de uma política de rede municipal – atitude em parte derivada de sua vivência na comissão de análise de regimento escolar, no Conselho Municipal de Educação, onde tem acento, eleita por seus pares desde 2007.

Beta, voltada à organização do ensino, muito participativa e atenta as discussões, trazia sempre fatos vividos anteriormente, que favoreciam a formação continuada da supervisão. Bastante atenta à situação *legal* das escolas, provavelmente devido ao fato de que, em suas últimas experiências profissionais, sempre retomar a documentação que se encontrava irregular.

Channel, uma supervisora muito dedicada a superar dificuldades do professor, sempre falava disso, embora afastada da função a mais de dez anos. Em seu retorno, para não ter que se dividir entre duas escolas, assumiu a função de professora substituta, o que lhe causou dificuldades em demarcar sua função, tanto para si própria, como para os demais profissionais da escola. No grupo, apresentava sugestões de textos, demonstrando que tinha uma leitura presente. No início dos encontros, evidenciava muitas queixas da função e da falta de apoio ao seu trabalho na escola. Com o decorrer das sessões do grupo, foi contribuindo mais, transformando as queixas em frases soltas e bem humoradas.

Piaff, sempre preocupada com o bem estar das demais integrantes e com o bom desempenho do grupo, em especial quanto aos materiais e espaço confortável para os momentos de discussão. Esteve presente em todos encontros, foi a *agenda do grupo*, preocupando-se com as datas, comunicava-se permanentemente, pedindo confirmação e tomando a frente em dialogar com as colegas sobre o cronograma. Quando eu chegava a sua escola, todos já sabiam que lá estaria carregando minha mala vermelha, a sala estava pronta nos esperando e, mesmo que Piaff estivesse ocupada, me recebia, me conduzia até a sala. Então, pedia licença, concluía sua tarefa e retornava ao grupo. Foi ela quem solicitou que a sessão do grupo iniciasse trinta minutos antes.

E, por fim, Ana Canal, uma supervisora que acreditou que sua pesquisa de mestrado poderia salvar a supervisão do mundo de Cachoeirinha! Alertada, no exame de qualificação do projeto, sobre o papel de pesquisadora ser diferenciado do papel de militante, passou a assumir mais efetivamente as atitudes que lhe cabiam, inclusive de menos *falante* à mais observadora, e o grupo percebeu essa modificação.

3 O CAMINHO METODOLÓGICO

Em função de não me perder por caminhos tortuosos, paradoxalmente *desci pelas curvas de Santos*. Apesar de muitos dias chuvosos – ou quem sabe também por isso – naquela cidade encontrei um qualificado ambiente de aprendizagem e, com professores e colegas da Unisantos, pude estudar, refletindo sobre a metodologia que o referencial teórico da pesquisa-ação impõe.

Esta pesquisa, portanto, realizada em abordagem qualitativa, leva em consideração os pressupostos da pesquisa-ação, na sua dimensão formativa. Para tal, busquei o referencial de estudiosos do tema, que nas últimas décadas vem desenvolvendo qualificados estudos, publicando livros e artigos, com objetivo de clarificar conceitos, discernindo-os, por exemplo, da pesquisa participante, que alguns utilizam como sinônimos. Landa e Gabarrón, ao definir o que é pesquisa participante (BRANDÃO e STRECK, 2006, p. 111), afirmam que objeto desta é

o objeto de estudo da realidade social vivida pelas pessoas numa relação dialética, com vistas a conscientização popular, à participação. Incorpora-se gradualmente à comunidade dentro do processo de pesquisa dirigido para mudança e convertem seus membros em participantes da transformação. O referente é a sua própria problemática ou as condições da vida socioeconômica, política e psicossocial.

Assim, entre pesquisa participante e pesquisa-ação há uma sutil, porém importante diferença: a primeira carrega em si uma dimensão mais social e popular em investigar. Na sutileza das diferenças, fui em busca de melhor compreender as características da pesquisa-ação, uma vez que esta constituía minha opção em termos de procedimentos investigativos. Assim, compus minha busca em torno dos referenciais advindos da professora Maria Amélia Santoro Franco, a qual entre outras afirmações significativas ressalta que no Brasil muitas pesquisas são chamadas de pesquisa-ação, mas que, de fato, não o são. Afirma que a pesquisa-ação epistemologicamente “pressupõe uma pesquisa de transformação,

participativa, caminhando para processos formativos” (2008b, p.216). Além disso, a mesma autora enfatiza que

ao falar de pesquisa-ação, fala-se de uma pesquisa que não se sustenta na epistemologia positivista e pressupõe a integração dialética entre o sujeito e sua existência, entre os fatos e valores, entre pensamento e ação, entre pesquisador e pesquisado (p.218).

Prevê, então, uma ação de construir e reconstruir saberes coletivos com sujeitos atuantes, com atores participantes de um processo envolvido na ética e na formação profissional. A partir destas considerações, entendi desde o início que a pesquisa, entre outros desafios, deveria produzir a teorização da prática das participantes, permitindo novos conhecimentos para o cotidiano, nesse caso para o cotidiano da ação supervisora.

Nesta perspectiva, ao elaborar o projeto de pesquisa, pensei numa forma que fosse capaz de propor estudos teóricos e práticos, que pudesse propor confronto de idéias das pessoas com seus diferentes saberes, e também que valorizasse as ações cotidianas muito próximas. Com este intuito foi constituído um grupo de estudos, com encontros reflexivos para discutir idéias e socializar as dificuldades coletivas. Dificuldades e superações possíveis a partir do cotidiano da ação das supervisoras em suas escolas, enquanto agentes do fazer pedagógico.

3.1 PRINCÍPIOS NORTEADORES DA PESQUISA

Franco (2005) argumenta que podemos seguir e organizar a cientificidade da pesquisa-ação sem perder a naturalidade dos caminhos da investigação que nos movimentam como pesquisadores. Dentre as considerações importantes apresenta três conceitos que a pesquisa-ação recebe no Brasil, bem como seus desdobramentos, justificando a criação das abordagens. Segundo a autora, quando a transformação é solicitada pelo grupo, a pesquisa recebe o nome de pesquisa-

ação colaborativa. Neste sentido o papel do pesquisador é fazer parte e cientificizar um processo de mudança. Passa a ser identificada como pesquisa-ação crítica, quando o pesquisador valoriza a produção cognitiva do grupo, com “vista à emancipação dos sujeitos”, libertando-os coletivamente das condições que grupo considera opressoras. Já quando a transformação é planejada sem a participação do grupo recebe o nome de pesquisa-ação estratégica.

No processo desenvolvido neste estudo, ousou dizer que tentei aproximar as duas primeiras abordagens, tendo em vista as características do contexto e os objetivos que tinha em vista. Assim, ainda que fundamentada nos referenciais de Maria Amélia Santoro Franco – intelectual e fonte que ilumina meu fazer de pesquisadora - devo admitir que não necessariamente incorporei todos os elementos conceituais que a autora propõe. Ou seja, para os procedimentos operacionais deste estudo, inspiro-me na referida autora, em especial no que diz respeito aos princípios de ação (2005, p. 489):

[...] manter uma ação conjunta entre pesquisador e pesquisado; realizar a pesquisa no ambiente dos pesquisados, organização de condições para a auto-formação; desenvolvimento de dinâmicas que propiciem referências evolutivas e coletivas, reflexões que atuem na superação da opressão; ressignificações coletivas; desenvolvimento cultural dos sujeitos.

Brandão (2003, p.108-109) por sua vez enumera oito princípios de ação que caracterizam a pesquisa-ação, que de uma forma e outra complementam os princípios apontados por Franco:

1. Toda pesquisa pode ser um trabalho partilhado;
2. A forma de investigação ser participante está no quem, como, por que, para que participa dela;
3. Todo novo conhecimento é renovador, todo novo conhecimento é renovador e contestador;
4. O pensamento lógico é uma forma entre outras criações do que gosto de chamar os esses da experiência humana;
5. Recusar-se a pensar a ciência e a pesquisa como um

- alargamento crescente do olhar e da compreensão;
6. Os métodos são pontes, não são formas;
 7. No caso de diferentes possibilidades de investigação no campo da educação pode partir do princípio evidente de que muita coisa importante sobre o que desejamos saber está não apenas na realidade objetiva de nossas vidas;
 8. De que maneira tomar esse processo de transformação do próprio sentido da pesquisa no trabalho docente como trajetória de transformação das pessoas e de mundos sociais a quem a educação deve, através de suas diferenças, servir?

Com a seriedade de uma pesquisadora iniciante (ou como uma participante pesquisadora iniciante), fui encontrando dúvidas, sempre preocupada com o rigor teórico-metodológico. Mas ao mesmo tempo, fui buscando leituras e trocas, dando andamento à prática da pesquisa.

3.2 PROCEDIMENTOS OPERACIONAIS

[...] a investigação nas ciências humanas trata de um sujeito interativo, motivado e intencional. A investigação sobre esse sujeito não pode ignorar essas características gerais [...]. Os próprios instrumentos de investigação adquirem um sentido interativo (SZYMANSKI, 2004, p.11).

Embora a palavra *instrumento* possa ser associada predominantemente a pesquisas quantitativas, emprego aqui o termo para definir recursos e formas utilizadas para dar voz às pesquisadas.

Inicialmente foi elaborada uma ficha, denominada “inscrição/convite para participação no grupo de estudos” (Apêndice 03). Dela constavam, além de dados de identificação, algumas perguntas para dar a conhecer a identidade das participantes e os temas que lhes parecesse significativo para a realização dos estudos nas sessões do grupo. Com as inscrições recolhidas, organizei uma planilha com os temas escolhidos, numa escala de acordo com o maior número de

solicitações (Apêndice nº 04). Tal planilha foi disponibilizada para apreciação no primeiro encontro. Em cada uma destas reuniões, havia um plano, esboçando a pauta da tarde. Do segundo encontro em diante, a pauta passou a ser elaborada após a avaliação do dia, servindo como documento orientador para reviver o encontro anterior e nortear as discussões do grupo.

Outro instrumento inerente a esta investigação consistiu no “termo de consentimento livre e esclarecido”, documento que autoriza não só a utilização e divulgação das falas de cada uma das participantes, como também permite o uso de suas respectivas imagens, quando reunidas em grupo (Apêndice 05).

Uma técnica que enriqueceu muito a discussão foi a confecção de um painel (Apêndice 06) com figuras que as participantes destacaram como vinculadas ao processo educacional na atualidade, à função da supervisão pedagógica. Interessante destacar que, ao ser selecionada a figura de um olhar - um olho - imediatamente houve a associação à “supervisão”, discutindo-se finalidades da função e a necessidade de redefinir e atualizá-las em nosso cotidiano. As participantes entenderam que poderiam dividir o painel entre os seguintes tópicos: coisa boas, ruins ou tradicionais na educação, bem como destacar o que poderia melhorar com a ação do supervisor.

Outro instrumento utilizado: o roteiro das entrevistas semi-estruturadas (Apêndice 07). No ato da entrevista havia solicitado que me entregasse por escrito um breve relato de sua história de vida, uma espécie de autobiografia, que pudesse expor na forma escrita informações que expressassem suas trajetórias pessoais e profissionais. Pensava que talvez na fala algum dado importante pudesse ficar no esquecimento e, também a colega, ao estruturar por escrito sua história de vida estaria buscando na sua *mala das memórias* fatos e considerações importantes, que talvez na presença de outra pessoa e de um gravador poderia não lembrar¹².

Quanto a documentos, necessitei percorrer informações na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), no censo (IBGE), Censo escolar e

¹²No Apêndice 08 exponho a narrativa escrita por Piaff.

também junto a outros dados solicitados à Secretaria de educação do município de Cachoeirinha. Dos documentos que solicitei à secretaria não obtive dados concisos, sobre o número de supervisores, concursos realizados, entre outras informações¹³.

Busquei, então, dados do censo demográfico do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), bem como dados educacionais no Censo Escolar (MEC) dos últimos anos, a fim de contextualizar o número crescente de alunos, ampliação da rede e da necessidade da função na rede escolar de ensino municipal. Não apenas os consultei, como tive que analisar estabelecendo um confronto entre os relatos das participantes e a memória da pesquisadora com a documentação disponível. Também revi artigos da LDB, com o objetivo de encontrar orientações sobre formação inicial solicitada para o exercício da supervisão, o que me reportou ao Parecer 09/2009 de 2 de junho de 2009, do Conselho Nacional de Educação: refere-se à formação para o exercício do fazer pedagógico apoiando o trabalho do professor.

Entre os procedimentos utilizados ao longo da pesquisa, a observação esteve presente em todos os momentos, desde a divulgação das minhas intenções, no de início de ano letivo, até o encontro final, quando avaliaram os estudos, analisaram os dados sugeridos pela pesquisadora e encaminharam solicitações para a continuidade dos estudos. Todas as observações foram registradas no diário de bordo da pesquisadora. A olhos externos poderiam parecer apenas idéias subjetivas de uma pesquisadora em curso na pesquisa-ação. Ao lê-las, no momento da análise, foram fundamentais para rememorar fatos, discussões ou apropriar-me novamente das situações vividas. Sempre lembrando do que ensina Barbier, ao tratar do “espaço restrito”, apontando duas técnicas que aparecem especificamente na pesquisa-ação “predominantemente existencial e integral: observação participante e o diário” (p.126). É o mesmo autor quem diz que é preciso não esquecer “os documentos marginais”. Nesta pesquisa tais documentos podem ser identificados nas seguintes situações: quando era desligado o gravador para narrar situações particulares, com identificação de nomes a serem preservados, a

¹³ Os mesmos foram apresentados no projeto de qualificação, porém foi apontado pela banca que, se não fossem fidedignos, deveria descartá-los.

pesquisadora em momento subsequente realizava registros, omitindo os nomes, mas registrava os fatos, que por diversas vezes, realmente modificavam situações e desejos que permaneceram no âmbito da pesquisa. Como, por exemplo, o relato de uma participante, que veio até o grupo e fez um breve relato das dificuldades que estava tendo ao enfrentar atitudes autoritárias da nova direção da escola. Relato que já havia feito à pesquisadora via telefonema.

Cabe ainda assinalar que os cuidados éticos para efetivar a pesquisa foram sempre cuidadosamente considerados. Talvez este aspecto tenha sido o que mereceu maior atenção. A pesquisadora trocava idéias com sua orientadora, por vezes exaustivamente, pois são aspectos capazes de comprometer o desenvolvimento da capacidade investigativa de uma pesquisa, além de interferir no andamento e envolvimento do grupo.

Mas a maior e constante preocupação foi a dúvida se a forma como desenvolveria a pesquisa-ação estaria coerente com os objetivos e metodologia inerente a tal abordagem e se conseguiria fidedignidade às regras acadêmicas sem quebrar os laços entre pesquisadora e pesquisadas.

Na pesquisa-ação há a necessidade de tratamento adequado da subjetividade; a importância de que se distinga ação e pesquisa; e que as questões relativas à ética sejam enfrentadas diretamente. Indagamos: quais os mecanismos de controle da subjetividade? Como se dá o processo de participação? Quem decide o que vai ou não ser publicado? Como são feitos o controle e a sistematização dos dados? (ANDRÉ, 2001, p. 55).

Ao realizar as transcrições, tentei levar em consideração os cuidados que André aponta, perguntando a mim mesma: haveria nos registros do “diário de campo”, registros que espelhariam o encontro ocorrido? Os instrumentos utilizados estariam adequados? Estaria a pesquisa sustentada por referenciais coerentes entre si? Como pesquisadora, passei efetivamente a fazer exercícios de estranhamento, pensando novamente a partir da contribuição de André, quando diz:

É preciso saber separar o sujeito e o objeto de estudo, quando se trabalha com objeto de estudo. Distanciamento que não é sinônimo de neutralidade, mas que preserva o rigor. É preciso o esforço do estranhamento (2003, p.48).

Fui percebendo os equívocos de participação como pesquisada e também como pesquisadora quando de início, ao transcrever, observava que tinha falado muito e ouvido pouco. No início, as pesquisadas desejavam sempre uma resposta da pesquisadora, um *feedback* do dia, do encontro. E, de fato, em muitos momentos tive esta postura de “dar respostas”, o que impedia a *espiral cíclica*, referida por Maria Amélia Franco.

A partir desta constatação, e ao ser avaliado o Projeto (exame de qualificação) como carecendo de maior entendimento sobre a pesquisa-ação), passei a perseguir o *porquê não* e como *poderia ser, sim*, pesquisa-ação. Minha proposta era de trabalho coletivo, era de formação continuada, com regras, conteúdos, registros, tudo determinado pelo próprio grupo.

Assim, a real alternância nas funções no grupo, e minha percepção sobre elas, foi uma das grandes aprendizagens realizadas no período de formação da iniciante pesquisadora ou de pesquisadora iniciante, condição singularmente necessária ao pesquisador que queira nesta metodologia embrenhar-se.

A pessoa que se encontra nesse estado mediativo está num estado de hiperobservação, de suprema atenção - o contrário de um estado dispersivo de consciência. E por isso a escuta, neste caso, é de uma sutileza sem igual. A escuta é sempre uma escuta-ação espontânea. Ela age sem mesmo pensar nisso. A ação é completamente imediata e adapta-se perfeitamente ao acontecimento (BARBIER, 2007, p.100).

Ao mesmo tempo fazer pesquisa-ação exigiu da pesquisadora uma outra capacidade: lidar com o imprevisto, com a dialética da realidade. Para as transcrições - atividade que segundo André (2003, p. 88) é a forma de garantir a preservação dos dados sem comprometer seu conteúdo - tive que dispensar um

longo tempo para fazê-las, observei ainda o que chamava para mim mesma de cumplicidade de fazeres das supervisoras, que é o tecer “uma estrutura interativa de confiança e de comprometimento (FRANCO, 2008) para compartilhar os saberes. Poderia resumir este período em uma outra bela frase de enorme significado, que a mesma autora propõe: “Ser mansa na escuta e forte na tomada de decisões (FRANCO, 2008, p. 226).

A pesquisadora surge, então, da saída de militante para entrada de interrogante. Processo este bastante complicado ao tempo de uma pesquisa de mestrado. O tempo urge, a pesquisa, no caso aqui, o grupo, continua a realizar sessões enquanto a pesquisadora precisa de informações e de tempo para organizá-las em sua práxis de pesquisa. Em todo esse período a pesquisadora quer saber mais, descobrir o que ainda não sabe, procurar, ouvir, entender, sistematizar, escrever, praticar, registrar, avaliar e reavaliar sua prática.

[...] a grande questão que se apresenta é a da necessária interpretação de papéis, como passa de pesquisador a participante, continuando sujeito da pesquisa a ser prioritariamente pesquisador; ou como passar de professor sujeito da pesquisa a pesquisador de seu fazer, mantendo-se no papel de professor? (FRANCO, 2008b, p. 227).

3.3 PESQUISA-AÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA

Ana, se tu vais pro doutorado continua nos estudando, nós seremos tuas partners, assistentes de palco, do palco dos livros. Mais que estantes, somos os livros mesmo, livros vivos, estudando (Beta).

Método é um conceito derivado do grego, é caminho que se faz caminhando enquanto se caminha, “é nada menos que a dimensão filosófica do processo de construção do saber” (GUEDIM e FRANCO, 2008, p. 26). Quando Franco (2008b, p. 219) propõe diferenciar a pesquisa-ação de algumas outras práticas às vezes identificadas como pesquisa-ação, afirma estar baseada na proposta “iniciada por

Lewin, continuada por Stenhouse e concretizada por Elliot e Adelman, tendo seu estatuto epistemológico referendado pela questão da transformação social”.

O desenvolvimento da pesquisa-ação pressupõe uma mudança, uma transformação da realidade. Sempre tive a presunção de modificar a realidade da supervisão educacional na rede municipal, mas com o passar do tempo, fui entendendo que a realidade a ser transformada poderia ser a partir do cotidiano da supervisora, com desejo e crença na força de compartilhar dificuldades e alternativas. Para tal, foi preciso primeiramente que eu própria refletisse, organizando-me “em torno de um quadro de referências, decorrente de atitudes, crenças e valores que se configuram como concepções do mundo, de vida de conhecimento” (2008b, p.108). A mesma autora enfatiza que trata-se de uma pesquisa voltada a compromissos éticos e políticos, tendo em vista a transformação do sujeito, da libertação de algo que o oprime. O processo de investigar deve propor reconstruções e novas organizações durante todo seu percurso, o que enquadra tal metodologia num procedimento pedagógico.

A posição em optar pela pesquisa-ação determinou rigor em assumir procedimentos vinculados a sua forma de realização. As leituras realizadas me indicaram este caminho com a participação efetiva das colegas supervisoras, de tantas quantas tivessem interesse e disponibilidade de participação. Estive atenta em relação à possível subjetividade das ações: a minha identificação com a problemática do contexto (já conhecido) poderia obstruir uma visão mais objetiva de todo o processo de pesquisa.

Ao longo das leituras e reflexões fui concluindo que, mesmo sem considerar todos os princípios inerentes à pesquisa-ação, estava de certo modo tentando ao máximo aproximar os procedimentos de pesquisa a suas características essenciais. Assim, com certa dose de invenção e ousadia, denominei a pesquisa que realizava de pesquisa-ação com foco na formação dos sujeitos participantes.

A partir dos diálogos formativos que tive com a professora Franco¹⁴, descrevo caminhos que percorri buscando referenciais e o que assumi no projeto da pesquisa. Destaco a seguir um diálogo por meio eletrônico com a referida professora. Início questionando: “Como posso afirmar que sim, ou que não, desenvolvo pesquisa-ação?” E dou continuidade às minhas dúvidas:

As participantes teriam que discutir ações no coletivo? Colocar em prática e narrar em trocas o que realizaram em relação ao que foi combinado no coletivo? Isso é possível? Mas a experiência da troca tem que aguardar o amadurecimento do grupo como grupo e das situações escolares que vão exigir algumas ações combinadas. Caso contrário, as participantes não estariam dirigindo as ações para concretizar os combinados? (Ana, 27.09).

Eis o retorno:

Você pode afirmar que desenvolve pesquisa-ação se:

- a) O grupo está comprometido em transformar suas condições de vida e de trabalho;
- b) O grupo está envolvido coletivamente;
- c) Todos os elementos são pesquisadores no/do processo;
- d) As decisões são coletivas;
- e) Todos produzem e socializam conhecimentos;
- f) Trabalham na perspectivas das aspirais cíclicas.

Maria Amélia,
28.09)

Tais considerações levaram-me a questionar minha prática de pesquisadora. Num primeiro momento disse sim a todos os itens, mas ao longo dos dias fui refletindo sobre a prática do nosso grupo. Assim, retomando o material teórico, e mais as orientações enviadas pela professora Maria Amélia, fui melhor

¹⁴ Devo confessar que o que me impulsionou a efetivar o mestrado sanduíche (que por si mereceria um capítulo a parte) - estágio através da parceria Unisinos-Unisantos - foi a possibilidade em poder estar próxima da professora Maria Amélia Santoro Franco, autora que tanto eu havia lido e estudado. Entendia que somente ela poderia tirar minhas dúvidas e me orientar quanto à prática da pesquisa-ação. Suas aulas na Unisantos (também as da professora Irene), e as trocas com os colegas da baixada Santista, foram fundamentais. Os mails que troquei com a professora Franco, a partir de minhas dúvidas, incertezas e desabafos, sempre tiveram retornos carinhosos e elucidativos, e mais me moviam a adentrar na busca de fundamentos para a pesquisa-ação.

compreendendo o que se processava enquanto pesquisa:

[...] a pesquisa-ação é sempre um processo longo às vezes não termina junto com o mestrado. Mas não tem importância porque na dissertação você vai relatar uma parte da pesquisa-ação. A sua pesquisa é formativa porque você como pesquisadora principal tem intencionalidade formativa: ou seja, você se utiliza do espaço e tempo da pesquisa-ação para formar pessoas, para que pessoas do grupo compreendam melhor sua situação profissional e saibam transformá-las (Maria Amélia, correio eletrônico, 28.09).

Em outra produção (FRANCO, 2009), ela aponta demais elementos significativos a serem considerados:

Trago algumas reflexões para afirmar que apesar das diferentes abordagens no design da pesquisa-ação, existe algo que lhe é próprio e que precisa estar presente para referendar o protocolo de pesquisa da pesquisa-ação (El Andaloussi, 2004, p161). Segundo o autor, dois elementos são fundamentais neste protocolo: a instrumentalização e a *démarche* avaliativa. Faço uma alteração para citar três elementos, talvez os mesmos, mas com diferentes denominações: a criação de um coletivo investigador, a utilização das espirais cíclicas para avaliação do processo e a produção/socialização dos conhecimentos (p.3).

Ao tentar responder às inúmeras interrogações que me fazia sobre a pesquisa-ação, movia-me o sentido da dúvida diante da demanda acadêmica em usar uma denominação correta. Com perseverança fui buscando nos referencias teóricos possíveis respostas, mesmo que novas dúvidas fossem se colocando no caminho. Tudo dividi com o grupo de pesquisa em meu retorno de Santos.

Em determinado momento, ao fazer transcrições, percebi relações com Guerin e Franco quando assinalam que “o saber partilhado significa a partilha do mundo, de sua explicitação e da compreensão de seu significado” (2008, p. 84). Pude, então, compreender melhor muitas das colocações de franco. Por exemplo, até que ponto as integrantes do grupo estariam dispostas a assinalar suas

fragilidades e a discuti-las no próprio grupo para transformar suas condições de vida e de trabalho.

Na medida em que os encontros foram se efetivando, constatei que, estando no grupo, as supervisoras percebem que podem ter maior acesso a textos, inovações tecnológicas, até mesmo discussões da categoria. Se estivessem apenas na escola, cumprindo suas tarefas, não teriam tal oportunidade de atualização. Na voz de Piaff se percebe nitidamente este posicionamento: o fato de nós, do grupo de pesquisa, termos a possibilidade da reflexão e as ausentes, atuando no cumprimento de seus fazeres, sem alternativas nesta perspectiva. Muitas vezes vistas como descompromissadas com a educação mais crítica, pois cultivam o serviço burocrático:

Precisamos estar em todos lugares discutindo nossa função. Onde estão as outras colegas, de cabeça baixa, trabalhando, atuando sem reflexão, sem formação, sem se impor... e nós aqui discutindo. Quando vão acordar? Trabalhar sem reflexão é ativismo, por isso vivem dizendo que não temos compromisso (Piaff, 8.6).

Diante das discussões do grupo, em muitos momentos confirmei que, “ao ter um lugar na pesquisa de cunho participativo”, cada uma das integrantes, ao receber novas informações sobre sua própria prática, passou “a refletir com maior profundidade sobre algum aspecto da pesquisa, mesmo que do interesse do pesquisador. Ele [no caso, elas] vai sendo compelido a acompanhar o olhar do pesquisador (GUEDIN E FRANCO, 2008, p. 63).

Ao constatar a falta de discussão sobre a função da supervisão e a falta de viver processos mais coletivos (envolvidas que estão com projetos da escola, buscando projetos que humanizem mais os alunos), as participantes explicitam desejos de romper com práticas positivistas, sem reflexões, bem como expõem a necessidade de romperem com vivências isoladas. Com isso, enfatizam a proposta de fazer isto no coletivo, propondo a superação das dificuldades do trabalho junto ao professor, junto à e com a comunidade, mesmo diante da sobrecarga de trabalho.

Evidencia-se aos poucos a prática da pesquisa-ação. Neste sentido, retomo Barbier (2007, p.19) para lembrar que:

A pesquisa-ação é eminentemente pedagógica e política. Ela serve à educação do homem cidadão preocupado em organizar a existência coletiva da cidade. Ela pertence por excelência à categoria de formação, quer dizer, a um processo de criação de formas simbólicas interiorizadas, estimulado pelo sentido do desenvolvimento do potencial humano.

A partir do processo vivenciado no nosso grupo de pesquisa, é possível afirmar que as integrantes estão comprometidas em transformar suas condições no coletivo, o que faz novamente pensar nas palavras de Barbier (2007, p. 104) quando diz que “o pesquisador coletivo é um *grupo relê*, indispensável para uma pesquisa-ação”. E segue afirmando: “É preciso ter muito cuidado com sua constituição. Trata-se de encontrar na população submetida à investigação, as pessoas mobilizadas, os líderes de opinião, suficientemente interessados em uma ação ligada à reflexão”. Explica em nota de rodapé que *grupo relê* é um grupo de trabalhadores, operários que vão se substituindo para não interromper um trabalho. Pensei no *quero-quero*, pássaro símbolos do RS, que se reveza no cuidado do ninho, afastando das proximidades qualquer sinal de invasão: primeiro levanta as asas, depois grita e bate as asas; se as pessoas chegam mais próximo, investe, voando aos gritos para alcançar a cabeça do invasor, humano ou animal. Sai o quero-quero macho, busca alimento para mãe e depois para os filhotes; em outro momento a quero-quero fêmea é que busca alimento e o quero-quero macho faz a guarda. Observando estas aves, fiz relação direta não só com o que afirma Barbier, como com o grupo de pesquisa.

Avaliando o processo do grupo como um todo, ousou afirmar que muitos diálogos não foram aprofundados, e algumas alternativas poderiam ter se transformado em compromissos coletivos. Mas por não terem surgido das próprias integrantes, não foram encaminhados por mim, enquanto pesquisadora, entendendo que a proposição deveria sempre ter vindo do coletivo. Barbier ressalta que o controle e a avaliação não são somente feito pelo pesquisador, mas também pelos

pesquisados, que podem e devem solicitar a reflexão de todos (2007, p. 124-125).

Os registros no diário de bordo (às vezes por mim denominado “o diário de intinerância”), era sempre escrito por uma integrante do grupo e apreciado por todas no final de cada sessão, de forma a contribuírem com a escrita registrada naquela tarde. Inspiradas em Barbier, no registro do diário foi sempre respeitado o protocolo combinado:

Os escritos são submetidos à leitura e a discussão de todos. Isso não quer dizer que todos devam ser escritos coletivamente, mas o conjunto do relatório deve conter partes escritas pelo maior número possível de membros (2007, p.103).

Quanto à questão “se todos produzem conhecimento”, essa é uma questão que passou a acontecer formalmente quando interroguei sobre o que poderiam contribuir para com “minha mala de conhecimento”, e o que elas “traziam em suas malas”. Foi quando surgiu a possibilidade de maior reflexão, a começar pelos estudos de filosofia.

Anteriormente a socialização de conhecimentos acontecia de maneira informal, na troca de nomes de livros para estudos, na retomada da trajetória da supervisão no município, na troca de sugestões de como superar determinadas dificuldades com professores, ou ainda em relação ao cumprimento da legislação que entrou em vigor este ano, no sistema municipal de ensino. Transcrevo a seguir trechos do encontro do dia 22 de junho:

Eu trouxe textos com sugestão de meu filho que é professor de filosofia, vinculado ao desenvolvimento de crianças, mas li e achei muito interessante outro capítulo: “aprender a pensar e a pensar sobre si mesmo” [Todas olham o livro, dão diferentes opiniões... Fala-se sobre a violência, sobre a cidadania, sobre o diálogo. [...] Proponho divisão, um capítulo para cada uma (Piaff).

[...] Que acham da Ana ficar com o texto da Disney? (Beta)

[...] Posso contar meus imensos debates educacionais e

filosóficos com meu filho, quando ele me questiona sobre quem mentalizou a educação? As ciências? Quem torna isso vivo na escola, se não é uma boa supervisora rainha do positivismo? Ele me prova que tudo começou na filosofia (Piaff).

[...] Então é a mãe de todas ciências (Sol).

[...] Eu quero o capítulo da cidadania das crianças (Beta).

[...] O que faremos para estudar o ano que vem? Tu vais poder estudar Ana? (Channel).

Dando continuidade às minhas reflexões enquanto pesquisadora, em estar ou não efetivamente realizando uma pesquisa-ação, o que me era mui caro, fui avaliando que estava me tornando conhecedora (e até militante) da pesquisa-ação. Mas até compreender se a prática da pesquisa ocorria na perspectiva das espirais cíclicas foi uma longa viagem entre teoria e campo empírico. Em uma das trocas de mensagens, diz-me a professora Maria Amélia:

A espiral cíclica é um movimento reflexivo que deve ir permitindo cada vez mais a participação de todos e a socialização do saber. Veja se dá para entender com o gráfico abaixo... É aprofundar cada vez mais a reflexão, passando e repassando pelos mesmos problemas... (27 e 28 de setembro de 2009).

Refletindo, fui verificando que em parte tal acontecia. Além disso procurava cumprir o protocolo na perspectiva formativa. Tinha clareza também do necessário rigor em descrever os instrumentos, o material coletado e analisado dentro do grupo de pesquisa, para poder cientificizar o papel do coletivo na formação continuada das supervisoras escolares, e a relevância que este fazer tem para a educação escolar.

O questionamento deve estar presente em todos momentos do pesquisar. Advirta-se ainda que o diálogo do pesquisador com a realidade será feito por meio do movimento dialético do pensamento e essa dialética funcionará como o motor da produção científica do conhecimento (GUEDIM e FRANCO, 2008, p.122).

Efetivamente apliquei a espiral cíclica em mim mesma como pesquisada e como pesquisadora, avaliando o grupo no grupo, levantando problemas e situações que o grupo poderia e deveria ver como necessários na superação das dificuldades. Tudo isso permitiu que a pesquisadora buscasse a forma academicamente aceita de realizar a pesquisa de mestrado, provocando novas investigações teóricas, novas reflexões. Tal busca foi feita junto ao grupo de pesquisa e também no mundo acadêmico, com demais pessoas que praticam a pesquisa-ação. Assim, enfrentando dúvidas fomos (eu, o grupo e a orientação) construindo outras possibilidades e as vivenciando.

Uma das pesquisadas, ao identificar-se diante das transcrições, observou que tinha muitas queixas no início do trabalho, mas que depois foi superando-as. E outra afirmou que o grupo foi lhe muito salutar, pois pode desafogar muitas angústias e encontrar no grupo apoio para novas tentativas de superação das dificuldades, que num primeiro momento lhe pareceram enormes, mas que agora poderiam ser vistas como superadas. Como pesquisadora fui vendo ali, de certo modo, a manifestação da espiral cíclica, ao constatar indicadores da evolução de participação no grupo.

Além disso, nos apontamentos envolvendo pressupostos da pesquisa-ação, sempre aparece a necessidade de organizar condições de “auto-formação” e emancipação” de quem da pesquisa participa, com disposição para o debate, havendo abertura e flexibilização da discussão. Em nosso grupo, fixou sempre evidente a retomada de referencial teórico, o efetivo compromisso com a formação. Em outras palavras, o grupo de estudo surgiu e se efetivou porque era de cunho formativo, sendo que em todos os encontros havia o aporte teórico como foco de reflexão inicial.

Outro princípio vivido, que em mim produziu grandes movimentos, foi a abertura do grupo para discutir fragilidades, identificando situações comuns de trabalho. Em especial quando concluíram que, mesmo lendo textos referentes a outras realidades e analisando práticas vividas por outrem, podiam, como disse Beta, conceber que esta “era boa, porque era nossa”.

4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Importante talvez, neste momento, retomar os objetivos traçados desde o início, e que serviram de norte para a pesquisadora fazer encaminhamentos, bem como para fazer mediações. São eles: analisar possibilidades de o lugar coletivo ser um lugar de desenvolvimento profissional; fortalecer o espaço coletivo como socializador de dificuldades e saberes das supervisoras; avaliar possibilidades de se criar um espaço coletivo permanente junto às supervisoras.

4.1 OPERACIONALIZAÇÃO DO PROCESSO ANALÍTICO

O foco da pesquisa centrou-se na importância do coletivo, mas a complexidade e a aproximação entre as várias tarefas do fazer pedagógico foram responsáveis por multifacetar as discussões, articulando o tema com assuntos como a construção e sustentabilidade da identidade coletiva. Ao longo dos encontros foi ficando evidente que todas as questões são conectadas, sendo todas indissociáveis nas práticas do cotidiano. A pesquisa, porém, exige certa estruturação/classificação a fim de que a teorização possa ocorrer sem que seja de forma justaposta. Considerando, pois, tais características, os objetivos permaneceram como pano-de-fundo do cenário de pesquisa e o processo analítico foi se desencadeando. As verbalizações das participantes (transcrição de todos os encontros) foram organizadas em conjuntos que faziam sentido entre si, tendo como norte os objetivos e as questões de pesquisa. Iniciando, classifiquei como primeira “unidade de análise” **a questão do coletivo na formação continuada de supervisoras**, tratando de analisar até que ponto a prática de realizar estudos teóricos e discussões em grupo havia sido significativa neste processo.

[...] fui para o grupo dos afro... porque quero estudar algo novo, que não tenha a ver comigo... Por que quem é que vai cuidar de mim? Do meu saber? Onde está ficando o meu sonho? Eu tenho que cuidar dos professores. Por trás dos alunos, quem vai cuidar de mim? Se a SMEP não faz nenhum encontro, com

quem eu vou trocar? Por isso é importante nosso grupo, esse aqui, aqui é o lugar que nos cuidamos uma das outras, trabalhamos, trocamos idéias, sugestões... Precisamos voltar a sonhar para poder acreditar e propor sonhos aos professores (Channel, 22.06).

Na unidade que denominei **espaço coletivo como espaço de construção da identidade coletiva como supervisoras**, busquei indícios de como o fato de estar em grupo poderia contribuir para solidificar tal identidade.

[...] por isso queríamos tanto estudar? Queríamos saber e saber que temos o mesmo objetivo: fazer pedagogia na escola, melhor saber do professor, melhor aprendizado do aluno. E nós, juntas, acho que sempre fazíamos assim, vivíamos juntas e sentimos falta do estudo que um dia já tivemos (Piaff).

[...] Em grupo, queremos manter o fazer... deixar de ser o que viramos: tarefistas... ser mais que *olhação* em caderno de chamada (Channel).

Quanto às unidades espaço coletivo identificado como espaço de socializar dificuldades, e outra, o espaço coletivo como responsável por canalizar formas de sobrevivência da função supervisora frente às dificuldades da escola, inicialmente as analisei separadamente, por entender que as dificuldades não poderiam ser vistas sem um foco diferenciado. Aplicavam-se às dificuldades de dentro da escola e àquelas de ambientes e fatores externos ao escolar. Porém, ao destacá-las, fui percebendo a impossível dissociação. Como exemplo, algumas passagens do encontro de 22 de junho:

[...] o professor dá conteúdo, aula morta, mortinha, esquece que conteúdo por conteúdo o aluno vai ali e consegue melhor saber, às vezes com mais saber que o próprio [...] Se cada vez mais teremos demandas para estudar, pois cada vez temos mais problemas sem soluções, sem perguntas e sem ter a quem perguntar: quem vai levar nossas dúvidas adiante? (Beta)

Ouro exemplo vem através de um excerto da manifestação de uma das

participantes, indicando o quanto também os professores nas escolas tem sede por estudo e discussões:

[...] Olha o primeiro pedido dos nossos professores na reunião do ano: que as horas de estudos sejam para estudos. Porque a horas de estudos tinham tudo menos estudos. Então para que? A supervisão tem que se impor. Não podemos deixar a hora de estudos virar hora de aviso ou administrativo. Eu, quando tenho assunto pedagógico importante, não dou tempo pra ninguém, porque é assim, oh: Piaff, quero cinco minutos para dar um recado, a da biblioteca quer dois, o bar quer quatro para fazer cobrança. Vamos combinar, se nós temos que fazer formação, vamos fazer, somos supervisoras. Vamos fazer disso um compromisso (Piaff, 27.04).

De fato, um “mesmo” sempre retorna no grupo de discussão, como estas colocações que foram transcritas do encontro de 25 de maio:

[...] Aí estão os coordenadores... que não sabemos de onde vem para onde vão... Precisamos acordar, estamos sendo levados de roldão... As coisas que vivemos hoje... não é daqui, tem coisas rolando mais embaixo (Beta).

[...] A quem interessa não ter uma supervisora na escola? A quem interessa substituir por professores? Por que estes não incomodam, será que trabalham? Sabem questionar e acompanhar trabalho dos colegas? De que forma, se não tem conhecimento e formação para isso? A quem interessa não nos reunir? A quem interessa se o supervisor não dar certo na escola? (Channel)

[...] pra muita gente não interessa juntar supervisores, pois não vão poder aprofundar determinados temas e fazeres, como tu mesmo falou, sol (Piaff).

Conforme já ficou comprovado, nas discussões do grupo aparece muito a preocupação com a sobrevivência da função de coordenar o fazer pedagógico da escola, a responsabilidade na formação do corpo docente, mas ao mesmo tempo a inexistência de uma política de formação continuada para o supervisor. Criticam veementemente a política de substituir supervisores por professores, denominando-

os de coordenadores pedagógicos, sem preparação a este fazer. Ou, como diz Channel (22.06), “o problema da escola é de dentro dos muros e de fora dos muros, mas o problema não é o muro”.

Também apontam dificuldades de dentro da escola, do movimento de desestruturação das instituições, de como os jovens estão com outros interesses que não seja estar ali estudando, que alguns fatos externos complicaram as relações intra-escolares.

Ao transcrever os encontros, havia me passado despercebido a presença permanente da questão de quão importante era para o grupo a formação inicial para exercício da função. Quando passei a realizar a pré-análise, fui ouvindo melhor as falas. Estas foram ecoando de tal forma que fui destacando o assunto, a ponto de vir a configurar outra unidade de análise. No ímpeto de construí-la como as demais, fiz uma pergunta: “A formação inicial é importante para a prática da função de supervisor, sob o ponto de vista das supervisoras? Mas diante desta interrogação o grupo, no dia da apreciação dos dados, assim me advertiu:

[...] Acho que não pode ser pergunta, Ana, [é uma constatação]. Posso falar assim? Acho que quanto à formação inicial, nós acreditamos que há uma condição para atuar, se queremos qualidade na educação. Porque não se coloca professor de história para dar matemática, não é? Então por que o colocamos na supervisão, se lá eles tem que saber da matemática, de português, de ciências. É preciso seriedade, isso não é dúvida... ih, esqueci. Maquiável... mauêutica...[risos] (Channel, 14.12).

Então, como pesquisadora, retomei leituras, tentando compreender o tema da formação inicial através do que tem sido dito sobre o curso de Pedagogia (LIBÂNEO, 2007; PIMENTA, 2002, entre outros). Decidi propor como última unidade de análise **A formação inicial como determinante para o exercício da função supervisora**, perguntando em que argumentos se baseiam as participantes do grupo para identificar a formação inicial como critério fundante ao exercício da função de supervisão escolar?

Busquei também apoio em Miguel Arroyo e Paulo Freire, que discursavam sobre a formação inicial, nos idos da década de 1980, idéias estas registradas no livro *O educador: vida e morte* (BRANDÃO, 1982). Obra que pode ser considerada um marco da época em que, através do curso de Pedagogia, habilitava-se para o exercício da supervisão escolar. Nele Arroyo argumenta sobre a forma dicotômica em que as habilitações eram desenvolvidas na formação inicial, e de como inter-relacionadas deveriam estar nas práticas escolares. Freire fala especificamente acerca do papel do supervisor como apoio a seu colega professor no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, propondo uma aprendizagem mútua, jamais se colocando no lugar de inspetor de docente.

4.2 OS ENCONTROS DO GRUPO

Hoje falei muito porque estava precisando falar. Quero que continue assim: um fórum de aprender e de poder falar.
(Piaff, 27.04)

De início houve dez inscrições, o que me fez pensar que todas estivessem muito motivadas a participar. Entretanto, no primeiro contato para agendar a entrevista, já pude perceber as dificuldades de algumas participantes em abrir mão de seus trabalhos em prol da pesquisa. Ao longo dos encontros, pude acompanhar o desempenho das que permaneceram e a disponibilidade manifestava pela motivação em integrar o grupo.

O caminho que havia traçado: oito encontros no decorrer do ano de 2009, na forma coletiva de discutir textos, teorias e proposições do próprio grupo a partir de suas dificuldades e oportunidades de superação. Inicialmente os encontros foram previstos para o período entre abril e setembro, mas a prorrogação do recesso escolar no mês de agosto, em função da gripe tipo A, e a realização do *mestrado sanduíche*, na Unisantos, fizeram com que os encontros continuassem até dezembro.

O grupo encontrava-se a cada quinze dias¹⁵. Tais momentos constituíram-se como espaços para desenvolver um trabalho coletivo do fazer supervisão escolar. A construção deste lugar de estudo, troca de experiência e relatos pedagógicos, foi organizada por estratégias que, sob minha avaliação, favoreceram a construção do sentimento do coletivo. Estratégias definidas coletivamente, que se caracterizaram basicamente por textos, seguidos de discussões associadas a relatos do cotidiano. A confiança criada entre as participantes foi gerando cumplicidade, favorecendo clima de confiança, promovendo crescimento individual e coletivo.

Cada encontro passou a ser lugar de “desafogo” das vivências cotidianas

¹⁵ Em anexo, apresento as pautas de cada encontro.

nas escolas, mediado pelo papel da pesquisadora. Não havia um *script pronto*. A pauta seguinte advinha da avaliação no final de cada encontro. Assim ficavam também definidas as propostas de encaminhamentos aos próximos e as tarefas que cada participante assumia de compromisso diante do grupo.

Por um tempo, ilusório talvez ou presunçoso apenas, pensava e me deixava levar pelas autorias das pesquisadas e me perguntava: “o grupo seria apenas uma aventura na vida destas mulheres? Ou seria de fato um instrumento de formação coletiva, a ponto de poder vir a ser um marco na formação continuada das supervisoras de Cachoeirinha?

A ação de pesquisar pressupõe uma ação de dúvida. O rigor da cientificidade - a coleta dos dados, a análise destes, as inseguranças metodológicas, a certeza do não saber fazer – ao lado da possibilidade em discutir no próprio grupo é o que orienta a pesquisa qualitativa e a capacidade de transformar questões individuais em coletivas. Na medida em que o processo ia avançando, dei-me conta que a variável tempo precisa também ser considerada, já que

[...] o tempo da pesquisa é diferente do tempo da ação. A pesquisa científica requer cuidado na coleta de dados, na análise, nas considerações das dúvidas metódicas; esse trabalho metodológico-reflexivo é que vai indicar a possibilidade de novas hipóteses que vão sendo levados aos práticos e que podem referendar novas ações (FOSTER e FRANCO apud BROILO e GILBERTO 2009, p.98).

Nesta mesma perspectiva as autoras também afirmam que “há papéis diferenciados num grupo de pesquisa-ação e aprendemos a reafirmar a necessidade de participação, pedagogicamente qualificada, do pesquisador principal” (2009, p.99). Tais reflexões passaram a esclarecer melhor meu papel de pesquisadora e as alternâncias das participantes em exercer outras funções dentro do grupo.

No primeiro encontro, com seis participantes presentes¹⁶, definimos próximas datas e respectivos locais, priorizando um rodízio entre as escolas das participantes. Também esboçamos os temas, conforme haviam solicitado. Neste encontro entreguei uma pasta com o levantamento das temáticas, a partir das fichas convites, uma planilha para cronograma de datas dos encontros e para as entrevistas. Não levei o gravador, pois ainda não havíamos feito o nosso *contrato*. O grupo seria responsável pela formação e contexto de funcionamento do próprio grupo¹⁷.

Neste primeiro encontro, que teve como local uma sala no espaço destinado ao Conselho Municipal de Educação (local de trabalho da pesquisadora), propus a técnica denominada *Abrigo subterrâneo* (FRITZEN, 1980): deveriam responder primeiro individualmente e depois no grupo: se o mundo fosse acabar, entre as doze pessoas listadas (com diferentes características de personalidade), quais as seis que poderiam preencher as vagas no abrigo? Na discussão que se seguiu, surgiram várias questões relacionadas a aspectos que perturbam o processo de supervisão na escola. Piaff, auto-intitulando as participantes como “supervisoras de verdade”, assim se manifestou:

[...] as questões internas da supervisão são prioridades para nós supervisoras de verdade: a formação, a falta de suporte de grupo para encontros, trocas, a falta de critérios para escolhas de pessoal nas escolas e secretaria de educação (Diário de bordo, 30.03).

Neste encontro foi feito o agendamento das entrevistas individuais¹⁸. Ficou

¹⁶ No início então houve oito inscrições efetivas, tive mais duas inscrições, mas uma trocou o horário de trabalho na rede privada, não poderia estar presente as segundas feiras, a tarde como era previsto, e uma segunda desistência inicial perdeu um ente da família e afastou-se do trabalho.

¹⁷ Perguntei se poderia trazer o gravador, A idéia foi bem aceita, mas propuseram que, quando quisessem, poderiam desligá-lo. Deixaram claro que não era falta de confiança na pesquisadora, mas que poderiam ter mais liberdade em enunciar nomes dentro de situações das escolas e que isso não diria respeito à pesquisa, assim se sentiriam mais confortáveis. O gravador esteve presente nas entrevistas e nos sete encontros seguintes e com raras exceções nem foi percebido. Em alguns momentos a pesquisadora questionava: quer que desligue? Em resposta recebia o sinal de que não seria necessário.

¹⁸ Para exemplificar, uma das transcrições de entrevista conta no Apêndice 10.

combinado que no dia da entrevista deveriam me entregar por escrito uma breve narrativa de como e porque cada uma se tornou supervisora. Ou seja, os motivos de sua opção profissional. De fato, uma narrativa de como se constituíram como supervisoras escolares. O propósito era o de ter mais um instrumento para poder ser analisado junto aos demais. Vi que este instrumento seria um aporte importante, partindo do sujeito individual para distingui-lo no coletivo.

No interstício entre o primeiro e o segundo encontro a pesquisadora realizou as entrevistas individuais¹⁹. Em 27 de abril, quase trinta dias após o primeiro, o grupo voltou a se encontrar, agora na escola onde Channel é supervisora. O compromisso firmado dizia respeito a uma leitura prévia sobre o processo de coordenação pedagógica e as relações de poder nas escolas²⁰.

No segundo encontro, a temática levou as participantes, em especial Piaff, a relatar situações vividas dentro da escola, em especial o abandono em que vêem a função. Fizeram observações sobre as horas de estudos para supervisores da rede municipal, considerando que não há unidade de ações. Eis um dos registros deste momento:

Faz-se necessário, apesar das inividualidades, que haja encaminhamentos uniformes, como no caso do estudo da resolução 08 do CME (Conselho Municipal de Educação) [...] Quem cuida de nós? desabafo da supervisora Piaff sobre um acontecimento na sua escola. Sugerimos que Ana use a nossa pergunta como título de algum aspecto no seu trabalho (Beta, diário de bordo, 27.04).

As questões levantadas no texto sobre as relações de poder suscitaram muitos problemas acerca do lugar do pedagógico na escola, bem como do lugar da supervisão nas relações entre equipe diretiva e nas relações com os professores.

¹⁹ Uma das pesquisadas desistiu, pois foi transferida de secretaria, não podendo mais participar e não ter o cotidiano da escola como fonte da formação continuada.

²⁰ O terceiro e os demais tiveram como local a escola onde Piaff é supervisora. O grupo assim decidiu por ser uma escola central, com amplos espaços disponíveis; utilizamos a sala de artes, a sala de reuniões e a sala do laboratório de informática, sendo este o espaço que mais nos recebeu.

Entendi que Contreras poderia nos auxiliar no que diz respeito a autonomia e aos princípios de gestão democrática. Buscando seus argumentos, destaco:

A degradação do trabalho privado de suas capacidades intelectuais e de suas possibilidades de ser realizado como produto de decisões pensadas e discutidas coletivamente, regulamentado na enumeração de suas diferentes tarefas e conquistas a que deve dar lugar, fez com que os professores fossem perdendo aquelas habilidades e capacidades e aqueles conhecimentos que tinham conquistado e acumulado ao longo dos anos de “duro trabalho”. Parte desta perda de competências profissionais justifica-se no desenvolvimento técnico que permitiu e justificou a racionalização e a tecnologização do ensino (2002, p.38).

A racionalização, tão comumente presente na avaliação da capacidade técnica da supervisão, poderia ao mesmo tempo impedir a existência de uma autonomia para superar os problemas de sua escola, ou de sua função junto a superiores e professores ou comunidade escolar. Aspecto relevante que fomentou uma das questões de pesquisa.

No terceiro encontro, dia 25 de maio, a pauta previa a discussão do texto *Desejo e condições pela mudança no cotidiano de uma coordenadora pedagógica* (Bruno in Placco s/d). Porém, anteriormente discutimos uma matéria do jornal ZH (Zero Hora) que retratava os resultados de uma avaliação dos alunos do ensino médio, e sua incapacidade em escrever redações. No decorrer da reportagem tinha um depoimento de um professor de português que fazia referências à falta de acompanhamento pedagógico do currículo e dos professores dos anos anteriores em não desenvolver esta habilidade nos alunos. No registro do diário de bordo, Channel escreve apontamentos a partir da discussão:

[...] aqui [o texto] mostra como precisamos rever os encontros de supervisores, com momentos para estudos e reflexões quanto ao papel deste especialista nas escolas do município e nas demais instituições [...] se vê que a perfeição nem sempre é alcançável, sempre falta um pedaço, e esta falta nos leva primeiro a frustração, segundo a sair dela, terceiro é o impulso à busca daquilo que falta; quarto a sensação de que

continuamos com a falta, agora de outra informação, e segue o ciclo (Channel, diário de bordo dia 25 de maio de 2009).

Esta segunda afirmação, fazendo um fechamento sobre a discussão da tarde, era em referencia a um poema de Carlos Drumond de Andrade, inserido no texto e que trata sobre sentimentos na vida, sobre permanecermos com a porta entreaberta para o novo. Várias relações foram feitas com as vivências de nosso cotidiano enquanto supervisoras.

O quarto encontro aconteceu dia 8 de junho, depois da qualificação do projeto. As pesquisadas tinham muitas duvidas de como era e como se fazia uma qualificação de projeto. Mostrei as laminas da apresentação do projeto. Fizeram muitas perguntas, principalmente sobre como ocorreria o grupo doravante, e o que aconteceria se mais alguém desistisse, pois havia mais uma supervisora que estava com problemas de relacionamento na escola, não conseguindo ser liberada no turno da tarde.

Solicitaram as referencias teóricas que eu estudava, pois entendiam que precisavam de melhor embasamento teórico para contribuir com suas idéias no grupo de pesquisa e no seu desempenho profissional.

Desejavam “abrir a minha mala” (lugar onde transporto livros e encadernações de textos). Trocamos idéias sobre o papel da supervisão e as leituras que podem dar suporte a este fazer na escola atual.

Neste encontro ficou evidente que seria preciso falar sobre a história da supervisão no estado e em nossa cidade, pois somente se valoriza o que se conhece. Neste intuito a supervisora Sol coloca a disposição do grupo e da pesquisadora um estudo que fez na época da graduação, contando como a supervisão se constitui no estado do RS, trabalho que faço referência na bibliografia.

No quinto encontro, 22 de junho²¹, retomando decisões feitas, “convivemos com a mala”. O grupo mexeu (literalmente) nos diferentes livros e textos ali contidos, selecionando aqueles que considerasse importantes. A mala passou a ser “a nossa mala”, não mais apenas a da pesquisadora.

A participante Piaff sugeriu estudarmos a partir da filosofia, a qual denominou da ciência mãe de todas as ciências. Depois de mais discussões, definiu-se por estudar o livro *Medo e Ousadia*, de Paulo Freire (1986), o nosso maior educador que tão bem articula questões de fundamentos de educação com práticas do cotidiano. Pelo que observaram na mala, poderia ser o livro que nos auxiliaria, pois viam nele a possibilidade de discutir suas práticas na visão freireana.

Sol destacou no registro do diário de bordo:

Este livro lembra o sonho do professor e nos faz pensar sobre os dois momentos mais importantes do conhecimento: produção de um conhecimento e conhecer o conhecimento existente.

O sexto encontro, dia 13 de julho, último do primeiro semestre, foi dividido em dois momentos: primeiro a discussão do segundo capítulo do livro *Medo e Ousadia* e depois a construção de um painel: escolha de figuras que ilustrassem o que discutíamos até o presente encontro sobre educação, e o papel da supervisão em coordenar os processos pedagógicos na instituição escolar. Foi um encontro com muitas discussões e riqueza de relatos, muito em função das figuras que trouxeram e as que procuravam no decorrer do debate:

A discussão do texto e a seleção de gravuras nos foram mui significativas e relacionadas com o texto e as mudanças sociais. Discutimos as contradições entre o ensino tradicional e

²¹ Para este encontro as supervisoras haviam solicitado ampliar o tempo em 30 minutos. Ou seja, iniciar às 14h e 30 e não mais às 15 horas, de modo que, na primeira meia-hora, teríamos tempo para rever o que avaliamos e nos comprometemos para o encontro, além das duas horas diretas para estudo. Assim procedemos a partir desse quinto encontro e o grupo foi pontual.

o libertador. Os obstáculos para mudança. Os desafios para o magistério. A síndrome das fugas da sala de aula. A esperança não perdida de transformação, de termos um ensino mais entusiasta e motivador, em que o aluno sinta a alegria de aprender e goste de estudar, tanto quanto o professor goste de ensinar (Piaff, diário de bordo, 13 de julho de 2009).

O sétimo encontro aconteceu dia 30 de novembro²². Como havia passado muito tempo, era preciso avaliar o trabalho até então. O retorno previa ainda a discussão sobre a permanência dos estudos no próximo ano, já que, por *mail* ou por telefone, era sempre questionado se continuaríamos mantendo, ou não, nossa formação continuada, organizada por nós mesmos de forma cooperativa.

Essa questão, na verdade, responderia uma das questões principais da pesquisa. Tal sua importância que busquei mediar o encontro da melhor forma possível. Foi um momento de retomada e também de relato do estágio na Unisantos. Foram respondidas muitas dúvidas e atendidas as curiosidades. Nesta data escolhemos os nomes fictícios como elas seriam identificadas na dissertação. De fato, havia pedido por meio eletrônico, mas entenderam que deveriam fazer isto juntas e foi como procedemos.

Devo confessar que este encontro me emocionou, pois tive a constatação do que foi realmente importante a experiência do grupo. Além disso, a identificação dos nomes associados a personagens de vitória, de lutas e de desenvolvimento coletivo de certo modo respondiam questões da pesquisa. Propuseram que eu fosse citada como Ana Canal, porque teria canalizado um meio de formação, o que havia influenciado a condição do trabalho desenvolvido por elas ao longo do ano.

Neste encontro também se combinou o próximo e último encontro do ano, quando deveríamos fazer uma pré-análise dos dados, ou seja, os destaques que levantei como significativos a partir das transcrições. Para tal teríamos como norte as questões de pesquisa, além de outros aspectos, como a questão que elas me

²² O intervalo mais extenso foi devido ao prolongamento do recesso escolar e da realização do afastamento para estágio na Unisantos (MESTRADO).

encaminharam em relação à formação inicial para o exercício da supervisão. O que as deixou muito surpresa foi constatarem que a participação delas proporcionou a criação de outra questão, não tinham entendido que existia esta possibilidade, que possuíam poder e autonomia em relação à pesquisa em si.

Sobre as questões da pesquisa, o grupo opinou que quer continuar estudando, [inclusive] estudos sobre filosofia, que poderão responder e criar outras tantas questões (Piaff, 30.11.2009, diário de bordo).

O oitavo encontro, o último do ano, aconteceu dia 14 de dezembro, em horário em que o grupo conseguiu organizar, pois é um período complicado aos supervisores devido aos inúmeros afazeres na escola. Estão neste momento realizando conselhos de classe finais, reuniões de avaliação do ano e preparação das horas de estudos-formação continuada para o ano letivo seguinte.

Dias antes a supervisora Piaff, por mensagem eletrônica, consultou se seu filho poderia estar conosco em nosso último encontro, como convidado para trocarmos idéias sobre filosofia. Consultei as demais, confirmaram presença e concordaram com a presença do nosso convidado. Foi, então, um encontro de avaliação e também de discussão sobre a influência da filosofia e de seus pensadores no campo da educação, sobre como pode influenciar currículos e programas, formações iniciais, além da possibilidade de se criar um lugar para estudos de filosofia em nossas instituições escolares. Uma discussão que foi um despertar para o grupo e para a pesquisadora diz respeito à identificação da função em relação a formação.

[O professor convidado] citou Maquiavel como um modelo de inspiração a ser observado nas práticas pessoais e no trabalho, pois a ação sempre deve partir do objetivo, sem isso a ação fica sem propósito, com poucas chances de trazer resultados positivos. Nos perguntamos se o fato de nossa formação não ser nomeada de acordo com nossa função, não estaria ofuscando nosso foco e objetivo [refere-se ao fato de não haver curso superior com o título Supervisão Escolar] (Channel- diário de bordo dia 14 de dezembro de 2009).

É possível afirmar que este último encontro, mais do que os anteriores, valorizou o espaço de discussão e de reflexão com embasamento teórico-filosófico. Quando se apossaram das planilhas com as transcrições dos encontros do grupo, e o documento onde destaquei as falas em cada unidade de análise, as participantes após um sobressalto de espanto, estabeleceram um diálogo no sentido de analisar em conjunto a capacidade que tiveram: em não dar respostas prontas; em relacionar as temáticas com suas vivências; em terem liberdade de falar abertamente sobre suas dificuldades. Ou seja, segundo elas próprias, não haviam seguido padrões rígidos de base Tavorista²³.

Interessante também foi o fato de se surpreenderem ao constatar que falavam tanto. Mas o que mais as impressionou foi, sem dúvida, os diálogos que estabeleceram e as sugestões que construíram.

Importante ressaltar que a autoria se fez presente nas falas, também na convicção da permanência de um lugar de estudo, construído a partir da pesquisa, mas que deveria permanecer independente da pesquisa coordenada por Ana Canal. As participantes perguntaram se poderiam ler o que chamaram de “tese”, ou seja, se poderiam ter acesso à dissertação antes de enviar à orientadora, para que pudessem ainda contribuir com mais sugestões sobre os dados que eu teria que analisar²⁴. Especificamente sobre os dados destacou-se a importância do estudo em grupo, o apoio que significava estudar e *abrir* situações que consideraram difíceis, mas que o grupo, refletindo, pode auxiliar, inclusive algumas vezes também se comprometendo com soluções.

Ficou definido que, para o próximo ano, o grupo continuará se reunindo, pois há interesse em manter os estudos, uma vez que esta é a única oportunidade que os supervisores presentes têm oportunidade de estudar e debater a função e de ter alguém que olhe por nós (Channel, diário de bordo, 14.12).

²³ Taylorismo é o modelo de administração desenvolvido pelo engenheiro estadunidense Frederick Winslow Taylor (1856-1915), considerado o pai da administração científica. Caracteriza-se pela ênfase nas tarefas, objetivando o aumento da eficiência ao nível operacional

²⁴ Questionaram também sobre o que eu poderia escrever, se poderia escrever o que penso sobre o que deveria melhorar no processo de supervisão na rede, se teria liberdade de escrever e analisar.

Aos poucos foi ficando evidente que *autoria do dizer* foi sendo assumida como do grupo, pois quando dialogavam, repetindo idéias já expressas anteriormente, não diziam o nome de quem as havia manifestado, mas sim as referiam como produto do grupo, às vezes citando data e o fato relacionado em determinado encontro de estudo.

Destaco a seguir um conjunto de idéias e diálogos, transcritos a partir das gravações, evidenciando questões relacionadas à importância de estudos de filosofia, bem como à tarefa da supervisão:

[...] Como fazer uma boa interdisciplinaridade hoje? O professor não enxerga, o supervisor sozinho não consegue fazer isso! Então, sem formação isso não existe! (Piaff).

[...] É isso que a filosofia faz, o que vocês supervisoras fazem estudando aqui, aprendem a resgatar quem está perdido, quem esta fora de algo e vocês são mexilhões de uma sociedade de quem estuda e quer continuar estudando. Quanta contribuição a filosofia poderia trazer a vocês, a focar o trabalho de vocês... (Professor convidado, 14.12).

[...] é preciso saber o objetivo das coisas, vamos saber como se iniciou a pedagogia, por exemplo... Na época o objetivo da filosofia era um objetivo virgem, sem vaidades, mas agora o estado de conhecer é preciso ser vivido (Piaff).

[...] Eu, escutando, estou pensando que na supervisão da rede falta filosofia, falta determinação de objetivos, de ter a função [supervisora] como objetivo não de manutenção de cargo, mas de função: a função que faz da escola um campo e lugar de pedagógico. Estou percebendo que pessoas estão invadindo um campo que não é delas. Mas, o que é pior, estão invadindo e destruindo a função, pois quando saem, e logo saem, deixam só coisas erradas, para quem chega consertar (Channel).

[..] fora os que estão invadindo por benesse, para fugir da sala de aula (Piaff).

Talvez seja necessário enfatizar que não pretendi uma dissertação que transformasse pesquisa em árvore do conhecimento (SANTOS, 2001, p. 48), mas que possibilitasse um encontro de diferentes vozes em busca de objetivos comuns e

em busca de práticas e saberes não fragmentados. Arrisco a afirmar que tal começou a acontecer com o grupo.

5 ANÁLISE

*Quero um noivo, um professor casando
com a sua profissão (Channel, 13.07).*

A seleção do que considerar como “dado a ser analisado” é uma decisão metodológica. Impõe à pesquisadora uma postura objetiva, um olhar apurado, inclusive diante de detalhes do que foi coletado na trajetória da pesquisa. Não é fácil esta posição, pois vive-se um conflito entre descartar ou não algum dado, em especial pelo fato de estar inserida na pesquisa-ação numa abordagem formativa. Os dados e sua análise fazem parte de estudo com o grupo, integrando parte do processo formativo assumido pelo grupo. Mas mesmo diante de incertezas metodológicas, a pesquisadora não pode abrir mão de seu papel.

Há papéis diferenciados num grupo de pesquisa-ação e aprendemos a reafirmar a necessidade de participação, pedagogicamente qualificada, do pesquisador principal. De um lado, ocorre no grupo de pesquisa-ação uma conversação reflexiva, de onde decorrem propostas de ações, de observação, de experimentação, ou mesmo de reflexão; de outro lado, ocorre o trabalho do pesquisador científico, que vai colhendo dados, agrupando-os, refletindo sobre eles, num outro timing (FOSTER e FRANCO, 2009, p. 99).

Trabalhar com análise destes dados em pesquisa-ação significa trabalhar com pessoas, ou seja, trabalhar com vontades, crenças, motivações e princípios de transformações. Fundamentada em Barbier (2007), poderia e deveria dividir com as participantes da pesquisa as pré-análises, reafirmando o compromisso de todas nós com o envolvimento no trabalho. Propõe o autor que na pesquisa-ação os dados sejam retransmitidos ao grupo, a fim de dar a conhecer sua percepção da realidade, de modo a permitir uma avaliação mais apropriada dos problemas detectados, e que nesta modalidade de pesquisa, a interpretação e análise derivam das discussões do grupo. Em outras palavras, “o traço principal na pesquisa-ação, o *feedback*, impõe a comunicação dos resultados da investigação aos membros nela envolvidos,

objetivando a análise de suas reações” (BARBIER, 2007, p. 55).

De fato as análises foram acontecendo a cada novo encontro, pois sempre refletíamos sobre o próprio processo. Além disso, ao transcrever uma sessão, na seguinte eu comentava sobre o que havia observado. Fomos, então, construindo e reconstruindo nosso problema de pesquisa. Com relação a este processo, Franco (2008b) aponta que o problema de pesquisa é uma das últimas questões a serem construídas na pesquisa-ação, pois é a ação do grupo constituído que vai dar essa autonomia e capacidade ao próprio grupo de ver o problema focado, e as questões que poderão elucidá-lo e delimitá-lo. Essa foi outra importante aprendizagem em minha constituição de pesquisadora.

5.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO ANALÍTICO

A relação com estudo entre as supervisoras é que vai dar segurança para termos autonomia de estudarmos com nossos professores. Precisamos de nossos camaradas [risos] (Sol).

Um dos grandes desafios técnicos foi aprender a transcrever. Muitas pessoas executam tal tarefa como profissionais. Decidi eu mesma fazer, não só por motivos financeiros, mas também pelo desafio de novas aprendizagens e, sobretudo, para poder me apropriar mais fidedignamente dos dados. Assim, ouvindo novamente as sessões do grupo, pude perceber quando falei demais, quando poderia ter feito intervenções e, o mais importante, verificando o processo participativo das integrantes do grupo.

Iniciei as transcrições após a qualificação, data que já havíamos realizado três encontros do grupo. Solicitei por escrito o uso das opiniões e imagens, fotografando todos os encontros. Um dia uma participante disse: “Ana, tens que avisar quando vais tirar retrato, aí procuro caprichar mais”. Todas rimos, penso que pelo uso da palavra *retrato*. Disse-lhes que pretendia fazer fotos em todos os

encontros²⁵. Pude perceber que procuravam sempre estar arrumadas e não entravam na sala sem batom. Aquele momento parecia importante também em termos de “estar bem”, inclusive esteticamente.

Ao transcrever as sessões do grupo de pesquisa, fui percebendo a verbalização maior de uma participante em relação às demais. De fato as participações eram de todas, mas uma determinada participante era mais expressiva nos questionamentos levantados pelo grupo. Busquei auxílio em leituras, buscando saber se era necessário e possível fazer uma ação no sentido de estimular melhor as demais participantes. Considerando a importância que a participação tem nesta forma metodológica, fui criando formas de mediação, buscando envolver a todas na medida do possível.

Como técnica de análise, criei uma tabela em que deslocava as transcrições de cada encontro, na íntegra, para esta planilha, apontando destaques, de acordo com as questões de pesquisa. Tais destaques eram registrados na coluna ao lado²⁶.

Quando recebi orientações de como analisar os dados (SZYMANSKY, 2004), já havia criado as tabelas de análise. Então criei uma tabela de resumo para cada categoria a fim de possibilitar uma melhor visão do conjunto²⁷. Entendia que precisa reler principalmente Franco e também Barbier, descortinando assim alguns pontos importantes neste processo de análise. Diante destas e demais leituras, procurei descobrir se eram de cunho teórico contrário ou se, de certo modo, poderiam servir como inspiração para meus procedimentos. Foi então que compreendi o significado do que muitas vezes ouvi: “tu vais escrevendo a tua metodologia, desde que cumpra o rigor da cientificidade”. Foi somente neste momento que compreendi o que realmente significa o poder da pesquisadora em construir caminhos a partir de duas dimensões, conhecimento teórico e campo empírico, permitindo a flexibilidade com prudência e muito compromisso com a

²⁵ Em nenhum momento neste trabalho fiz análise de cenas ou de expressões através das fotos. Estas são meramente ilustrativas.

²⁶ Anexo a esta, a transcrição do dia 30 de novembro.

²⁷ Minha orientadora enviou sugestão de tabela, bem como referencial sobre como analisar dados, além de sempre me afirmar que já possuía dados suficientes.

pesquisa qualitativa.

Trabalhar com análise destes dados significa trabalhar com pessoas, ou seja, trabalhar com vontades, crenças, motivações e princípios de transformações. Fundamentada em Barbier (2007), poderia e deveria dividir com as participantes da pesquisa as pré-análises, reafirmando o compromisso de todas nós no envolvimento com o trabalho.

Na pesquisa-ação, os dados são retransmitidos à coletividade, a fim de conhecer sua percepção da realidade e de orientá-la, de modo a permitir uma avaliação mais apropriada dos problemas detectados. O exame dos dados visa redefinir o problema e encontrar soluções. Na pesquisa-ação, a interpretação e análise são produto de discussões de grupo. Isso exige uma linguagem acessível a todos. O traço principal na pesquisa-ação - o feedback - impõe a comunicação dos resultados da investigação aos membros nela envolvidos, objetivando a análise de suas reações (BARBIER, 2007, p. 55).

De fato as análises foram acontecendo a cada novo encontro, pois sempre refletíamos sobre o próprio processo. Além disso, ao transcrever uma sessão, na seguinte comentava sobre o que havia observado. Fomos, então, construindo e reconstruindo nosso problema de pesquisa. Com relação a este processo, Franco (2008b) aponta que o problema de pesquisa é uma das últimas questões a serem construídas na pesquisa-ação, pois é a ação do grupo constituído que vai dar essa autonomia e capacidade ao próprio grupo de ver o problema focado, e as questões que poderão elucidá-lo e delimitá-lo. Essa foi outra importante aprendizagem em minha constituição como pesquisadora.

Com relação ao meu papel específico no processo analítico, em determinado momento, decidi que iria desenvolver ações de uma forma artesanal, imprimindo em papel as transcrições com respectivos destaques, para fazer as

tabelas-resumos por questões, ao estilo *recorta,/cola*, a fim de ter a visão do todo²⁸.

Tive um momento luz e um momento treva entre muitos conflitos. Ao recortar os destaques sublinhados (já havia colocado o significado ao lado). Houve dúvidas se era possível serem classificados em uma única das unidades de análise. Na maioria dos destaques pude perceber que poderiam ser enquadrados em duas ou mais questões, tendo em vista a interrelação entre os temas discutidos, como identidade coletiva enquanto supervisoras, a importância do espaço coletivo na formação da supervisora, e o espaço coletivo como responsável por canalizar as formas de sobrevivência das dificuldades na escola. Pensei inclusive em procurar uma técnica racional, mais quantitativa de como fazer este “jogo de possibilidades” (FISCHER, 2005, p. 177). Naquele momento parecia ter esquecido que a epistemologia da pesquisa-ação jamais será positivista em seus procedimentos. Por isso, construí formas próprias de elaborar os quadros analíticos.

Em Foster e Franco (2009) fui alertada de que o pesquisador também sofre modificações, pois quando media o processo, selecionando o material que foi gravado e o que vai ser analisado, tem a oportunidade “de desenvolver um olhar crítico, analítico e observador sobre a realidade” (p.102). Afirmam também que o pesquisador proporciona “encontros reflexivos, e tantos mais procedimentos que permitam o acesso dos sujeitos às suas condições formativas”. [...] Nesta perspectiva, a análise de dados “se faz também com a participação dos sujeitos da prática, dando tempo e espaço para novas reorientações de sentido” (p. 103).

Ainda em relação ao exercício analítico, cabe lembrar a dificuldade da pesquisadora em deixar de lado determinados trechos, transcritos literalmente, porém não necessariamente importantes para os fins que ali se pretendia alcançar. Neste sentido, cabe lembrar as reflexões de Fischer (2005), quando relata seus

²⁸ Anteriormente, na tela do *notbook*, havia tentado criar tabelas por unidades que faziam sentido, mas entendi que precisava voltar ao modo tradicional, a fim de obter a visão do todo. Considero uma decisão adequada, pois minha forma de aprender ainda não é tão tecnológica. Com as tabelas impressas diante de mim, recortadas e coladas com as falas das protagonistas, classificadas conforme as questões de pesquisa, comecei a fazer conexões entre os dados. Em anexo as tabela por unidade de análise, com recorte e colagem, inclusive no Apêndice constam conforme padrões de impressão.

sentimentos em relação ao “ato de descartar”:

Considero importante também dar ênfase aqui ao ato de *descartar*, doído porém inerente ao processo. Descartar: verbo que me acompanhou ao longo do processo de análise empírica. Descartar, deixar de lado, abandonar trechos inteiros de depoimentos, páginas significativas de jornais e revistas. Foi sofrido, mas simplesmente necessário, devido à quantidade de dados coletados. Por isso, desde cedo houve necessidade de criar critérios para a tomada de decisão diante do que efetivamente não poderia fazer parte do conjunto. Para tal, os objetivos traçados, bem como seu respectivo desdobramento em questões de pesquisa, foram fundamentais (p. 275).

Diante de minha dificuldade em descartar falas ou dados intercalados, já devidamente identificados, busquei solução no referencial teórico, entendendo ser este apenas o primeiro momento, pois talvez alguns dados retornassem à análise. Compreendi também que quem poderia ajudar seriam as próprias participantes do grupo, verificando em grupo os destaques que referenciei e as novas possibilidades. No contato do grupo com as questões inquiridas e respectivos destaques, poderiam surgir novas idéias que, no momento de grupo, poderiam ter sido despercebidas. Mas devo confessar que, mesmo com certa tranqüilidade em dividir tal tarefa, ainda assim houve momento de treva, de elaboração de lutos diante de dados a descartar, “produtos” de uma pesquisa de partilha e de envolvimento.

Houve um momento luz, quando entendi que todas estavam bem ativas no grupo, comprovando nas transcrições tal protagonismo. Reconheci em especial a participação de uma, que anteriormente não havia percebido. Observei que, principalmente no que diz respeito à identidade em busca da identidade de supervisoras, suas falas eram presentes e constantes e de como suas contribuições foram instigantes no grupo.

Observei também o amadurecimento de uma das pesquisadas, que nas primeiras sessões do grupo tinha muitas queixas, e que no decorrer foi superando e contribuindo com sugestões de suas leituras. As queixas tornaram-se frases curtas, tipo marketing, com referencia a trocas, propondo novos estudos. Constatei a autoria

tomando conta das contribuições, bem como a busca por novas alternativas de trabalho. O discurso casuístico foi transmutando para uma fala em favor da importância do coletivo para a formação e demais atividades do pedagógico na escola.

Avaliando os procedimentos analíticos, verifico que a limitação de tempo se fez presente na pesquisa. Talvez no futuro possa analisar e observar se outras questões não ficaram sobrepostas ou esquecidas, podendo ser úteis a outros problemas e alternativas para qualificar a educação. Importante reconhecer que ainda preciso aprender mais acerca dos encaminhamentos metodológicos de análise.

Ao ver todas as tabelas com recortes e colagens (destaques das transcrições), estruturadas a partir das questões de pesquisa, pude visualizar todos os debates, o conjunto de vozes das participantes. Ali estavam as identidades individuais processadas no coletivo. Em outras palavras, ali se vislumbrava o espaço coletivo como capaz de romper com a solidão em meio às dificuldades do cotidiano, ali se reforçava a importância do espaço coletivo para formação continuada e do espaço coletivo como possível socializador das demandas atuais na escola.

Possibilitar a reorganização e ressignificação dos conceitos, reconhecendo o diálogo entre as questões que moveram a mim, como pesquisadora, e as supervisoras participantes, foi uma das minhas últimas ações no grupo e as primeiras para sistematizar a dissertação.

Esse é um processo envolvendo pesquisadora e de participantes, fazendo com que estes percebam-se como também autoras do texto. Eis uma grande diferença entre a pesquisa-ação e as demais formas de pesquisa qualitativa: nunca é demais repetir que na pesquisa-ação o sujeito pesquisado é interlocutor, autor, participante dos caminhos que definirão as questões e os indicativos destas. Merece ser trazido à tona uma das intervenções do dia 14 de dezembro, quando analisamos os dados, submetendo à apreciação das pesquisadas as planilhas de cada encontro e as planilhas com recorte e colagem dos destaques e significados por categoria de

análise. As reações foram significativas e, entre elas, destaco:

[...] Nossa, eu falei tudo isso aquele dia! Nunca tinha pensado que falava tanto. Mas também eu precisava desabafar e ganhar o colinho de vocês (Piaff).

Para encerrar esta parte, gostaria de lembrar que, como aluna, ouvi de um experiente pesquisador, professor Danilo Streck, que para iniciar a escrita da análise de dados, “basta iniciar”. Ou seja, quando a pesquisa é de natureza participativa, “deves escrever como se escrevesse para o grupo pesquisado entender o que observaste, faz de forma a que todos compreendam. Depois se dará, se for o caso, o acabamento acadêmico”. Assim procurei proceder e, a partir das questões de pesquisa e respectivos objetivos, estruturei quadros com respectivas unidades de análise. Nas páginas a seguir, as mesmas serão desdobradas mais detalhadamente.

5.2 ANÁLISE DOS DADOS

5.2.1 A importância do coletivo na formação continuada do supervisor escolar

*A supervisora tem que saber trabalhar
a várias mãos.
(Piaff, 14.12.)*

Antes de tudo, é preciso deixar explicitado que, na estruturação do problema de pesquisa, ao questionar como se manifesta a importância do espaço coletivo, não estou propondo *endeusar* a concepção de coletivo. Na proposição inicial, busquei entender o que o coletivo representava na formação continuada das supervisoras. Na análise dos dados, encontrei significados nas falas que tratavam da falta de política de formação continuada na rede municipal, e na possibilidade dos processos coletivos permitirem refletir, agir, teorizar e avaliar ações práticas de forma cooperativa.

Neste sentido importante foi fundamentar o conceito de autonomia e sua

relação com o coletivo, pois ações cooperativas com efeitos produtivos geralmente decorrem de marcas identitárias de cada um, para poder melhor conviver com outrem e juntos enfrentarem desafios, crescendo sob o ponto de vista pessoal e coletivo.

Antes eu estudava, sempre li muito, estudei muito, mas agora eu estudo pra saber com o grupo. Estudar no meu grupo é bem melhor, pois se não sei, alguém diz algo que me faz pensar e aí descubro que sei. O que não sabia era pensar sobre isso (Channel, 22.06).

Entendendo que a força, a participação de outras pessoas tem muita influência no agir do profissional de educação, Contreras (2007) nos afirma que:

Os processos de reflexão crítica e de emancipação parecem necessitar inevitavelmente de influências externas, Seja em forma de teorias críticas, que formulam as leituras adequadas aos fenômenos da vida social e do ensino que devem ser modificados, seja em forma de ilustradores que trazem o referido conhecimento e colaboram na auto-reflexão dos docentes para que superem suas distorções ideológicas. [...] parece que o processo de emancipação dos professores depende da figura de uma autoridade libertadora, quer dizer, de alguém (seja uma pessoa, um texto ou uma teoria) que represente o conteúdo dos ideais de liberdade, igualdade e democracia, bem como os modos de razão que não são formas distorcidas de pensamento (2002, p.186-187).

Acredito que a presença da utopia, propondo desejos de uma escola que promova transformações sociais, só poderá surgir em escola com profissionais que acreditem neste fazer social como ação libertadora. E o coletivo passa a ser a autoridade deste fazer. Mas conviver e respeitar a autonomia pressupõe a capacidade de aceitar divergências como princípio da democracia, e jamais como empecilho ao desenvolvimento profissional.

Álvaro Vieira Pinto (1982) afirma que o professor ensina para aprender. Seguindo esta lógica, posso dizer que o supervisor coordena o grupo de professores

- assessora, discute e propõe formações - para também processar sua própria formação. Na introdução do livro *Sete lições sobre educação de adultos* (op. cit.), Demerval Saviani publica uma entrevista que o filósofo lhe concedeu em 1977, apontando as principais idéias sobre a educação brasileira e suas perspectivas. Destaco da entrevista a postura que o referido filósofo teve quando questionado sobre o fato de afirmar que a educação é um ato de “transmissão de uma consciência a outra” (p. 21):

A prática pedagógica é contraditória. É duplamente contraditória porque ela supõe que quem ensina sabe, quando não sabe e quem aprende não sabe, quando, na verdade, sabe. Essa é a contradição da pedagogia. Os erros que o educador comete só criticamente poderiam ser chamados de erros, e tem que se verificar até que ponto é ele o autor desses erros... Os ídolos são os erros que os homens fazem. Todas essas condições interferem no ato da educação. Tem que ser depuradas. Mas só a dialética consegue (p. 24).

Na predisposição para esta pesquisa, havia por parte das supervisoras, o motivo de estarem juntas: *salvar* a supervisão escolar da inércia e da inexistência de uma função. Os erros eram relatados como vindos de quem as antecederam na função, pois muitas vezes não tinham a formação inicial para o exercício de supervisionar. Quando falavam de seus próprios erros, transmitiam a idéia de que os haviam cometido na tentativa de consertar outros erros. Entretanto, não tinham a dimensão do que era acerto e erro. Apenas agiam segundo a prática cartesiana e burocrática, como revisando cadernos de chamada, calendário, contagem de carga horária. Precisavam do apoio umas das outras para troca de experiências e alternativas de superação nos conflitos e nos acertos do trabalho em si.

A não formação continuada foi apontada como causa de erros no cotidiano da supervisão, de modo que até mesmo supervisoras experientes, sem apoio técnico, poderiam errar. Afirmaram ser o fato similar aos professores de muito tempo numa determinada disciplina, ou série, sem um bom trabalho de apoio pedagógico. Em outras palavras, que é necessário um outro olhar de quem tem capacidade de questionar, de crer e compreender para a singularidade de uma ou de muitas ações,

promovendo o processo ensino aprendizagem significativo. As supervisoras nas sessões de grupo, por mais de uma vez se questionavam sobre a origem da função como formadoras de seus professores, desde quando tiveram essa função. Nem sempre haviam se dado conta da abrangência deste fazer. Ao que pude perceber as supervisoras desejavam, sim, o trabalho da formação dos professores dentro da escola, não apenas para elaborarem propostas pedagógicas, mas que também pudessem tornar os papéis (“a papelada”) “documentos vivos” dentro da escola e não apenas encadernações fechadas em armários.

Era preciso verificar se estava presente na fala das supervisoras o desejo da mudança, da libertação da autoridade imposta e se buscavam uma forma libertadora de conhecer. Criara-se uma consciência de que no grupo havia possibilidade de viver o coletivo, solidificando a capacidade de atuar da supervisão e propondo reflexões sobre uma nova práxis. Em vários momentos destacavam esta importância. Selecionei alguns:

[...] Ah, mas nós precisamos continuar estudando. Ana, tu vais pro doutorado e continua nos estudando. Ao estudar juntas a gente sabe mais que estudar sozinha. Quer dizer, saber a gente sabe, mas como vamos pensar, criar e inventar? Juntas é bem melhor (Piaff, 30.11).

[...] Nossa, nem vimos a tarde passar! (Beta, 13.07)

[...] É porque é a hora que cuidamos de nós, é a hora que a gente cuida de gente, não é Piaff? (Channel, 13.07).

[...] Eu gosto muito [de nossos encontros], é bem leve, faz um apanhado geral de tudo de uma forma bem gostosa, leve, falamos, refletimos e podemos mudar algumas das nossas práticas, cutucando mais o professor (Piaff, 25.05)

[...] Acho que estamos abrindo caminhos, vai seguindo a medida que nós que somos donas do nosso grupo, do nosso estudos vamos sentindo em falando aqui que nosso lugar de aprender juntas (Piaff. 13.07).

[...] Precisamos ver se tem alguém [mais alguém com interesse] que possamos estudar todas juntas e pensar no que mudaremos. Não algo de antigamente, não algo tecnicista, mas

mais real, tecnológico, voltado à realidade escolar (Beta, 13.07).

[...] E juntas chegarmos as melhores opções, para que juntas possamos estudar com nossos professores e eles possam contribuir com essa discussão daqui. Coloca uma coisa mais moderna, mas pé no chão... Sem viagens intergalácticas... Acrescentar, mas voltar pro conceito! Tipo assim: esse semestre toda rede vai estudar isso. Na SMEP falta esta direção (Channel, 25.05).

A participação no grupo de estudos com certeza foi importante e contribuiu com a formação das supervisoras. Os dados permitem fazer tal afirmação. Não só referente aos estudos no grupo, mas também nas práticas que passaram a desenvolver na escola, vivenciando processos formativos com os professores e depois relatando no grupo como tinha ocorrido a experiência na escola. Embora alguns dos relatos indicassem frustrações, o grupo soube refletir sobre os motivos destes sentimentos.

Vale lembrar que a questão do significado do coletivo – tantas vezes apregoadado no grupo - já estava em debate em 1980, no Encontro Nacional de Supervisores Escolares, o qual resultou numa publicação muito referida entre todos que tratam do tema: O Educador: vida e morte (BRANDÃO, 1982). Num dos capítulos, Arroyo, com a competência que lhe é peculiar, discorre sobre o papel fundamental do coletivo do compromisso político vinculado aos movimentos sociais:

Há espaço para o supervisor quando se acredita que o docente é capaz de ser educador, [quando] supervisor e docente se encontram num projeto político pedagógico mais amplo, quando ambos num trabalho coletivo passam se inserir nos movimentos sociais que estão reinventando a educação e o papel do educador (p. 117).

O mesmo autor vem também ao encontro das discussões do grupo sobre necessidade de romper com práticas meramente burocráticas, propondo que a formação do supervisor deve prever condições do exercício da função “coordenando conhecimento técnico, teórico, prático e político” (p. 127).

5.2.2 O espaço coletivo como espaço de construção da identidade coletiva como supervisoras

[...] a gente tem poder juntas. Aqui [refere-se à rede municipal] tem supervisoras que dominam a função e querem aprender. Tem supervisora que adora ser mandada - aí não se compromete, mas abre o bocão pra reclamar. E tem também supervisora que não quer mudar (Piaff, 08.06).

Diante do pressuposto de que um grupo de supervisoras se constitui como grupo para fortalecer sua ação supervisora na rede, surge a questão: é este também um espaço de construção de identidade coletiva?

A identidade coletiva passa a ocorrer quando o uso do pronome passa a ser do eu ao nosso, fato diversas vezes evidenciado ao longo dos encontros por mais de uma participante: “nosso grupo”... “nós queremos assim”... “nós não queremos que seja uma pergunta, pois pra nós [...] é uma constatação”.

É indiscutível que o papel desempenhado pelo supervisor escolar é de grande relevância. Construindo a idéia de função, e não cargo, Vasconcellos (2009, p.72-73) denomina as ações deste profissional como “tarefas imprescindíveis da prática educativa”. Ou ainda, como muito adequadamente alerta Rangel (2008, p.13), “o supervisor é o sujeito que faz a leitura da escola em sua totalidade”. E, quando ele passa a fazer estas leituras e reflexões em conjunto com seus pares, parecem alicerçar com maior segurança seus posicionamentos, revigorando sua identidade enquanto supervisor escolar.

A construção de uma identidade coletiva evolui da concepção de que sua função é uma missão, para uma ação de ter a visão sobre - a visão geral - dos princípios e conceitos, numa dimensão que não abandona o ato político e pedagógico em torno de ensinar e do aprender.

É ainda Vasconcellos (2009) quem refere que as atribuições do supervisor são muito amplas, por envolver currículo, conhecimento, aprendizagem,

interdisciplinaridade, disciplina, ética, avaliação, recursos didáticos, formação, ações mediadoras. E eu acrescento que, atualmente há ainda a política de avaliação externa, que acaba atingindo diretamente ao supervisor, avaliando se ele desempenhou bem ou não seu papel junto ao professor. O mesmo autor diz que, diante da turbulência de múltiplas funções, acabam por ter uma identidade de bombeiros:

[As supervisoras] sentem-se sozinhas, lutando em diversas frentes, tendo que desempenhar várias funções. Qual seria sua efetiva identidade profissional? A sensação que tem com freqüência é a de que são bombeiros a apagar os diferentes focos de incêndio na escola e, no final do dia, vem o amargo sabor de que não se fez nada de muito relevante... sentem ainda distanciamento em relação aos professores, a desconfiança, a competição, a disputa de influência e de poder, etc. (2009, p. 85)

Comparando estas referências com o que foi discutido em nossos encontros de grupo, até parece que o professor Vasconcellos esteve presente nas sessões. Mas o fato é que, infelizmente, esta não é apenas a realidade das supervisoras participantes desta pesquisa.

[...] temos então que descobrir onde então está no nosso papel? Quem fabricou nosso papel e por quê? Aí é que está: em Cachoeirinha cada um exerce um modelo diferente de supervisão. A impressão que tenho é que cada um exerce um modelo diferente (Piaff).

[...] É bem isso que falei naquele dia, também vejo nós ilhadas e presas ao nosso mundinho: calendário, caderno de chamada... Onde está a nossa rede? Nós não temos o “em comum”. Onde está a nossa linha de troca? Eu coloquei isso pra Ana na entrevista, né Ana? (Sol)

[...] É cada um por si. (Beta)

[...] Eu sinto esta falta, por mais simples que seja teu trabalho, por mais fácil que seja, tu precisa de um direcionamento. Tu precisa de alguém. Tu chega em algum lugar, alguém chegou contigo? Tu precisa de idéia de tuas colegas... tu chega na tua escola e vai fazer o que é possível, o que faz parte. Acho que

isso acontece porque não temos estudo. Estudo... Estudo.”.(Sol)

[...] Houve um dismantelar de estudar, não se estuda mais. Já sabemos tudo? (Beta)

[...] Gente, daí é que vêm as colchas de retalho que o papel aceita. Que vergonha! Mas não acredito que é pessoal habilitado que faz isso! Faz recorte daqui, faz recorte daqui e monta, fica sem sentido e os documentos ficam um quebra cabeça que não encaixa e não define a escola. Então se vê que a escola não discute, não estuda e não sabe... Mas será que isso acontece em todas? Será que isso não poderia ser evitado? Se a rede organizasse uma preparação, isso aconteceria somente em lugares de gente despreparada e de má vontade, e onde a escola não se posicionasse. (Sol)

[...] Eu vejo muito o supervisor correndo e apagando incêndio... Substituindo [professores] (Ana Canal)

[...] Eu não substituo, lá na escola o SSE (Serviço de Supervisão Escolar) não substitui, mas sei que não é assim em todo lugar. (Sol)

[...] A secretária de educação já falou em mais de uma reunião que não quer que se faça substituição (Piaff).

[...] A supervisora corre [narra ações do cotidiano] reserva ônibus para passeio, ouve pais, alunos, confere e analisa documentos, faz *xérox*, confere almoxarifado, constata falta de livro didático, pede para outras escolas mandarem - é essa a função na escola [diário de bordo, 27 de abril de 2009].

Focalizar o núcleo central da função supervisora pedagógica na escola contribuiria para a construção da identidade da supervisão escolar da rede municipal, no sentido de partilhar dificuldades e soluções que se incorporariam no trabalho do supervisor numa dimensão em rede, e não mais em escola.

Para Rangel, a ação central da “supervisora da escola encontra-se no estudo e na coordenação” (2008, p. 66). A definição do que seja central e essencial no seu fazer de forma coletiva construiria esta identidade. No grupo de pesquisa houve uma construção coletiva de identidade profissional, quando trocavam

sugestões e lembravam os combinados de fazeres em suas escolas, para reavaliar no próximo encontro.

No grupo houve várias situações onde a identidade de estar participando, por vontade própria, sem uma autoridade de referencia executando, fez a diferença no seu cotidiano de trabalho pedagógico na escola e presente nas sessões, como por exemplo: no momento da escolha dos nomes fictícios, que em princípio poderiam ser feitos e enviados por e-mail, acharam melhor fazer no grupo, pois deveria ser algo que se identificasse com a tarefa que construíram ao longo dos oito encontros que tivemos.

Sobre a saída de algumas supervisoras, que não conseguiram acompanhar, o grupo assim avaliou:

Ana, não é puxar brasa pro nosso assado, mas ficou estudando quem sabe o que faz, mas gosta de saber que precisa saber mais, tipo assim, para fazer melhor... As exigentes, que querem dar e ter cada vez mais saberes para poder fazer melhor... E tem umas que se inscreveram, mas que não iam conseguir se identificar com supervisoras pedagógicas que somos (Beta).

Nós não chegamos nesta rede ontem, as pessoas nos conhecem (Beta e Piaff, concordando, falando a última sílaba das palavras juntas, em 13 de julho de 2009).

Ferreira (apud RANGEL, 2008) aponta uma contribuição para a construção coletiva da identidade profissional da supervisão escolar, rompendo com a atuação de controle, ação fragmentada da coordenação do pedagógico na instituição escolar:

É a supervisão educacional compreendida como prática profissional do educador comprometido com os princípios da carta magna da educação, que impõe outra visão de mundo e de sociedade que se quer e almeja mais justa e humana, seriamente articulada com as políticas, o planejamento, a gestão, a avaliação da educação e do ensino. Aí encontra-se a supervisão educacional como prática articuladora, dinâmica e consciência de seu papel histórico na educação brasileira (p. 87).

5.2.3 O espaço coletivo identificado como espaço de socializar dificuldades

Eu tenho que cuidar dos professores, mas por trás disso, ao longo dos anos, quem vai cuidar de mim? Por isso é importante nosso grupo. Esse daqui. Aqui é o lugar que nós cuidamos uma das outras, estudamos, trabalhamos, trocamos idéias, sugestões. Precisamos voltar a sonhar para poder acreditar e propor sonhos aos professores.
(Channel 22.06)

Importante explicitar que o espaço de socializar dificuldades aqui está colocado no sentido de ser um lugar para manifestações livres e para construir alternativas de superação e rompimento com o discurso negativo. Romper com o que chamo de “discurso das viúvas”, “sessão queixas” com características de negativismo, dores, remendos não aceitos, frustrações recorrentes, buscando contribuir com alternativas para superação das dificuldades. Inclusive aquelas dificuldades relacionadas à falta de motivação dos professores em meio a um contexto escolar não tão fácil, o que os faz resistentes à inovação pedagógica. No encontro que confeccionaram o painel, ao selecionar e colar imagens, foram comentando:

Quero um professor assim, no meio de uma onda, reciclador de idéias, e uma supervisão assim, olha aqui, [mostra figura de um homem de gravata sobre uma prancha de surf num mar de lixo] no meio do lixo reciclando idéias (Piaff, 13.07).

Quero um noivo, um professor casando com a sua profissão (Channel, 13.07).

Ao analisar os significados das falas que poderiam estar presentes como unidade de análise, busquei selecioná-los em abordagens significativas relacionadas a dificuldades das relações na escola, da autonomia, ou não, do supervisor frente a demandas da administração municipal, e também dificuldades referentes a valores e crenças. Também relacionadas à necessidade de se reunir em momentos comuns, onde a dificuldade passa a ser nossa, não mais de cada uma. Passei a fazer mediações para as devidas manifestações diante das dificuldades do cotidiano, que

envolvem ética, valores e crenças, a fim de que pudessem sair da solidão da função supervisora, buscando capacidade técnica e política para desenvolver-se profissionalmente. No espaço coletivo do grupo passamos a viver diferentes situações, momentos onde havia desabafos das situações cotidianas da ação supervisora, onde o grupo contribuía com alternativas que poderiam ser colocadas em prática, de tal de forma que no próximo encontro voltaria ao debate, às vezes com sugestões para contrapor o assim chamado *insucesso*. As dificuldades relatadas podem ser interpretadas como tentativas de amenizar frustrações no trabalho pedagógico da escola.

Franco (2008a), relatando uma pesquisa-ação realizada num município da baixada santista, aponta que os coordenadores pedagógicos classificavam como dificuldades a sobrecarga de tarefas, falta de formação continuada, professores desmotivados, formação oferecida não condizente com a necessidade e anseio do supervisor e do professor, variedade de fazeres, multiplicidade que impedia o foco no pedagógico. Percebi uma evidente aproximação com a realidade do nosso grupo, apesar de estarmos bastante distantes geograficamente.

Quanto ao espaço de formação, as participantes em nosso grupo apontam duas grandes dificuldades, o fato de na rede terem formações muito espaçadas em grupo (que não se constitui como grupo) e de temáticas desinteressantes aos problemas cotidianos de sua função. Apontam o acúmulo de funções, a falta de identidade com a função de colegas que as sucederam na escola, promovendo um descrédito junto ao professor, do papel de formadora e de coordenadora pedagógica, levando um longo tempo para resgatar. Apontam que a solução para isso seria um apoio mais direto da administração municipal, com políticas de formação de qualidade.

[...] tenho pena de quem esta ingressando no magistério agora!
(Channel 22.06).

[...] tá, tudo bem, o que está escrito é verdade, mas vejamos a nossa realidade, as escolas de Cachoeirinha, nosso sistema

está fragmentado. Essa questão da resolução nº 08 que comentamos no início, tu fazes de um jeito, a direção faz de outra. A base curricular cada uma faz de um jeito, não houve uma orientação, um estudo, estamos todos fragmentados. Mas num mesmo lugar, o aluno troca de escola no mesmo bairro, mas parece que veio de outro estado (Sol, 22.06).

As formações que lhes são oferecidas, segundo as interlocutoras deveriam partir da formação de competências em lidar com professores, com as novas políticas educacionais e em formar um referencial teórico da rede. Outro ponto recorrente foi a desmotivação do professor com a função, com o fato de estarem na escola, apenas contando tempo, aguardando o próximo feriado, ou curso para “folgar da sala de aula”. Em um dos encontros fizeram menção à falta de motivação delas próprias.

O que se faz na escola e para quem? Para que? Será que o professor não se dá conta da sua posição de conservação da sociedade, reprodutora e elitista, propondo um ensino sem paixão pela descoberta do conhecimento, sem projetos interdisciplinares? Esta discussão foi bastante presente no penúltimo encontro. A dificuldade ética também disponibiliza a falta de contato entre os pares. Apontam as dificuldades no sentido de estarem trabalhando juntos há algum tempo e não se constituírem como grupo, o fato de que, nas reuniões promovidas pela mantenedora, manifestam uma atitude silenciosa, para evitar atritos, e depois chegam na escola e agem como considerarem melhor.

[...] o pedagógico não é ilha, ele tem que ser o foco da relação, tem que gerir a escola, vocês não acham? Ou, como diz o texto, “para que serve a escola”? (Sol, 27.04).

Outra dimensão da abordagem ética (na socialização das dificuldades) estaria relacionada às relações institucionais. De fato poderiam aparecer nas três abordagens, mas decidi analisá-las sobre a perspectiva da ética profissional, por entender que as relações estão com maiores dificuldades de harmonizarem-se por questões éticas. Tais dados foram selecionados a partir de momentos onde falamos

da aplicabilidade de normas emanadas pelo CME, ou da falta de espaços de discussão disponibilizados na rede, bem como a forma como os supervisores se relacionam com os coordenadores pedagógicos, na escola e na rede.

[...] tive que enfrentar sozinha o grupo, a palavra é enfrentar. Então se tivesse reunião no início do ano [na rede] isso faria parte, isso faz falta, onde se esclareceria o que é prioridade... O que ocorre é que nem eles [supervisores da secretaria] sabem o que é prioridade, não sabem o que nos informam, como nos reger, ou mesmo orientar, porque não são supervisores, não conhecem o nosso fazer (Piaff, 30.11).

Em resumo, o grupo constitui-se como espaço de socializar as dificuldades à medida que foram desenvolvidos temas que suscitaram a realidade cotidiana do fazer pedagógico. As dificuldades quanto à abordagens éticas, de crenças e valores, foram sendo substituídas por trocas de apoio e sugestões de superações destas dificuldades, aliviando possíveis frustrações.

5.2.4 O espaço coletivo como responsável por canalizar formas de sobrevivência da função supervisora frente às dificuldades da escola

O problema da escola é de dentro dos muros e de fora dos muros da escola. O problema não é o muro.
(Channel 13.07)

Em pesquisa anterior, situada na região metropolitana de Porto Alegre, e que tinha também como sujeitos professoras supervisoras, Medina (1995) aponta que os resultados levaram a concluir em favor da supervisão escolar. Segundo a autora, foram elencados vários argumentos: “[a supervisão] é necessária porque assessora e acompanha a ação educativa; escuta os choros e lamentos dos professores, abre caminhos oportunizando crescimento e repensando assuntos do interesse dos professores; é responsável pela ação curricular; transmissora de segurança para os professores; é mediador e facilitador da aprendizagem e do sistema; executa constantemente um trabalho de conquista; é um carro-chefe; é a alma da escola” (p. 28).

Em nossa pesquisa, foi recorrente a necessidade da supervisão escolar, embora os fatos problemáticos do cotidiano sempre estivessem presentes, atravessando as discussões. Eis alguns trechos derivados das manifestações das participantes, onde novamente se constata a conexão com demais unidades de análise:

[...] nesta questão de motivação, eu me transporte para a nossa escola. Se tu parar e fazer uma análise [da situação vivenciada]: tu chega, faz solicitações com jogo de cintura, pede mais prática, mais dinamismo, mas onde está o professor? A gente mesmo está muito cansada, corroída na nossa função, na nossa prática. Eu e a outra supervisora às vezes conversamos assim: *não está fácil para este professor, uma sala com 35 jovens, muitos revoltados, estão cheios de problemas, abandonados pelo mundo*. Está tendo uma falta de injeção de ânimo para todos, é um processo muito longo. Por que isso? É de cima ou de baixo? O que nós supervisoras podemos fazer com o professor? Não podemos fazer quase nada, esbarramos em muitos empecilhos, recebemos o conhecimento como cadáver. O contexto da escola está com caminhos perdidos de modo feio (Sol, 22.06).

[...] pois é, gurias, precisamos pensar: qual é o cadáver morto da supervisão? (Ana Canal)

[...] devemos provocar e não responder as questões. Sou rigoroso se te provoco a fazer perguntas. Ser rigoroso a motivar e não a calar [...] você percebe o que tem de morto em todo controle escolar, o que é paralisante e alienante [...] nós, enquanto professores, passamos muitas horas desesperadoras diante dos nossos alunos com seus olhares imóveis, com *olhar de paisagem*, nós supervisores vemos direto isso, não é mesmo? (Piaff).

[...] para saber e sobreviver, precisamos estar de olhos bem abertos, a supervisão precisa estar de olhos bem abertos, bem ligada no nosso trabalho e no nosso grupo. A supervisão precisa estar sempre com olhos abertos (Channel,13.07).

Percebe-se que, para as supervisoras participantes da pesquisa, a sobrevivência está na capacidade do grupo receber formação para discutir instruções e planejar ações em rede, evitando o trabalho individual. Estar com olhos abertos, acompanhar, criar espaços de estudos, de reflexões que evitem ações

isoladas e ativistas que desmontam o pedagógico como foco da escola. Romper com ações fragmentadas e resgatar o sonho do professor em ensinar, segundo as participantes seria um papel fundamental da supervisão. Mas para que isso ocorra é necessário que sejam efetivadas não só políticas públicas advindas da administração municipal, como também a mobilização por parte das supervisoras.

[...] precisamos estar em todos os lugares discutindo nossa função. Onde estão as outras colegas, de cabeça baixa trabalhando, fazendo sem reflexão, sem formação, sem se impor, e nós aqui discutindo. Quando vão acordar? Trabalhar sem reflexão é ativismo (Sol).

Também falam da importância em manter o tempo da supervisora em atividades relacionadas às demandas do pedagógico, não permitindo superposição de ações administrativas no momento em que está dedicada ao seu fazer específico junto aos professores. Para tal, insistem que é preciso revigorar a força de grupos de estudo e discussão, ainda que estes em si não garantam a resolução de todos os problemas:

[...] este grupo não vai resolver tudo, cada supervisora tem de ter autonomia de aqui participar e se assumir, para juntas podermos argumentar. Mas não seremos a salvação da supervisão, somos um caminho possível, pois estudamos e trocamos muitas experiências (Ana Canal).

[...] Para isso, Ana, as supervisoras tem que ter autonomia e gosto pelo que fazem. Não estamos aqui para pedir folga ou FG [Função Gratificada]. Queremos respeito a nossa função (Beta).

Outra questão apontada por elas é a importância de coletivamente voltar a discutir políticas de trabalho do supervisor escolar, como contam que já houve em outros momentos na história da supervisão na rede, quando elaboraram coletivamente princípios de ação.

Fica também premente a abordagem de princípios éticos e de reflexão da

práxis como dimensões capazes de, numa perspectiva coletiva, superar a sobrevivência da função na escola. Freire lembra acerca da dimensão democrática como parte do cotidiano, evitando posturas adversas diante de colega professor.

Se eu sou um supervisor e faço um discurso democrático em torno da supervisão, eu devo experimentar o meu discurso e não usá-lo apenas como pano de boca de uma prática que escondo (apud BRANDÃO, 1982, p.99).

Arroyo (1982), por sua vez, afirma que a única forma de sobrevivência da supervisão frente às dificuldades da escola é propor ações integradas a uma política de valorização social, engajado em movimentos sociais, vendo a saída dos conflitos escolares no coletivo. Diz o autor: “É preciso coletivizar o processo de orientação pedagógica, passando a trabalhar em equipe” (p.109). Continua sua argumentação:

Há espaço para o supervisor quando se acredita que o docente é capaz de ser educador, e o supervisor e o docente se encontram num projeto político pedagógico mais amplo, quando ambos num trabalho coletivo passam a se inserir nos movimentos sociais que estão reinventando a educação e o papel do educador (ARROYO apud BRANDÃO, 1982, p.117).

Observa-se aí o cuidado com as questões sociais de dentro e de fora da escola, como meios de desenvolver propostas de superação das dificuldades lá vividas. No aspecto mais técnico, Medina (op. cit.) refere que a sobrevivência da supervisão pedagógica está na ação supervisora junto ao docente, por intermédio de atividades de pesquisa do trabalho realizado dia-a-dia na escola, identificando espaços onde possa ocupar. Afirma também que o trabalho do professor é o que dá sentido ao trabalho do supervisor, “o trabalho do supervisor está tramado na ação do professor” (1999, p.34).

Também Rangel (2008) argumenta que a função pedagógica está vinculada a uma revisitação de reflexão na práxis, no sentido de assumir uma atitude de “pré visões, ao que se vê adiante na condução metodológica do ensino para

aprendizagem” (p 61). Refere também a importância da supervisão que acredita no aluno, no processo e no apoio que dará ao professor, afastando o sentimento de isolamento docente. Ou seja, o trabalho do supervisor é amarrado ao do professor. Nesta mesma perspectiva situa-se o pensamento de Placco:

Assim como o professor é responsável em sala de aula pela mediação aluno/conhecimento, a parceria entre coordenador pedagógico e professor concretiza as mediações necessárias para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico na escola. Essa parceria se traduz em um processo formativo contínuo, em que a reflexão e os questionamentos do professor quanto à sua prática pedagógica encontram e se confrontam com os questionamentos e fundamentos teóricos evocados pelo coordenador pedagógico-educacional, num movimento em que ambos se formam e se transformam (apud AGUIAR e FERREIRA, 2003, p. 95).

Inúmeras tem sido as competências aludidas como necessárias ao supervisor. Alarcão (2008) afirma que deve ser “intelectual transformador”, ampliando assim o seu campo de atuação de controlador da organização escolar para formador do professor, isto é aquele que coordena o desenvolvimento da qualidade da escola. A autora faz ainda uma provocação, que em si já daria uma nova pesquisa:

Interrogo-me sobre se nossos atuais supervisores tem formação para desempenhar novos papéis. Terão eles sido formados no sentido do domínio pessoal, da capacidade de partilhar sua visão de escola e de formação, de criarem condições de aprendizagem em grupo, de pensarem e ajudarem os outros a pensar sistemicamente e a refletirem sobre os modelos mentais que se vão desenvolvendo, de equacionarem problema e solução, ação e formação? (2008, p. 50).

5.2.5 A formação Inicial como determinante para o exercício da função supervisora

Conforme já verificado nas páginas anteriores, a abordagem acerca da

formação inicial para o exercício da função da supervisão escolar esteve presente nas falas das supervisoras participantes desde o primeiro encontro. O fato de o critério de participação na pesquisa estar vinculado à habilitação para a função talvez tenha suscitado a discussão sobre a falta de formação de quem exerce a função por convite e não por concurso e certificação.

Não raro argumentaram que a ida de certos professores para a função de coordenação pedagógica seria um escape de sala de aula, fato muitas vezes associado também às supervisoras habilitadas. Haveria aí uma questão sobre a legitimidade dos saberes da supervisão? Transcrevo algumas das manifestações no encontro do dia 30 de novembro:

[...] pra alguns professores nós somos aquelas que nunca sabem nada, por isso somos pedagogas. Imagina, olha quanta coisa temos que saber (Piaff).

[...] Precisamos saber muito para preparar professores para dar aula, pois eles chegam aqui de canudo em punho, mas não sabem falar com alunos e nem ouvir alunos, não sabem diluir conteúdos e prever objetivos. São muito fechados (Beta).

[...] Meu trabalho não é só fazer horário, é organizar a prática do professor no grupo dos professores, nas salas tem uns que não sabem nem falar com outros colegas (Beta).

Pensando nos aspectos legais, a lei 1159/71²⁹ afirma que, para exercer o cargo de supervisor, a pessoa deve possuir habilitação em supervisão escolar ou em curso de pós-graduação. O mesmo tem sido discutido por estudiosos do assunto, norteados pela lei maior

[...] a formação do profissional de educação que irá trabalhar com a supervisão poderá ser feita, como diz a nova LDB, em curso de graduação em Pedagogia, ou garantida essa formação segundo a base comum nacional e que ela incorpore as atuais exigências do mundo do trabalho ou das relações sociais acima apontadas (FERREIRA, 2008, p. 94).

²⁹ Lei Municipal que trata de cargos e provimentos de Cachoeirinha, encontra-se em anexo.

Posso então propor a seguinte reflexão: se a Lei Municipal referida está contemplando a LDB, mesmo tendo sido publicada anteriormente, se o último concurso e nomeações fazem uma década que ocorreram, o que move a política de substituição dos supervisores educacionais por professores na rede municipal atualmente? Eis uma dúvida que merece ser levada adiante, quem sabe num futuro próximo, a partir de nossa consolidação como grupo de estudos que pretende qualificar o processo de supervisão em Cachoeirinha.

Em nossos encontros, as participantes falam da situação que as incomodam nas dificuldades do cotidiano, e na não parceria entre o grupo de supervisores e mantenedora. Também alegam a falta de preparação na elaboração de documentos legais, calendário de ações do controle escolar, bem como a falta de acompanhamento ao trabalho pedagógico. O que mais insistem, porém, situa-se no fato de que muitas colegas assumem a função sem a formação específica:

[...] Pergunto, o que posso pensar: se eu, como pedagoga, não posso assumir uma turma de história ou de ciências, como posso permitir que um professor de história possa assumir a coordenação pedagógica, se não sabe das outras disciplinas de pedagogia ou de CAT (Currículo por atividades)? Como eles podem assumir nosso lugar? Não podemos assumir o lugar dele e ele pode assumir o nosso? Como está desvalorizada nossa situação! Se [o professor] chega e tem carga horária sobrando vai para uma disciplina que não é sua? Então está acontecendo este desmonte no nosso município? Eles tem amparo legal para isso? (Piaff).

[...] Dizem que agora para ser supervisora na rede estadual tem uma série de critérios... E que vai ter concurso de gestor para ser diretor de escola pública (Beta, 25.05).

No diário de bordo deste mesmo dia, ficou registrado: “Todas concordam que a formação inicial é fundamental”. No encontro seguinte, a discussão continua, inclusive sobre a forma como foram efetivadas as promoções dos cargos nas escolas. Questionam o motivo pelo qual tendo aumentado o número de turnos e de escolas, não foi alterado o número de cargos:

[...] falando sobre sistema: porque nunca foi mexido no número de supervisores desde a criação? A quem interessa isso? [...] As vagas estão sendo preenchidas por amigos que não vão incomodar. É preciso se antenar e batalhar pelas coisas que acreditamos que valorizam nossa profissão, nossa formação para atuar. Será que ninguém entendeu isso ainda? (Piaff).

[...] este grupo não vai resolver tudo, mas cada supervisora tem que ter autonomia de aqui participar e se assumir, para juntas podermos argumentar, mas não seremos a salvação da supervisão, somos um caminho possível, pois estudamos e trocamos muitas experiências (Channel).

Analisando o conjunto de manifestações das integrantes do grupo, fica evidente a necessidade de, quem sabe na continuidade dos encontros que o grupo pretende manter, problematizar mais esta recorrência, insistindo ser determinante a formação inicial específica para a função. Muitas vezes, mesmo as supervisoras habilitadas são vistas como pessoas de formação frágil, pois pode haver problemas de qualidade em seus cursos de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta rica jornada, é momento de fazer um fechamento, embora em se tratando de pesquisa o ponto final seja sempre provisório, já que nenhuma afirmação pode ostentar a presunção de verdade absoluta. Assim, passo aqui a destacar alguns pontos considerados significativos, para o arremate final deste *bordado*.

Avaliando o processo vivido, ousou dizer que como pesquisadora busquei inspiração nas propostas de Paulo Freire, muitas vezes mesmo sem dar-me conta. Após ouvir, ver e rever o processo e o produto dos encontros do grupo constato que, de um modo geral, tentei aproximações com idéias freireanas. De fato, o caminho que tenho trilhado em minha prática profissional tem sido em muito nele inspirado. E agora, ao praticar a “escuta-ação”, ao conviver com este grupo de pesquisa, compreendi melhor do que nunca o que significam suas idéias inspiradoras. Mais do que supervalorizar minha ação, o que quero dizer é que foi proposto uma prática humilde e simples de construir processos inovadores, saindo do pronto e acabado, do determinado, para resgatar e valorizar o saber de quem participa, reconhecendo o universo das participantes e o que as mobilizam neste processo.

Numa pesquisa existem muitas decisões a serem tomadas. Há decisões metodológicas, éticas, de valorização da participação e outras tantas que se colocam no caminho. Como coordenadora do grupo, de início interroguei-me: seria importante que as participantes discutissem determinado tema? Existiria algum

motivo especial para propor esta ou aquela questão? Traria algum tipo de incômodo aos envolvidos? Aos poucos fui verificando que o conjunto de participações, verbalizadas em momentos diversos, foi suficientemente importante para criar um elo de compartilhamento, fazendo com que as supervisoras fizessem do encontro também um momento para troca de sentimentos, revelando situações de desconforto no seu fazer pedagógico.

Quando escrevi sobre o caminho pretendido, anunciei que pretendia realizar uma pesquisa sempre supondo que o processo poderia provocar pequenos desvios. Ao ir refletindo e escrevendo sobre toda a vivência, fui ensaiando tentativas de teorizar a pesquisa-ação que busquei e vivi no grupo. Como aprendiz desta opção metodológica busquei encontrar o real e oportuno momento de teorizar o caminho pretendido e o percorrido, na forma de organizar, planejar e desenvolver o estudo. A opção pela pesquisa-ação na abordagem formativa, não me veio antes de tudo, ou foi sugerida por alguém. O que havia presente em mim era a determinação em fazer uma pesquisa que envolvesse as pessoas, porque acredito que gente envolvida é gente participativa, *é gente com gente que pode envolver outras tantas gentes* - não querendo parafrasear Guimarães Rosa), nem tampouco menosprezar quem só pesquisa documentos.

Assim, avaliando o processo, verifico que, se não houve a consolidação total em termos de uma pesquisa-ação, houve aproximações possíveis. Constatado, por exemplo, que o problema de pesquisa foi fio condutor não só para elencar as demais questões dele derivadas, mas também serviu para que o grupo fosse construindo certo eixo na condução das discussões. Daí verificar nas transcrições dos encontros a recorrência sobre a importância do grupo na constituição da formação continuada do supervisor, manifestado inclusive pelo desejo da permanência dos estudos.

Retomando o processo do grupo, é preciso assinalar mais uma vez que as participantes, de quando em quando, trouxeram desabafos, resultados de frustrações, de bloqueios em falar em público e outros elementos que, segundo elas próprias, prejudicavam a motivação no desenvolvimento do trabalho na escola. Valorizavam o fato de estar no grupo para poder falar sobre tais dificuldades. As

transcrições e registros no diário evidenciam um clima de liberdade e autenticidade nas eloqüentes argumentações sobre o cotidiano de uma supervisora. Importante assinalar que não me sentia ali uma professora, nem elas se percebiam como minhas alunas (embora Piaff, tenha algumas vezes brincado com esta possibilidade).

Outro ponto a ser aqui destacado: para as interlocutoras participantes a sobrevivência da função está na consolidação de ações coletivas, criando uma política de princípios e de ações da supervisão que tenha foco no pedagógico dentro da escola. Igualmente na construção de uma reflexão da práxis de supervisores, mantendo assessoria por parte da mantenedora, criando-se espaços de formação continuada a partir das necessidades concretas do grupo como um todo.

Se fosse iniciar a pesquisa hoje, talvez encaminhasse diferentes critérios para a formação do grupo. Em algum momento de minhas leituras e reflexões fiquei pensando quão rico poderia ter sido a pesquisa-ação se tivesse no grupo, pessoas não habilitadas para função, mas engajados na função pedagógica na escola. Quão importantes poderiam ter sido suas idéias, suas contribuições, os relatos de quem exerce e não foi qualificado a tal.

Percebe-se no conjunto dos textos transcritos o quanto as participantes do grupo propõem a formação inicial em curso de Pedagogia como condição para atuar na função. Partem do pressuposto de que tais cursos consolidam o conhecimento teórico das futuras pedagogas, além de prepará-las para as devidas competências. Ou seja, além de devidamente certificadas para assumir tal função, estas profissionais teriam melhores condições para atuar e vivenciar o cotidiano pedagógico da escola. O que a pesquisa aponta é que as supervisoras consideram a formação inicial como determinante para o exercício da função, pois a formação estabelece o conhecimento das ações de fazer o pedagógico da escola, e as competências em gerir o fazer pedagógico sob o olhar de formar alunos na perspectiva da humanização, equilibrando sentido, sensibilidade e conhecimento. Entretanto, como já referido em páginas anteriores, tal problemática demanda maior aprofundamento, uma vez que não necessariamente a formação inicial, específica

para a função, dá garantias de excelência no trabalho. É provável que boas práticas de formação continuada possam sanar as carências identificadas entre os profissionais que atuam no pedagógico das escolas. Obviamente que com isso não se deverá abandonar as lutas por políticas de efetivação nos cargos, bem como demais aspectos envolvendo a identidade coletiva em ser “supervisora”.

Ressalto agora, neste final, o que mais de uma vez fiz referência ao longo dessa dissertação – e que para mim significou uma marca em termos de crescimento acadêmico: a força da militância apaixonada foi canalizada para a vontade de saber e de buscar consolidação teórico-metodológica para o adequado desenvolvimento da pesquisa. O que não significa de modo algum abandonar a luta por efetivas políticas públicas que promovam respeito e qualidade à função supervisora e, como decorrência, promovam uma educação mais digna para todos.

Destaco ainda que o conteúdo analisado permite constatar que as participantes envolvidas se manifestaram com liberdade e espontaneidade, gerando dados fidedignos. Tal constatação leva a concluir ser bastante provável que na mesma medida estas supervisoras serão capazes de promulgar seu protagonismo na escola, levantando em seu meio a curiosidade por pesquisas e ações que envolvam pessoas, processos cooperativos e humanizadores e não ações inóspitas, envolvendo somente legislação e números.

Encerrando, afirmo: a história dessa pesquisa ficará assinalada pela participação de um grupo de supervisoras que, desafiadas, puderam partilhar seus saberes, aproveitar os sabores de novos conhecimentos, criar e recriar diálogos entre seus pares, sonhando com uma supervisão possível, utópica sempre, mas real á medida que se alcança o coletivo como alternativa de sobrevivência frente às dificuldades que se impõe em nossa realidade educacional. Embora às vezes nos sentindo carentes, no fundo o que se deseja como supervisora é exercer efetivamente o nosso papel, cumprindo a nossa parte em fazer da escola um lugar com vida e significado para professores, alunos e comunidade.

*[...] Ai, quem cuida de nós? Nós mesmos, e só em grupo.
É um bom título pra ti, Ana - **Quem cuida de nós?**
Não para nos proteger, mas para nos ensinar
a aprender no grupo!
(Beta, 27.04).*

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Orgs.). **Para onde vai a e orientação e a supervisão educacional?** 2.ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2003.

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.

_____. Do olhar supervisoivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas.** 9.ed. Campinas-SP: Papyrus, 2008.

ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança.** São Paulo: Loyola, s/d.

ALVES, Rubem. In: BRANDÃO, C. (Org.). **O educador vida e morte. Vida ou morte? Esperança ou desespero?** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.

_____. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Caderno de Pesquisa,** São Paulo, n.º113, p. 51-64, 2001.

ARROYO, Miguel. Subsídios para práxis educativa da supervisão educacional. In: BRANDÃO, Carlos (Org.). **O educador: vida e morte.** 2.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **O educador: vida e morte.** 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

_____. **A pergunta a várias mãos:** a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

_____; STRECK, Danilo. **Pesquisa participante:** o saber da partilha. Aparecida, São Paulo: Idéias e Letras, 2006.

BROILO, Cecília; GILBERTO, Irene (Orgs.). **Grupos de pesquisa:** diálogos e parcerias. Santos, São Paulo: Editora Universitária Leopoldianum, 2009.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas.** Araraquara: JM Editora, 1998.

FERREIRA, M. Supervisão educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados. In: FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Como nasce um professor?** São Paulo: Paulus, 2003.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. Professoras: histórias e discursos de um passado presente. Pelotas: Seiva Publicações, 2005.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa** São Paulo, v.31, n.º 03, p.483-502, set./dez. 2005.

_____. Coordenação Pedagógica: uma práxis em busca e sua identidade. **Revista Metodista - Múltiplas leituras.** São Paulo: [s.d.], 2008a.

_____. **Pedagogia como ciência da educação.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008b.

_____. e BRAZ, Daniela; CANCHERIM, Ângela e PONTS, Rosana. **Pesquisa-ação: a produção da partilha do Conhecimento,** 2009. Texto fornecido pela profa. Maria Amélia Santoro Franco para discussão em aula.

FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível? In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **O educador: vida e morte.** 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

_____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia.** 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia da autonomia.** 35.ed. São Paulo: Paz & Terra., 2007.

FRITZEN, José. **Exercícios práticos de dinâmicas de grupo.** 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Como nasce um professor?** São Paulo: Paulus, 2003.

GIROUX, Henry A. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação**. 3.ed. Rio de Janeiro: Studio, 1989. p. 132-158.

GUEDIM, Evandro; FRANCO, Maria Amélia. **A questão do método na instrução da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBANEO, José. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 9.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MACHADO, Isabel. **Memórias de Cachoeirinha**. Prefeitura Municipal de Cachoeirinha, 1990.

MEC – Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/inep>>.

MEDINA, Antonia da Silva. **Supervisão escolar: da ação exercida à ação repensada - Uma experiência em pesquisa-ação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, Álvaro Vieira, **Sete lições sobre Educação**. São Paulo: Cortez, 1982.

PLACCO, Vera M. N. de Souza. Formação de professores: espaço de atuação do coordenador pedagógico Educacional. In: AGUIAR, Ângela da Silva e FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Orgs). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** 2 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 9.ed. Campinas-SP: Papirus, 2008.

RODRIGUES, Neidson. **Elogio à educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 12.ed. Porto, Edições Afrontamento, 2001.

SEVERINO, Francisca Eleonara. A pesquisa no contexto de formação no curso de Pedagogia: paradoxos e desafios da proposta interdisciplinar. **II Congresso Internacional do CIDINE: novos Contextos de formação, pesquisa e mediação**, Gaia, Portugal, 2000.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro, 2004. (Série Pesquisa em Educação)

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 10.ed. São Paulo: Libertad Editora, 2009.

WIKIPEDIA. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Taylorismo>>. Acesso em: 12 fev. 2010.

APÊNDICES

ANEXOS

1. Excerto da Lei Municipal de Cachoeirinha 1159/91

APÊNDICE

1. Pautas dos encontros
2. Transcrições das sessões
3. Ficha convite
4. Planilha com levantamento de temas
5. Termo de consentimento
6. Painel confeccionado na sessão de 22 de junho (*escaneado*)
7. Roteiro da entrevista
8. Narrativa da participante Piaff
9. Fotos
10. Transcrição de entrevista

APENDICE 1- PAUTAS DOS ENCONTROS DO GRUPO DE PESQUISA**FORMAÇÃO CONTINUADA DE SUPERVISORAS ESCOLARES****1º ENCONTRO DATA: 30 / 3 / 2009****PAUTA**

1. BOAS VINDAS , CONVERSA INFORMAL, ESPAÇO PARA DÚVIDAS
2. ESCOLHA DA REDATORA DA TARDE-Apresentação do “diário de bordo”.
3. ATIVIDADE - ABRIGO SUBTERRÂNEO
4. AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE e IMPLICAÇÕES PARA O COTIDIANO DA AÇÃO SUPERVISORA
5. ANÁLISE DO CRONOGRAMA ABAIXO E COMBINAÇÕES - CONTRATO DE PARCERIA.
6. QUADRO REFERÊNCIA DA FICHA CONVITE- BREVE ANÁLISE
7. TEXTOS TEMÁTICA: O COTIDIANO DA SUPERVISORA ESCOLAR
 - Texto 1- DESEJO E CONDIÇÕES PARA MUDANÇA NO COTIDIANO DE UMA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.

AUTORA: ELIANE BAMBINI G. BRUNO

- Texto 2- O COORDENADOR PEDAGÓGICO E AS RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA

AUTORA: CECILIA HANNA MATE

CRONOGRAMA DA PESQUISA –AÇÃO – ENCONTROS DO GRUPO-

QUANDO	O QUE	OBSERVAÇÃO
DE 10 A 18 DE MARÇO	REORGANIZAÇÃO DA PESQUISA NA LINHA 1	NO AGUARDANDO FAZENDO LEITURAS SOLICITAÇÃO DE DADOS A SMEP
DIA 23	APRESENTAÇÃO do Projeto de PESQUISA a REDE MUNICIPAL	ENTREGA DA FICHA do Convite de participante
ATÉ DIA 30	1º ENCONTRO NO CME	Apresentar o levantamento pré liminar das intenções de temáticas NO ENCONTRO: FIRMAR “O CONTRATO”-
DE 31 DE MARÇO A 26 DE ABRIL	AGENDAS PARA ENTREVISTAS INDIVIDUAIS	PESQUISADORA E INTERLOCUTORA NARRATIVAS ORAL E POR ESCRITO COMO SE CONSTITUI A SUPERVISORA COMO PESSOA E COMO PROFISSIONAL
DIA 27/04	ESTUDO TEMATICOCOTIDIANO DA SUPERVISÃO TEMA COTIDIANO E	REDATORA-

	RELAÇÕES DE PODER LOCAL	
11/05	ESTUDO TEMÁTICO TEMA-COTIDIANO DA SUPERVISÃO LOCAL	REDATORA
25/05	ESTUDO TEMÁTICO TEMA-ENSINO FUND.9 ANOS-PAPEL DA SUPERVISÃO LOCAL	REDATORA
08/06	ESTUDO TEMÁTICO TEMAENSINO FUND. DE 9 ANOS-PAPEL DA SUPERVISÃO LOCAL	REDATORA
22/06	ESTUDO TEMÁTICO TEMA-POLITICAS EDUCACIONAIS E FORMATIVAS LOCAL	REDATORA
06/07	ESTUDO TEMÁTICO TEMA-SISTEMA E	REDATORA

	POLITICAS EDUCACIONAIS LOCAL	
20/07	ESTUDO TEMÁTICO TEMA LOCAL	REDATORA
03/08	ESTUDO TEMÁTICO TEMA LOCAL	REDATORA
17/08	ESTUDO TEMÁTICO TEMA LOCAL	REDATORA
14/09	AVALIAÇÃO TRABALHO	DO POR ESCRITO/ EM PAINÉIS / FOTOS/ BANNER/
A/C	ESCRITA DISSERTAÇÃO	DA

CRONOGRAMA PARA AS ENTREVISTAS/

DATA	3/04	06/04	08/04	15/04	17/04	20/04	22/04
	6 ^a	2 ^a	4 ^a	4 ^a	6 ^a	2 ^a	4 ^a
QUEM							
HORARIO							

Obs: NA DATA DA ENTREVISTA, FAVOR ENTREGAR À PESQUISADORA A FOLHA ANEXA, ONDE PODES CONTAR A TUA HISTÓRIA COMO SUPERVISORA.

EM UMA FOLHA COM SEUS DADOS DE IDENTIFICAÇÃO (NOME COMPLETO, DATA DE NASCIMENTO), RELATE COM SUAS PALAVRAS COMO PODERIAS FAZER UMA BREVE HISTÓRIA DE SUA VIDA, SUA INFÂNCIA, FASE ESCOLAR, ADOLESCENCIA, VIDA ADULTA, ESCOLHA PROFISSIONAL, EXPERIENCIAS PROFISSIONAIS ATÉ OS DIAS DE HOJE, COMO SUPERVISORA DA ESCOLA E PARTICIPANTE DA NOSSA PESQUISA-AÇÃO.

FAVOR ASSINAR E COLOCAR A DATA.

PESQUISA:

FORMAÇÃO CONTINUADA DE SUPERVISORAS NA REDE MUNICIPAL DE CACHOERINHA: VIVÊNCIAS COLETIVAS A PARTIR DE ESTUDOS TEÓRICOS E EXPERIÊNCIAS CONCRETAS.

GRUPO DE ESTUDO

Data: 27 DE ABRIL DE 2009.

Local: EMEF CASTRO ALVES

Redatora da tarde: _____

Pauta:

- FATOS DO PERÍODO / ENTREVISTAS ORAIS / NARRATIVAS / CONFIRMAÇÃO DE DATAS E LOCAIS.

*lista de presenças- que será encaminhada a SMEP

*termo de consentimento

- ESTUDO DO TEXTO “COTIDIANO E RELAÇÃO DE PODER” (Cecilia Hanna Mate).

- QUESTÕES para debate:

* Como acontecem as relações de poder na sua escola?

* Como você percebe seu papel nestas situações?

- Dinâmica: construir painel - divididas em dois grupos, responder as questões, colocar no papel pardo as propostas de acordo com a leitura e vivências. Depois um grupo apresenta ao outro.
- Debate de todo grupo / ponte com o texto
- Encaminhamentos do grupo em relação ao tema.
- Outros encaminhamentos
- Avaliação do encontro de hoje

Confirmação do próximo local:

11/05/09

PESQUISA: 3º encontro

FORMAÇÃO CONTINUADA DE SUPERVISORAS NA REDE MUNICIPAL DE CACHOEIRINHA: VIVÊNCIAS COLETIVAS A PARTIR DE ESTUDOS TEÓRICOS E EXPERIÊNCIAS CONCRETAS.

GRUPO DE ESTUDOS:

Data: 25 de maio de 2009.

Local:EEF CARLOS ANTONIO WILKENS

REDATORA DA TARDE: _____

PAUTA:

- INFORMES DO PERÍODO-
- *ARTIGO DO JORNAL –TRIBUNA DE CACHOEIRINHA

*INFORMES DO GRUPO- CONVITES

*ENTREVISTAS QUE FALTAM

*INICAREMOS HOJE COM DUAS PROVOCAÇÕES DA PROFESSORA MARIA AMELIA SANTORO FRANCO, falando da práxis.

O que pensamos sobre a práxis????

Porque tanto queremos textos sobre nossa práxis????

“A práxis é elaboração coletiva ,num grupo, das práticas vividas no cotidiano.A prática pode se situar no plano das elaborações primárias do pensamento, a práxis não. Ela pressupõe um coletivo; um coletivo articulado, nunca massificado ou aglutinado.” (2008, p. 9) “o motor da pedagogia é a práxis pedagógica,que funciona como um instrumento de produção de autonomia, de direção de produzir sujeitos que falam...o objetivo da educação é exatamente, e em definitivo,que o eu fale.”

- ESTUDO DO TEXTO:

DESEJO E CONDIÇÕES PARA MUDANÇA NO COTIDIANO DE UMA COORDENADORA PEDAGÓGICA – Eliane Bambini Gorgueira Bruno

Questões para debate:

1. Quais dos relatos mais e assemelham ou se distanciam com a tua realidade, justifica?
2. E o poema de Drummond ?
3. CONCORDAS com as condições apontadas na pág 81 e 82 que a autora afirma serem necessárias para mudança?
4. Para nosso grupo quais seriam? Quais colocaríamos como prioritárias? Porquê?

*ENCAMINHAMENTOS DO GRUPO

*AVALIAÇÃO DO ENCONTRO

***PRÓXIMO ENCONTRO –TEMÁTICA – ENSINO FUNDAMENTAL
DE 9 ANOS. PAPEL DO SUPERVISOR**

Confirmação do próximo local- DIA 8 DE JUNHO

PESQUISA:

FORMAÇÃO CONTINUADA DE SUPERVISORAS NA REDE
MUNICIPAL DE CACHOERINHA: VIVÊNCIAS COLETIVAS
A PARTIR DE ESTUDOS TEÓRICOS E EXPERIÊNCIAS
CONCRETAS.

GRUPO DE ESTUDO

Data: 8 de JUNHO DE 2009.

Local: EMEF CARLOS ANTONIO WILKENS

Redatora da tarde: _____

Pauta:

- FATOS DO PERÍODO / QUALIFICAÇÃO DA PESQUISA

*lista de presenças- que será encaminhada a SMEP

*termo de consentimento DE QUEM FALTA

- 1. TRABALHANDO O QUE TEM NA MALA: EU, trago na minha mala
... O que pode contribuir com o trabalho.....

Justificativa:

- 2.QUESTÕES para debate:
 1. O que tem aqui que pode te identificar na supervisão?
 2. O que pode contribuir com nosso trabalho coletivo de ser supervisora?
 3. O que pode ajudar a superar as dificuldades do cotidiano?
 4. Outras que o grupo desejar...
 5. O que tu colocaras na minha mala?

- Encaminhamentos do grupo em relação ao tema.

- Outros encaminhamentos

- Avaliação do encontro de hoje

- Confirmando local e horário do próximo encontro

PESQUISA:

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE SUPERVISORAS NA
REDE MUNICIPAL DE CACHOERINHA: VIVÊNCIAS
COLETIVAS A PARTIR DE ESTUDOS TEÓRICOS E
EXPERIÊNCIAS CONCRETAS.**

GRUPO DE ESTUDO

Data: 22 de JUNHO DE 2009.

Local: EMEF CARLOS ANTONIO WILKENS

Redatora da tarde: _____

Pauta:

*contato com ASSERS

1. TRABALHANDO O QUE TEM NA MALA

- ... o que pode contribuir com teu trabalho.
- VERINHA-FILOSOFIA
Justifica

2. DEBATE DO LIVRO “Medo e ousadia”- PAULO FREIRE E SHOR

DEBATENDO

1. ENCONTRASTE ALGO SOBRE A TUA PRÁTICA?
2. HOVE POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO?
3. HOVE ASSOCIAÇÃO COM OUTRAS PRÁTICAS DO TEU COTIDIANO?

ENTRANDO NO TEXTO

4. ENCONTRASTE O SONHO DO PROFESSOR?
5. CONSEGUIREMOS RESPONDER COLETIVAMENTE AS QUESTÕES DO CAPÍTULO 1? COMO?

VAMOS FAZER UM PAINEL? (RESPOSTAS, DESENHOS EM PAPEL PARDO)

Encaminhamentos do grupo em relação ao tema.

3. Outros encaminhamentos

4. Avaliação do encontro de hoje
5. ORGANIZANDO TEMÁTICA DO PRÓXIMO ENCONTRO, LOCAL E HORÁRIO.

PESQUISA:

FORMAÇÃO CONTINUADA DE SUPERVISORAS NA REDE MUNICIPAL DE CACHOERINHA: VIVÊNCIAS COLETIVAS A PARTIR DE ESTUDOS TEÓRICOS E EXPERIÊNCIAS CONCRETAS.

GRUPO DE ESTUDO

Data: 6 de julho DE 2009. ACONTECEU DIA 13 DE JULHO

Local: EMEF CARLOS ANTONIO WILKENS

Redatora da tarde: _____

Pauta:

*Contato com ASSERS

1.confecção do painel

“COMO PODE O PROFESSOR TRANSFORMAR-SE NUM EDUCADOR LIBERTADOR? DE QUE MODO A EDUCAÇÃO SE

RELACIONA COM A MUDANÇA SOCIAL? QUAIS OS TEMORES E OS RISCOS DA TRANSFORMAÇÃO?”.

FIGURAS E FRASES QUE ILUSTRAM REPOSTAS AS QUESTÕES DO LIVRO

“Medo e ousadia”- PAULO FREIRE E SHOR

2. DEBATENDO

ENTRANDO NO TEXTO

6. ENCONTRASTE O SONHO DO PROFESSOR?

7. CONSEGUIREMOS RESPONDER COLETIVAMENTE AS QUESTÕES DO CAPÍTULO 2? COMO?

Encaminhamentos do grupo em relação ao tema.

6. Outros encaminhamentos DE COMO FAREMOS OS SEMINÁRIOS DA TEMÁTICA PROPOSTA NA FILOSOFIA

7. Avaliação do encontro de hoje

8. ORGANIZANDO O LOCAL E VER O REGISTRO DO DIA DE HOJE

Como pode o professor transformar-se num educador libertador?

De que modo a educação se relaciona com a mudança social?

Quais os temores e riscos da transformação?

PESQUISA:

FORMAÇÃO CONTINUADA DE SUPERVISORAS NA REDE MUNICIPAL DE CACHOERINHA: VIVÊNCIAS COLETIVAS A PARTIR DE ESTUDOS TEÓRICOS E EXPERIÊNCIAS CONCRETAS.

GRUPO DE ESTUDO

Data: 30.11.09

Local: EMEF CARLOS ANTONIO WILKENS

Redatora da tarde: _____

Pauta:

1* Falar sobre o período em que não nos encontramos.

2* Ida a SÃO PAULO –SANTOS

*MOSTRA CIENTIFICA-

Apresentação lâminas power point

3*NOMES FICTICIOS

4* Opinião das pesquisadas sobre os caminhos da pesquisa e sobre análise de dados.

5. Próximo encontro :

Datas:

Conteúdo

6.outros
(entrevista)

PESQUISA: 8º encontro -

**GRUPO DE ESTUDOS: O ESPAÇO COLETIVO COMO
SOCIALIZADOR DE SABERES: UM ESTUDO ENVOLVENDO
SUPERVISORAS DA REDE MUNICIPAL DE
CACHOEIRINHA/RS**

Data: 14 de dezembro de 2009.

Local: EMEF CARLOS ANTONIO WILKENS

REDATORA DA tarde _____

PAUTA:

1.Revisão do nomes fictícios

*INICAREMOS com ANALISE DE DADOS -

- APRECIÇÃO DOS QUADROS EM ANEXO
- MANUSEIO POR DATAS E TROCAS ENTRE AS INTERLOCUTORAS
- DISCUSSÃO SOBRE OS DESTAQUES
- DESTAQUE QUE NÃO CONCORDAM
- OUTROS DESTAQUES

*** QUESTÕES PARA DEBATE:**

5. RESPOSTAS ÀS QUESTÕES, LOCALIZAM?
6. PAINEL CONFECCIONADO, APRESENTAR E VER SE PODERIA FICAR ASSIM. O QUE TROCARIAM?
7. Como poderíamos organizar?
8. Avaliação dos dados analisados. Sugestões de encaminhamentos

*AVALIAÇÃO DO ENCONTRO

1. DOS LOCAIS
2. DOS HORÁRIOS
3. DAS PAUTAS
4. DOS REGISTROS
5. DA PRESENÇA DO GRAVADOR
6. DO CLIMA DO GRUPO
7. DOS RESULTADOS DO GRUPO NO NOSSO TRABALHO

* OUTROS

Transcrição grupo de pesquisa dia 30 de novembro – 6º encontro gravado- pág 8\ 23

Transcrições / falas	significados
<p>Presentes CHANNEL, PIAF,E SOL Inicia-se com elas trocando as experiências com as reprovações- das 5^{as} e 8^{as}series, falam do descomprometimento, em segurar o aluno que não sabe, vão deixando passar. Ana- TU ACHAS QUEM TEM MAIOR DESCOMPROMETIMENTO ? O PROFESSOR? SOL- DO ALUNO,onde nos tocamos nisso aí....nós supervisoras la da escola, fizemos uma tabela com os professores chamamos e fizemos uma tabela, chamamos os lideres e fizemos uma reunião, fixamos na sala da aula de 5^a a 8^a série, onde consta, nome da disciplina, data de entrega do trabalho, o assunto, disciplina, professor, o líder quando lançado o trabalho ele vai ali e coloca. Nós da supervisão fizemos isso. ANA- aí que legal, né? SOL- Então 1 lugar nos trabalhamos com os professores,no mínimo 8 a 10 dias para solicitar o trabalho ,não de um dia para outro. Gente daí eles me chamaram na sala de</p>	<p>TROCA DE EXPERIENCIAS</p> <p>RELAÇÃO PROFESSOR – METODOLOGIA COM PROFESSOR E ALUNO</p>

<p>aula. DE 36 alunos na data , só 12 entregaram,para que gente fosse conversar com o s alunos.</p> <p>PIAFF- Mas sol não quero dizer que o aluno está certo,mas não é só aluno.não quero dizer que o professor não esteja comprometido,mas o professor está descomprometido com a metodologia.,com a sistemática que ele ta exigindo, é sempre a mesma coisa, lê precisa inovar, e o professor está anão a ano repetindo as mesmas coisa, pedindo os mesmos trabalhos sempre do mesmo jeito, o professor não renovou, não se atualiza.</p> <p>ANA- tem a internet, o aluno usa no google e o professor aceita sem nenhuma interferência do aluno.</p> <p>PIAFF- o PROFESSOR, esta do mesmo jeito as mesmas aulinhas, um que outro tu vê que faz diferente.se esforça mais, da uma matéria de um jeito diferente, se esforça mais e sala de aula,esse trabalhinho pra entregar não esta funcionando,pode ser que o professor esta comprometido,mas o que ele pede ta fora.precisa se comprometer com uma atualização, com uma renovação,uma coisa mas adequada, apropriada pra essa gente que a vindo que não ta aceitando assim, isso é uma forma deles dizerem que não querem assim,que não estão boas as aulas, eles não querem assim</p> <p>SOL- concordo contigo,.....</p> <p>PIAFF- Não podemos isentar o professor, ta faltando ele se renovar, ele refletir sobre suas aulas, sobre suas exigências,fazem cursos, cursos...tão lindas as palestras, tão praticas e lindas as sugestões que dão nos cursos,os exercícios,como os de educação física, com aquele professor Coquito, tão maravilhosos!mas nas aulas de educação física o que mudou? Nada.. e bola e bola livre...tu vê o pessoal no curso da musica e do canto, ninguém aplica, ninguém canta nem encanta tanta formação e o professor ta do mesmo jeito.</p> <p>SOL- gurias, tu tocou, concordo contigo ,mas tu tocou em duas questões que pra mim são ponto chave: nos conseguimos o resgate do</p>	<p>NECESSIDADE DE AÇÃO DA SUPERVISÃO SOBRE A AÇÃO DO PROFESSOR-PAPEL DO SUPERVISOR</p> <p>CURSOS DE FORMAÇÃO SEM APROVEITAMENTO</p> <p>IDENTIFICAÇÃO DE PAPEL, TROCA DE FUNÇÕES COM ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL</p>
--	--

<p>primeiro para o segundo trimestre,nos entrarmos nas aulas e conversar com os alunos.eu tenho muita..muita..facilidade de conversar com essa gurizada...sorte,não sei se minha maneira me igualo aos alunos se tiver que sentar sento onde eles estiverem, foi o susto que eles levaram quando levei o quadro estatístico de como estavam nas disciplinas e quando precisariam crescer para serem promovidos para o ensino médio!olham foi aquele abalo!é claro que nós estamos em duas eu e a Rejane conseguimos fazer este trabalho.foi que eles disseram.:”Sol,”NÓS TEMOS QUE BUSCAR ALGUMA COISA, NÓS TEMoS QUE FAZER ALGUMA COISA....porque eu não quero rodar”.Aquilo foi contaminando, foi indo aos pouquinhos...ta então o que podemos fazer? -vocês querem mudar vocês querem melhorar?então vamos ver o que faremos? AI NOS ABRIMOS UM LIVRO DE CONVERSAS COM ELES,PASSAMOS DE SALA EM SALA SÃO 3 8ª SÉRIES, A QUE TEM MENOS TEM 35 alunos,registrando um comprometimento da parte deles, se tu olhar nosso quadro estatístico,tu vai notar a diferença,mas partiu deles, assim ,oh, duas vezes por semana nós entramos em sala de aula para ver como estavam o comportamento deles, as notas, os trabalhos.as relações,nós as supervisora, fizemos este trabalho..</p> <p>ANA- pois é o que ia perguntar de quem era este papel?</p> <p>SOL- é pois é lá na nossa escola isso esta complicado, a política ta difícil .nós as duas estamos tentando dar conta do trabalho da orientação também,te orientadora,mas nós estamos tendo que atuar.</p> <p>ANA- Pode ser também o papel da supervisora ,...se</p> <p>PIAFF- só se usares este para atuar junto do professor,não achas?</p> <p>SOL- sim, no primeiro conselho foi so queixa, no segundo eu e a REJANE, ficamos muito satisfeitas, pois vimos a evolução das condições da turmas ,graças ao trabalho as supervisão com os alunos e com os</p>	<p>RELAÇÃO COM MANTENEDORA.</p> <p>POLITICA DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR QUE ATRAPALHA A IDENTIDADE E FORMAÇÃO INICIAL</p> <p>AUTONOMIA DO SISTEMA</p>
--	--

<p>professores,foi um outro jeito de chegar no professor.foi levantado , a orientação estava presente, mas foi reconhecido por todos que era um trabalho da supervisão.é um trabalho de formiguinha...de persistência, e conseguimos assim uns 5 6 ,7 alunos por turma resgatar com este trabalho.com certeza..tu ta de comprometendo, em certeza, tu ta te envolvendo, nós vamos te ajudar com certeza,mas tu ta te comprometendo?</p> <p>ANA- e quando vocês começaram isto?</p> <p>SOL- após o resultado do primeiro trimestre..dai ta nos montamos ,fizemos as planilhas..e os alunos iam lá conversar com a supervisão e mesmo depois disso anda tem um índice alto..</p> <p>CHEGA A CHANNEL..</p> <p>SOL- continua..os aluno iam na nossa sala ,nos perguntávamos tu quer entrar ?tu quer te comprometer? Tu queres assinar?nos vamos divulgar a lista,nos vamos divulgar na sala de vocês,nos vamos comunicar aos professores...uma turma vai ficar sabendo do rendimento da outra...se algum tiver que levar o premio de parabéns e tal ,vai levar e não pode pagar mico na frente dos colegas de vocês.guris tinha alunos que depois que nós falava isso diziam:Não nos não queremos assinar isso!</p> <p>Eles não assinavam,porque daí era uma coisa que iniciou deles,partiu essa mudança deles,não foi imposta por ninguém.Então assim que conclusão que nós chegamos? -tem o lado do professor,mas tem o lado do aluno!o professor..</p> <p>CHANNEL- vocês foram também chamados pela secretaria? Nós fomos..queriam Saber o que fizemos com os alunos em véspera de reprovação!eles chamaram por regional, aquela que estava orientadora e supervisor juntos..</p> <p>TODAS LEMBRAM</p> <p>ANA- foram chamadas para falar sobre isso?</p> <p>PIAFF- sim, FOMOS CHAMADOS ENTRE outros assuntos.achei muito laith,porque o gráfico que nos levamos está assustadora!eu pensei que tinham nos chamado para dar um puxão de orelha,mas não foi tranqüilo.já</p>	<p>IMPORTANCIA D APESQUISA SER DE PARTICIPANTES</p> <p>FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NA ESCOLA.</p> <p>LUGAR DA HORA DE ESTUDO NA FORMAÇÃO CONTINUADA</p>
---	--

<p>houve épocas que nos tínhamos que fazer um relatório.</p> <p>SOL- Será que não vir esse dossiê?</p> <p>FALAM SOBRE RELATÓRIO....SOBRE DOSSIE....</p> <p>ANA- fala sobre as políticas do MEC Falamos sobre as normas emanadas tipo PCE 59 /09 ATENDER A PARTIR DOS 4 ANOS SEM Política PEDAGÓGICA, SEM AVALIAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE COMO E SE TEM CONDIÇÕES DE ATENDER...</p> <p>Se fala que estas normas foram emanadas de Portugal, e nos só estamos copiando,mas lá veio dos professores, nos parece, aqui são emanadas de gestores economistas ,que administram o MEC.</p> <p>ANA- FALA DA POSIÇÃO QUE TEMOS QUE TER EM RELAÇÃO AS POSSIBILIDADES DE SE CRIAR O SUS DA EDUCAÇÃO-</p> <p>CHANNEL- Então os Conselhos não teriam mais autonomia?Como seeriam? Nossa que horror, depender de um CONSELHO ESTAUAL DE NOVO, DE TUDO DE UM CONSELHO NACIONAL, ISSO SIM seria andar pra trás!</p> <p><u>ANA-VAMOS INICIAR A PAUTA DE HOJE?</u> Ta louco deste dia 13 de julho, e é gripe, e é férias espichada, e é mestrado sanduíche, e é plano municipal, quando empecilho!!!</p> <p>EU tenho umas coisas pra falar pra vocês, e umas coisas pra contar e outras pra combinar, então eu fiz esta pauta.</p> <p>Quem quer escrever em nosso caderno?</p> <p>DEFINE-SE que é a PIAFF, quem vai hoje escrever.</p> <p>ANA- Relata a ida a Santos , as aulas que assistiu.minha busca na pesquisa-ação. Se não fazíamos pesquisa-ação o que fazemos então</p> <p>SOL-Aqui participam quem realmente quer construir alguma coisa,vem quem quer.</p> <p>ANA- o que estava faltando era perguntar mais sobre nos ,nosso grupo.</p> <p>(VOU TRANSCREVER O QUE ELAS ME PERGUTAVAM E AS RESPOSTAS E</p>	<p>Dialogo sobre a superação das dificuldades da rede, em rede,porque da pesquisa</p> <p>Encaminhamentos da pesquisa,relacionamento com a mantenedora</p> <p>Identidade com o lugar de supervisão, cansaço do sobrecarregada</p> <p>A importancia do grupo</p> <p>Como se faz uma dissertação?</p> <p>Autonomia do grupo, o que fez o grupo, foi sua autonomia e busca</p>
--	--

<p>DIALOGOS QUE DAÍ VINHAM...) MOSTRO AS LAMINAS DA MOSTRA CIENTICA DA UNISANTOS- CHANNEL- quando falas de pesquisa, falas de campo de ação?de como mais pessoas possam estar na pesquisa, falar sobre ela, só pesquisar papel não dá... só falar de coisa que se leu não dá, só numerar não dá! Ta na hora de envolver professores nas pesquisas...OU O QUE É PIOR FAZEM PESQUISA SOBRE PESQUISAS, SOBRE DADOS D EUM OUTRO, ELE NEM FOI ER O CAMPO! ANA- fala da Maria Amélia e da pesquisa- ação. Sobre as HTPP SOL- O que tu quis dizer com o vazio das horas de estudo, ana? ANA- lá alguns municípios estão com problemas nas horas de estudo, pois não estão tendo liberdade de organizar suas temáticas para estudar já vem prontas da SME outros a coordenação prepara junto com a supervisão . afirmam que agem assim,pois as horas de trabalho e planejamento pedagógico se transformaram em hora de trabalho de papo profissional furado,ou seja vazias, sem conteúdos. SOL- é tu achas as nossas assim? ANA- não sei,cada ESCOLA ORGANIZA A SUAS, NÃO HÁ UMA PREPARAÇÃO PARA TAL, e nos questionários do plano municipal , essa fato foi muito enfatizado pelos pesquisados. SOL- O QUE TU VE NAS NOSSAS HORAS? ANA- o que vejo é que o professor não vê a importância, ele não é convidado a partilhá- las, ele não se compromete com esta formação.ele não sabe o que vai ser tratado.ela vai se chateando, vai esvaziando. SOL-sabe o que vejo, gurias, me digam se na escola de vocês é diferente? Ah nos temos que ter hora,porque nos temos que terminar pareceres.ah, porque nos temos que ter um momento pra.. PIAFF- ah,mas nós temos que ter hora para tudo... ela é aproveitado par tudo,menos para</p>	<p>pela formação.</p> <p>Identidade com personagens por características físicas e de personalidade, de fatos da supervisão.</p> <p>Presença do coletivo,para poder identificá-la.</p> <p>Importância da formação continuada</p> <p>Metáfora que pode me dar o canal.....</p>
---	--

<p>o que se destina-ESTUDO- avisos... SOL- TEM AVISOS QUE SÃO FUNDAMENTAIS, ASSIM COMO O PLANO AGORA, TA VINDO DE CIMA, vindo de cima que digo, os nossos representantes precisam saber nossa opinião sobre as propostas que toas instituições enviaram,para poderem votar por nós e não somente por eles. ANA- é a quarta tentativa deste município fazer um plano! solL- <u>agora vai né?os professores sabe, ao sei se é desleixo, cansaço, por todo um sistema,não sei ,mas os professores querem tempo dentro da escola para organizar suas coisa,mas nuca pedem tempo para estudar uma coisa, outra coisa. Viramos tarefeiro.</u> CHANNEL- o que é HTPP? ANA- HORA DE TRABALHO E PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO. ELES CRIARAM HORA DE TRABALHO DOS PROFESSORES PREGUISOSOS. PIAFF-QUAL A PERSPECTIVA DO MUNICIPIO APLICAR ALGUMA DESSAS COISAS? TENTAR MELHRAR O QUE ESTÁ FICANDO DESTRUIDO? ANA- olha PIAFF, eu tinha esperança que fosse através da nossa pesquisa, ou no PLANO MUNICIPAL, SE NÃO FOR NO Plano, pois deve vir as propostas até 6ª feira, e as propostas devem vir das escolas, e essas ainda não apareceram.Ou então na constituinte escolar do próximo ano, né?Mas a constituinte precisa rever muitas coisas, e o que aconteceu foi, que as pessoas não se apropriaram do plano, então se não se apropriarem do momento da constituinte escolar, também não irá acontecer. FALA SOBRE O PLANO- NÃO TEM ALUNO-NÃO TEM LUDICIDADE- Falamos de acessibilidade, de rampas que para crianças pequenas tropeçam direto, acessibilidade para uns, empecilho para outros . ANA-MOSTRA FOTOS NO DATA SHOW-TÍTULO (MAIS UMA VEZ ,TRANSCREVO AS PERGUNTAS DAS PESQUISADAS E OS</p>	<p>Disponíveis, estão afim... identidade coletiva.</p>
--	---

DIALOGOS A PARTIR).

SOL- ANA, tu consegues respaldo para realizar este trabalho? Risosss

ANA- SOL , hoje tu ta afiada, em? olha respaldo temos, pois tu mesmo já recebeu officio liberando vocês para estudar,porém reponho todas as horas que destaco para estudo, afastamento, as horas que trabalho com vocês,não conto no ponto.

CHANNEL- Mas nós vamos contar como foi bom esta pesquisa? Que era um jeito de nos vermos e vermos nosso dia a dia com estudo!

PIAFF- Como vamos contar para a secretária de educação o que vimos aqui? Será que vão dar turno para gente continuar estudando na pesquisa? Tu não vai estar mais estudando? Mas podes continuar estudando conosco?

Nós não vimos o debate da filosofia,mas acho importante saber! Não acha?

SOL- Não sei onde vou estar o ano que vem, um turno acho que vou voltar para sala de aula.é muito cansativo a supervisão!

CHANNEL- eu o ano que vem pedi para fazer outra coisa, fazer duas funções não dá... estou a 16 anos na mesma escola, cansei da direção e na substituição e na supervisão. Não me achei...

PIAFF- ah,mas nós precisamos continuar estudado ANA.Ana vai fazer doutorado e continua nos estudando.. estudar junto a gente fica sabendo mais que estudar sozinha que fazer a gente sabe, mas o como nós sempre podemos inventar e juntas, fica bem melhor.....

CONTINUO APRESENTANDO AS LAMINAS- NOS REFERENCIAS TEÓRICOS ELAS PERGUNTAM:

C,P,S- ANA, como tu vai falar o que nós falamos e o que o autor fala? É assim que se faz uma dissertação? Como é juntar tudo isso?

Ana – olha gurias isso não sei fazer, e como minha orientadora falou que é como bordar num retalho.,para fazer uma colcha..responder as questões que levantei com as palavras de vocês e as teorias estudadas.

Voltando a pauta: perguntei sobre a

pertinência de ser importante continuar o grupo, afirmaram que sim:

PIAFF- Vejo que não acabamos o que começamos, estamos no início de um passeio pelo saber m diretor autoridade e sim saber pela autonomia de caminhar em nosso pés e sobre nossos pés, com olhos em nos mesmos, somos supervisoras de nós, e isso faz minha diferença, quero estudar e debater a filosofia..

CHANNEL- Olha não sei onde vou estar o ano vem, mas depois de começar o ano letivo, ns podíamos conversar e ver se da pra continuar, tive muitos problemas,mas estou aqui e aqui queria ficar.

SOL- Vamos,vamos continuar, vocês sabem a minha escola trocou direção, tudo ficou um pouco mais complicado,mas quero sim participar.

ANA-Quando solicitei os nomes fictícios por email, apenas uma me enviou agora preciso dos nomes;

PIAFF- bom escolhi este nome, pela atriz mesmo, comprei o dv dela, depois que eu e meu marido formos no cinema, aquela mulher pequena, cheia de força, e garra, de desbravar o desconhecido, ela teve uma premunicação que o árido dela, o amor da vida dela ia morrer de acidente de avião e ele morreu num desastre de avião na Alemanha indo encontrá-la, ela sofreu muito ,mas viveu para sempre sob a vontade de vida daquele amor, achei ela muito parecida comigo, mulher pequena, eu também sou baixinha e nunca desisto de nada.

SOL- eu tou pensando,mas me acho muito iluminada, cheia de energia..adoro estar na escola, me sinto radiante- sei serei o SOL-CHEIA DE CALOR.

CHANNEL- bom já que andamos pela luz e pela França, eu adoro andar perfumada, arrumada, gasto muito dinheiro em roupa, achava ela muito charmosa e este nome é puro charme, serei CHANNEL.Quase desisti,mas tou aqui.Sei que preciso de outros cheiros para que sintam o meu.

ANA – e o nome fictício da int 5, que não veio hoje?

O grupo troca idéias.. quem sabe o nome da

<p>escola dela, no feminino? proponho... Roberto Roberta .</p> <p>PIAFF- não acho que tal BETA, resumo de Roberta, mas é uma letra grega, que faz conexão com outras e bem certinha em uso. SOL-Assim é a interlocutora 5... ANA- então temos as seguintes participantes: PIAFF, SOL, CHANNEL E BETA, e eu não vou ter um nome? Quando falo como supervisora? PIAFF-Acho <u>que tu é pesquisadora e pesquisada e se tu não fosse fazer a pesquisa, não tínhamos estudado contigo, e nem discutido PAULO FREIRE,</u> SOL- <u>tu foi a causadora, a catalisadora do nossos estudos, tu foi o canal condutor de nossa teoria e prática desse ano.</u> PIAFF- ANA CANAL... AH , AI EU NÃO GUENTEI E CHOREI..- EU QUERENDO FAZER METAFORA DOS CANAIS E ELAS SEM SABER ME DERAM ESTE NOME.. CHANNEL- ANA CANAL DE SANTOS, EM ANA? <u>CONHECEU O LUGAR CHEIO DE CANAIS,CHEIO DE INFORMAÇÕES, CHEIO DE PROPERIDADE PORCAUSA DOS CANAIS! ASSIM PODE SER NÓS CONTIGO!</u> CHANNEL-ANA DO CANAL COM letra grega, dois destaques da França e o sol para <u>eliminar esta chuva, que esta por acabar com nossa cidade.... RISOSSSS ih..Ja estão falando de milagre..em????</u> Combinamos nosso ultimo encontro do ano, para analisar dados levantados até aqui.e falamos muito sobre as possibilidades de turnos, pois todas estão com muitas atividades na escola, conselhos de classe, final do ano, plano municipal...troca de direções no estado...ih,mas sol TEVE A IDEIA DE SER NO FIM DO DIA, ENTÃO VAMOS NOS REUNIR DIA 14 AS 17HORAS na mesma escola.</p>	
--	--

--	--

- FICHA DE CONVITE MODELO

UNISINOS - PPG EM EDUCAÇÃO

PESQUISA EM MESTRADO DE EDUCAÇÃO

MESTRANDA Ana Cristina Oliveira Martins
Orientadora: Prof Dr^a. Beatriz Fischer

Inscrição convite de Participação

1. Seu nome completo é:
2. Há quanto tempo trabalha no município de Cachoeirinha?
3. Já exerceu outra função além da supervisão escolar? Qual? Onde?
4. Por que gostaria de fazer parte deste projeto de pesquisa?
5. Quais são suas expectativas em relação a esta pesquisa?
6. Que temas gostaria de ver contemplados neste grupo de estudo?
7. Outras sugestões que consideras importantes para o desenvolvimento do trabalho:

obrigado

ANA CRISTINA MARTINS

_____/_____/09

**APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO**

UNISINOS-PROGRAMA DE POS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

EU, _____ RG _____

NASCIDO EM _____/_____/_____ E DOMICILIADO À _____
 _____ NO

MUNICÍPIO

DE _____.

Declaro que concordo em participar como voluntária do projeto de pesquisa: **“Formação continuada de supervisoras na rede municipal de Cachoeirinha: vivências coletivas a partir de estudos teóricos e experiências concretas”**, sob a responsabilidade da pesquisadora **ANA CRISTINA DE OLIVEIRA MARTINS**.

Declaro que fui satisfatoriamente esclarecida que:

- a) o estudo será realizado a partir da realização das sessões de estudo-pesquisa-ação, (além de entrevistas e narrativas);
- b) posso consultar a pesquisadora, pessoalmente ou por telefone, para esclarecimento de minhas dúvidas relacionadas ao estudo do grupo;
- c) estou livre para, a qualquer momento deixar de participar da pesquisa e que não preciso apresentar justificativas para isso;
- d) todas as informações por mim fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo e que estes últimos serão utilizados para divulgação em reuniões, revistas, jornais sem a minha identificação;
- e) serei informada dos resultados obtidos, independentemente do fato de mudar meu consentimento de participar da pesquisa;
- f) minha imagem será utilizada como ilustração no projeto e na dissertação através de foto impressas e gravadas em cd rom;
- g) esta pesquisa é importante para o estudo e melhor entendimento do papel da supervisão escolar na rede municipal;

Assim concordo em participar do projeto de pesquisa em questão.

Cachoeirinha, ____ de _____ de 2009.

 Voluntária

 Pesquisadora

Obs. Este termo apresenta duas vias, destinadas à SUPERVISORA participante e à pesquisadora.

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

ROTEIRO

Nome

Tempo na função
Idade (se desejar)

1. Algo que marcou tua formação em relação a tua ação como supervisora hoje?
2. Em relação a tua expectativa em ser supervisora, como as vê hoje?
3. Do teu trabalho hoje, podes dizer que o que dá retorno positivo?
4. Do teu trabalho hoje, o que te dá tristeza é...
5. Se pudesses mudar algo na tua função, o que farias? Por que?
6. O que achas que dizem te ti como supervisora?
7. Como te vês como responsável pela formação na tua escola?
8. A nível de rede, como poderias contribuir com tua função de supervisora?
9. Em tua opinião, qual a melhor e a pior situação da função supervisora na escola hoje?
10. Conta um pouco sobre como é tua rotina na escola, um dia de trabalho, colocando o tempo...
11. Podes deixar uma mensagem como desejares para encerrar tua participação nesta etapa da pesquisa?

APENDICE 8 NARRATIVA

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

PARTICIPANTE – PIAFF

DATA DE NASCIMENTO - 18.09.1948

ESTADO CIVIL - Casada

FORMAÇÃO - Magistério

Graduação : FACULDADE DE PEDAGOGIA /ESPECIALIZAÇÃO EM SUPERVISÃO – FAPA, Porto Alegre -RS

Pós graduação em Psicopedagogia – INSTITUCIONAL/IES/ Cachoeirinha

2. MINHA BREVE HISTÓRIA

Nasci em Porto Alegre, me criei na vila do IAPI junto com 2 irmãos e 1 irmã. Estudei no Grupo Escolar Gonçalves Dias, o curso primário foi até a 5ª série sempre com ótimas notas e prêmios, por assiduidade, por comportamento, e 1º lugar da turma.

Fiz exame de admissão para cursar o ginásio na escola Santa Terezinha, hoje São João. Depois do ginásio cursei o normal de 4 anos na Escola Dom Diogo de Souza, trabalhei como professora na Escola do SENAI, Santa Dorotéia e Instituto Maria Auxiliadora. Entrei na rede pública Estadual em 1972 através de concurso para professora primária em Alvorada. Lecionei em todas as séries, mas sempre tive preferência pela 2ª série. Fui alfabetizadora também numa escola particular. De Alvorada vim para Escola Itamarati em Porto Alegre onde iniciei o trabalho de supervisora escolar, desde 1979, apesar de ter concluído a faculdade só em 1980.

De 1987 a 1989 fui vice-diretora na 1ª eleição de diretores do Estado, na mesma Escola. Após continuei na supervisão, me aposentei no estado em 1992. Quando então ingressei na rede pública municipal de Cachoeirinha, através de concurso para supervisora. Trabalhei como supervisora na Escola Costa e Silva e na Escola Carlos Wilkens. De 1998.D e 1998 ao ano de 2000 atuei no setor de planejamento da SMEP

Em 2001, voltei a supervisão escolar, na EMEF PJ ATÉ 2005. De 2006 a 2009 fui vice-diretora desta mesma Escola. Este ano voltei a supervisão da EMFCAW,.

Quanto as minhas experiências como supervisora considero muito rica. A minha bagagem pois atuei em diferentes épocas e tenho uma visão bem ampla da evolução do serviço ao longo desde 31 anos. Eu conheci diversos tipos de professores, metodologias, didáticas, sistema de avaliações, que seria impossível relatar brevemente.

Gostei muito do serviço que faço e sempre fui bem sucedida e respeitada, profissional e pessoalmente. Sempre mantive um excelente relacionamento com o grupo de diretores, professores e equipe diretiva.

Cheguei a fazer concurso para mestrado na faculdade de educação da UFRGS em 1995, passei e fui para entrevista, era apenas dois por vaga e percebi que não entraria, pois segundo me disseram, minha orientadora de linha de pesquisa: "ensino e educação de professores" estaria se aposentando, perdi o estímulo e não tornei a tentar, nem quis ficar como ouvinte.

Na vida pessoal estou casada há 38 anos com a mesma pessoa, tenho um filho de 35 anos formado em filosofia, uma filha de 30 psicóloga e três netos (2,9 e 13 anos) maravilhosos!!!!

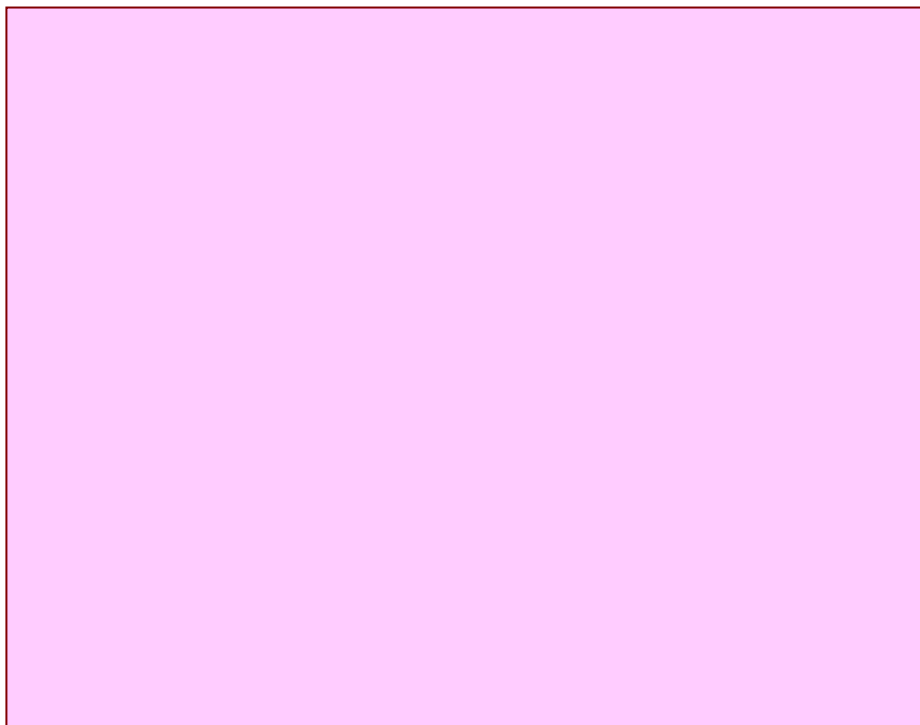
PIAFF, 16 DE ABRIL DE 2009.



PONTE DE FERRO POA/CACHOEIRINHA – ATÉ 1982



PONTE ATUAL POA/CACHOEIRINHA



PESQUISA –AÇÃO

RELATO DA ENTREVISTA à PESQUISADORA DIA 22 DE ABRIL DE 2009.

Pesquisadora- recebe a interlocutora Sol que substitui Lelia ,explica o roteiro da entrevista, da o roteiro para ler.

Fala a pesquisadora.coloca a o que te levou a ser supervisora?

com professor,pois o professor faz supervisora?Em relação em tu pensava o que tu pensava porque tu queria ser supervisora o que pensas hoje? Não é uma entrevista estruturada.Quero que tu vás contando o que se preencheu ser supervisora hoje do que tu pensavas antes de seres supervisora?o que te fez ser supervisora?

O que te deixa feliz, o que tu achas que seja importante que se saiba sobre tua opção em ser supervisora. Podes começar dizer teu nome, tua idade. Se quiseres.

Pesquisada-

Que deselegante! Dizer a idade! Tou na melhor idade

Pesquisadora -Todas as minhas pesquisadas estão na melhor idade.

Pesquisada-Tenho uma expectativa de estar nesta caminhada contigo. Tenho uma curiosidade de estar contigo. Penso que tenho.tenho uma curiosidade de saber como vai ser nossa atuação.acredito que os encontros e tuas solicitações vão sanar nossa curiosidade.

Quanto a questão da supervisão,coloquei na escrita, porque quando nos éramos pequena meu pai dizia assim uma das minhas filhas vai ser supervisora. Nós questionávamos que tipo de supervisora-ele respondia- aquela que trabalha com o professor,pois sozinho não faz nada.

Tem que ser professor e depois supervisor.meu pai não tinha muito estudo, mas muito sábio,mas estava sempre encajado nestas questões de com,eu e minhas irmãs nos criamos ouvindo essas

idéias.ele sabia muito; o professor mesmo tendo uma turma precisa ter uma orientação.eu então fiz todo este caminho ,posso dizer que fiz todos os passos do magistério, fiz o magistério, a pedagogia a supervisão, atuei na escola privada com clientela diferente da que trabalhamos hoje.trabalhei com o currículo e fiz hab da supervisão na PUC. Atuei direto. Quando saio o concurso de POA, EU fiz tirei o 31º lugar, chamaram até 30º.Fiquei muito frustrada.ai surgiu o concurso de cachoeirinha, para currículo.atuei 2 anos no currículo.Queria um RCS, me deste ,pois estavas na SMED neste tempo, mas eu tinha que ficar 20 horas na biblioteca do Vista Alegre e 20 Na supervisão do Wilkens.dai fui lá conversar contigo, e tu disseste que esta era as tinhas.AI eu retirei-me do RCS , duas semanas depois 40 na biblioteca ,

a pesquisadora se lembra risos

Depois assim ficou por dois anos. Depois fiquei por 6 anos na direção, e depois dois anos com 20 horas na supervisão do Getulio e 20 em sala de aula.O primeiro ano de 2004, foi o ano que me testei,para romper com o mundo que achei que criei para mim,achando que só no Vista Alegre era o meu lugar.em 2005 a direção do Getulio me convidou e fiquei 40 horas na SSE. Deparei-me com um grupo novo, no Getulio foi um desafio, uma mudança, se tu te permite a mudança a realização é outra, e tu sabe, tu conhece a escola, o grupo, foi uma ruptura, é uma escola exigente, ativa, pude me exigir, me propor, me acreditar e fazer, fui 6 meses supervisora da noite, foi outra maravilhosa experiência. Tu é antiga neste município, tu conhece, tu já faz parte da história da educação deste município, temos 54 professores mais os setores, total 68 professores, cheguei no Getulio já com outra supervisora mais antiga na escola, eu a respeito muito, ela me respeitou muito. Fui muita bem recebida, por isto deu certo,grupo mediado por ela, o trabalho não é dividido. Nos duas atendemos a todos. Flui maravilhosamente. no começo pensamos em dividir, mas em 30 dias vimos que não tinha como.no entanto ela esta tocando a hora de formação e eu estou aqui.hoje estamos fechado a hora de estudo sobre planos de estudos,que os professores já vem estudando a bastante tempo,estamos vendo a cultura indique, que as bibliotecárias estão fazendo o mesmo que tivemos. Quanto ao grupo eu conquistei um espaço. Sinto-me respeitada, necessária e importante naquele grupo.Eu não sou de ficar parada de gabinete, não ficou na sala, ando pela escola, na seis se é porque passei pela direção,mas tu vê a escola como um todo.,claro e visto atribuições,mas exerce a tua função de outra forma. Sinto-me essencial naquela escola.Não me sinto plenamente satisfeita ,porque estou pronta a novos desafios, estou sempre pronta para defender a escola e educação,mas me sinto essencial na escola e isso faz a diferença.Tu podes ser crítica na tua função,mas aceitar crítica para construir, e não denegrir a tua função, ao nível de município eu quero sim ter outras experiências,sou concursada de currículo,não tem setor que não pipoquei, professor,laboratorista, orientadora, diretora, trabalho a 15 anos , se me surgiu outros desafios, to pronta.Não posso dizer que estou sempre presente,mas a rosinha que está aqui pode testemunhar que estou na comissão dos regimentos e propostas pedagógicas deste que pediram para alguém acompanhar. Desde 2006.Lembramos da reunião de instalação do ensino

fundamental de 9 anos- aqui no município temos que levantar a bandeira da supervisão-

Pesquisada- SOL- apesar de que acho que as coisas estão meio acomodadas., estão se acomodando, algo está diferente,na própria assembléia, se deixar aberto ,mas o pessoal deixa pra lá, a SSE não busca mais, querer mais, não querem buscar, se sentem desacreditado.a SSE está desacreditada, ora que estou beirando os 50 anos. A supervisão não tem boa auto estima, não tem mais dinamismo,agüentar ser supervisora, é só quem está para saber mesmo. E olha ali, aprendi mesmo, a Rejane, com muita ética foi me dando as dicas dos colegas, eu fui como se diz comendo pelas beiradas..Hoje me sinto muito à vontade. Não sou muito enhenhehe sou o que tem que ser, em leis por exemplo, adoro, é o que está posto, temos que discutir, quando se está implantando, depois é administrar,me fascina estudo da lei, é tu ler, estudar, passar com fundamentação teórica, que não saiu do nada.gosto da função da supervisão, gosto muito mesmo.acho que sempre separei a minha vida pessoal da profissional, e o que sempre comento com a Rejane, o nosso dinamismo,olha ! Para ser supervisora tem que ter dinamismo..só sabe quem está mesmo..

Passar com algo papável, eu gosto da função da supervisão.amanhã ou depois vou voltar para dentro de uma sala de aula.

Ana- mas tu gosta da supervisão?

Sol- gosto mesmo, eu sou uma profissional organizada.

Ana pede para voltar a questão de que os professores e supervisores estão esperando alguma coisa. o que tu acha que é?

Sol-- falta estudo, um pouco de reconhecimento , as pessoas desiludidas, precisa de valorização da função da supervisão, da ligação com a mantenedora.As coisas só chegam até nós, acho que precisava nos chegarmos na mantenedora.As leis só chegam na escola,mas não tem estudo com seus pares, tem muitas supervisoras que até agora não entenderam o ensino fundamental de 9 anos que as escolas enfrentam problemas porque não acontecem formações para supervisoras.será que também falta predisposição de estudar.

Ana-mas as vezes tem o material e o supervisor não se apropriam.esclarece que a mantenedora as vezes peca e que na pesquisa podem fazer queixas, que faremos encaminhamentos no grupo quanto as queixas, poderão sempre ser feitas, que vou ouvir,mas que encaminharemos com conteúdo estas queixas.esta será nossa relação ética.

Cada vez que discutimos os textos em cada encontro tem discussão de texto, com encaminhamentos, relato os temas, pois a entrevistada não estava no primeiro encontro.contextualizo –a .

Sol- quer ver onde podemos constatar esta fala, não digo a nível de rede,mas na análise do regimento , no momento que tu fazes análise do regimento de uma escola de menos série s e de outra, gente que diferença,não parece que tu vendo escolas de outros locais—passa aviões.. parece que não são supervisores da rede, das escolas com coordenadores, não tem a mesma diretriz..falta setores, falta unidade, está em pedaço, falta coerência, pega .listas, não precisa ir para toda rede, pega só os especialistas e vê a diferença, não há diálogo entre o que se escreve dentro de própria escola.Nós que somos o elo da escola, o pino da escola, onde está nossa coerência pessoal e profissional.?

tem hora de estudo para a supervisão- separada com a orientação mas sem estudos -tu é um grupo, tua função é essencial na escola, de nos sairá a organização pedagógica da escola, então quem nos prepara para isto? Temos que trabalhar com coerência nas nossas falas, nossos conhecimentos para que cada escola possa fazer de acordo com a sua realidade, mas que haja uma linha, passos, diretriz... onde está da rede municipal? Isto aparecerá nos planos de estudos, nos planos de ação, nos documentos da escola.. como vamos a determinados momentos trabalhar assim... se nos não recebemos orientação para isso. Agora nossa escola é privilegiada porque na nossa escola sempre a cultura afro e a indígena sempre estiveram presentes e sempre fui de andar atrás. podemos nos considerar felizes, temos as nossas falhas, mas temos muitos a contribuir com a rede, porque buscamos, e as vezes eu penso quantas pessoas mais poderiam contribuir se tivéssemos formação com trocas? Tu vê 2 escolas que acho que teríamos que fazer trocas entre nós e o Portugal, pelas características da clientela, pelo tamanho, pela modalidade. Tu vê a Carmem supervisora do Natálio, sempre tem troca de quer sempre troca, mas a gente quase nem se vê. Então ficamos muitos em nossos núcleos.

Ana –explica que coordenadores desejam participar... mas o critério era ser habilitado.

Sol –conta o seu trabalho da faculdade sobre a formação, de supervisão, fala-se sobre a AnaJovelina, e sobre a Doris, criaram o manual sobre a história da supervisão desde 1934. até 1992. como conseguiram ..relata como conseguiram subsídios no RS. como que o orientador conseguiu seu reconhecimento e a orientação chegou depois e se consegui ser reconhecida.

Conto como anda as pesquisas sobre a supervisão. e se ela alcançar o material vai para a dissertação e não para o projeto.

Sol -fala como este material vai me ajudar. e que está na biblioteca da PUC.

Ana –conta sobre o livro do Marcelo Ricardo.

Sol- precisamos de supervisora assim. eu jurava que ia pedir avaliação, elas não pediram sobre avaliação. gente impossível, não estudar avaliação. tu parece que falou tudo... meu trabalho não me dá tristeza, o que me angustia e a falta de formação. se eu tivesse em uma sala de aula eu ganharia mais... mas estou perdendo... mas estou feliz na supervisão.