

18

Diários de Classe: a Construção do Currículo Indígena

19

A Escola de Aprendizes Artífices no Estado da Paraíba: Processos Disciplinares e de Reordenamento para o Trabalho Assalariado no Nordeste (1910-1940)

20

Avaliação da Atuação dos Professores de 2º Grau nas Disciplinas de Matemática, Química, Física e Biologia na Microrregião do Médio Vale do Itajaí/SC

21

Convivendo com os Usos da Escrita antes da Escola

22

Acompanhamento da Implementação da Proposta de Orientação Educacional no Sistema de Ensino do Distrito Federal

23

A Supervisão Escolar e o Processo de Alfabetização: um Estudo de Caso em uma Escola Pública de Porto Alegre

24

Educar, Instruir e Civilizar: Contribuição à História da Educação Infantil em Minas Gerais

25

O Estágio em Quatro Tempos

26

Proposta de Ensino de Química Compatível com as Características das Cidades Periféricas da Grande Porto Alegre

27

Características da Pesquisa Educacional: Chile, México, Estados Unidos e Brasil

28

Recursos Financeiros e Educação no Poder Público Municipal: o Caso de Belo Horizonte

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

Luiz Inácio Lula da Silva

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Fernando Haddad

SECRETARIA EXECUTIVA DO MEC

José Henrique Paim Fernandes

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

Reynaldo Fernandes

**DIRETORIA DE TRATAMENTO E DISSEMINAÇÃO DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS
(DTDIE)**

Oroslinda Maria Taranto Goulart

A Supervisão Escolar e o Processo de Alfabetização: Um Estudo de Caso em uma Escola Pública de Porto Alegre*

Maria Emília Amaral Engers (Coordenadora)
Antônia da Silva de Souza
Magda Vianna de Souza
Liana Maria Requia Gabbardo

INTRODUÇÃO

O objetivo desta investigação foi conhecer como se entrelaçam a ação supervisora e a ação docente na direção de um ensino bem-sucedido para, a partir deste conhecimento, identificar os reflexos da atuação deste profissional no processo de alfabetização.

A pesquisa iniciou no mês de maio de 1992. O trabalho foi realizado através de uma metodologia qualitativa, numa abordagem naturalística, considerada pelos pesquisadores envolvidos nesta investigação como uma forma mais adequada para se compreender a natureza da complexa tarefa do supervisor num processo de alfabetização.

A definição da escola foi intencional, buscando-se privilegiar uma instituição que se destacasse por ter uma ação supervisora eficiente, pertencesse à rede pública e que atendesse, principalmente, a alunos das camadas sociais mais desprivilegiadas. Após entrevistas com educadores, decidiu-se por uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, pois ela apresentava os indicadores desejados.

A coleta de informações foi realizada através de entrevistas e observações com a equipe diretiva da escola, supervisora escolar, líder comunitária e professores alfabetizadores.

Num segundo momento, foram realizadas observações sistemáticas junto às duas classes

de alfabetização, com o propósito de acompanhar a dinâmica do processo e, assim, identificar-se os resultados da interação supervisor-alfabetizador. Foram feitas, ainda, observações variadas em diferentes atividades da escola que contribuíram para a compreensão do tema em estudo. Foi utilizada a técnica de triangulação entre os diferentes instrumentos e os diferentes níveis de entrevistas realizadas.

Durante todo o processo de levantamento de dados, foi realizada com os entrevistados uma discussão em relação ao material coletado. Estabeleceu-se uma negociação através da qual foi possível minimizar o distanciamento entre a visão dos pesquisadores e do grupo pesquisado.

O consultor técnico do projeto examinou e compatibilizou os dados levantados concluindo que eles possibilitaram um exame aprofundado da realidade estudada.

O exame do material coletado foi efetivado tendo por base a técnica de análise de conteúdo.

Este estudo viabilizou-se mediante o apoio financeiro do Inep e da concessão de bolsas de iniciação científica concedidas pelo CNPq e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (Fapergs).

CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA

A escola onde se desenvolveu o estudo apresenta características peculiares que

* Publicado originalmente na Série Documental/Relatos de Pesquisa, n. 23, abril de 1995, como artigo-síntese, exigência do convênio de financiamento de pesquisa nº 8/92, firmado entre o Inep e a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), cuja conclusão se deu em 17 de janeiro de 1995.

merecem ser examinadas. O primeiro ponto a ser analisado refere-se à natureza da entidade mantenedora.

A escola, que hoje pertence à rede pública municipal, já pertenceu à rede estadual. A passagem de estadual a municipal foi um processo complexo que envolveu toda a comunidade local, razão pela qual este merece comentários detalhados para que se compreenda sua atual dinâmica.

A escola situa-se na periferia da zona sul da cidade, área que foi muito valorizada na década de 80. Com a expansão ou expulsão da classe média dos bairros centrais e nobres do município, este local começou a ter grande procura, transformando-se, em conseqüência, num bairro valorizado de classe média.

O bairro é muito bem situado geograficamente, possui uma área alta que permite visão de grande parte da cidade, com vista para o Guaíba. Nesta área, foram estabelecidos dois condomínios horizontais, destinados ao segmento social de alto poder aquisitivo.

Esses novos moradores mobilizaram-se no sentido de “acabar” com a vila popular que existia nas proximidades. Uma das primeiras medidas tomadas com esse intuito foi a efetivação da transferência da escola estadual que atendia às crianças da vila popular para as proximidades da via principal do bairro.

Na opinião da liderança comunitária e da atual direção, a transferência ocorreu por pressão dos moradores dos condomínios que acreditavam que tirando a escola das proximidades do mesmo terminariam com a vila, pois esta constituía um fator de desvalorização da área.

A antiga comunidade mobilizou-se para impedir essa transferência. Esta mobilização foi difícil e, em certos momentos, houve, inclusive, utilização de força policial para sua contenção. Esta não esmoreceu frente à transferência da escola, pelo contrário, o movimento comunitário fortificou-se, passando, então, a lutar pela implantação de outra escola no mesmo local. As reivindicações realizaram-se junto à Secretaria

Estadual de Educação, que manteve funcionando no local, durante os anos de 1986 e 1987, um anexo da escola transferida.

A mobilização continuou. No ano de 1988, as lideranças comunitárias organizadas deslocam as reivindicações do Estado para o Município e a comunidade obteve do poder municipal a restauração dos prédios da antiga escola estadual e que este assumisse a administração do ensino. Após a Secretaria Municipal de Educação (SMED) ter assumido tal compromisso, designou um diretor e professores, voltando a escola a funcionar com três turmas de 1ª a 3ª série.

No primeiro momento, foram oferecidos apenas a administração e professores, cabendo à comunidade assumir os demais serviços como limpeza e merenda.

Mesmo sendo uma comunidade carente, houve uma mobilização para que, através de festas e quermesses, fossem angariados fundos para comprar geladeira, fogão e utensílios de cozinha necessários para o fornecimento da merenda.

Inicialmente, a própria comunidade assumiu o fornecimento de merenda, as mães organizaram-se e prepararam-na, como relatou a líder comunitária:

– A primeira merenda saiu, nós tínhamos que fazer a primeira merenda, nós fomos nas casas e arrumamos, na minha um pacote de bolacha e em outra, outro pacote de bolacha e demos com ki-suco.

A comunidade também assumiu outras responsabilidades como relatou a líder comunitária:

– [...] a comunidade fazia a matrícula, nós vínhamos para cá às 8 horas da manhã e saíamos daqui 8 horas da noite, porque nós deixávamos a escola limpa para o outro dia.

O provimento dos bens, utensílios para a escola, também foi assumido pela Associação dos Moradores e Clube de Mães, que através de promoções angariaram fundos para a sua aquisição.

Como a permanência da escola foi resultado da pressão comunitária, percebe-se a evidência do laço de união escola-comunidade muito forte até hoje. A Associação de Moradores e o Clube de Mães utilizam-se freqüentemente das instalações escolares para a realização de reuniões, à noite, e festas, como galletos e quermesses, ocorrem nos fins de semana com a participação expressiva da comunidade.

Em depoimento, a líder comunitária, e por vários anos presidente do Círculo de Pais e Mestres, referiu-se a essa identidade:

– A gente acredita que esta escola aqui é nossa, que nós temos direitos sobre ela, nós podemos não manter ela hoje, mas o direito da escola é nosso... a gente até admite que outras pessoas vêm administrando... Agora que ela não vai deixar de ser nossa, não vai deixar de ser jamais... Ela continua filha do povo daqui, então é inadmissível que venham pessoas lá de fora e digam totalmente as coisas daqui, e a gente sempre gostou de participar, de decidir... Eu acho que a gente se apossou demais, a gente tomou a escola como se fosse um filho... A gente não aceita que tenha interferência nesta escola, porque esta escola é nossa, a escola é da comunidade.

Essa estreita relação é uma via de duas mãos; também a direção e serviços especializados desenvolvem suas atividades num forte vínculo de ligação com a comunidade como evidencia a fala da supervisora:

– A gente já começou a perceber um movimento assim... que a líder comunitária, de maior expressão, ela tem cobrado quando os professores não vêm: “Quando um professor não vem e outro dá aula, esse professor registra?”

Outras perguntas referidas pela supervisora como provenientes da comunidade mostram quanto esta se integra e se preocupa com o desenvolvimento das atividades escolares. Neste sentido, a supervisora colocou falas provenientes de pessoas da comunidade:

- O sábado integrador em que os alunos não estão envolvidos conta como dia letivo?
- Quando vocês saem para seminários vocês estão contando como dias letivos?

A supervisora comentou essas questões quando se referiu ao intenso vínculo escola-comunidade, afirmando que a comunidade está começando a se apropriar de uma linguagem que era própria da instituição. Percebe-se que a comunidade busca a integração, a participação, inclusive questionando as atividades pedagógicas.

A direção e professores, principalmente no ano de 1993, seguindo filosofia implantada pela nova coordenação da Delegacia de Ensino (DE), procurou uma maior integração valorizando ainda mais a comunidade. Foi desenvolvido um trabalho em relação à disciplina juntamente com as famílias dos alunos. Os professores investigaram, através de entrevistas com os pais em suas residências, como estes entendiam e trabalhavam a questão disciplinar com seus filhos. Um dos professores de 1ª série quando se referiu a esta atividade relatou:

– Aí se foi fazer entrevistas com esses pais, para ver qual é a posição que eles tinham sobre isso, que eles entendiam de disciplina, como que eles entendiam que a escola deveria lidar com esses problemas e que quando eles tinham problemas em casa, como é que eles lidavam.

Provavelmente, o tamanho da escola é um elemento facilitador nesta ação de integração entre a comunidade e a escola. No início dos trabalhos de pesquisa, em 1992, a escola contava com 320 alunos, 36 professores e sete funcionários. Somente em 1993 tornou-se de 1º grau completo com turmas de 1ª a 8ª série. O currículo por atividades contava com duas turmas em cada série, o que ocorre até hoje, sendo que as demais séries têm apenas uma turma. Dessa forma, a escola mantém apenas seis turmas em cada turno escolar.

A atual equipe técnico-administrativa da escola é composta pela direção eleita em 1992. Essa administração substituiu a primeira direção, que havia sido designada pela Secretaria Municipal de Educação, por ocasião da efetivação da escola em 1988. A nova direção foi eleita por voto direto de um colegiado formado por professores, funcionários, pais e alunos. Foi escolhida para o cargo de diretora a mais antiga professora da escola, que após a eleição constituiu uma equipe diretiva com a participação da vice-diretora, da orientadora pedagógica e da

supervisora escolar. Esse grupo é coeso, sempre toma as decisões em equipe.

Além dos especialistas já mencionados que fazem parte da equipe diretiva, a escola conta também com outros profissionais, como uma psicopedagoga e ativadores curriculares, pertencentes à equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação.

O ativador curricular é um professor especializado em determinada área de ensino, que atua na equipe da Secretaria Municipal de Educação, prestado assessoria didático-metodológica nas escolas.

Esse profissional entrava em sala de aula onde observava sua dinâmica de classe e interagia com a classe semanalmente. Sua atividade tinha por objetivo uma ação direta junto ao professor, visando a um acompanhamento e a uma reflexão sobre os problemas relativos à aprendizagem escolar. Enquanto assessor, o ativador trabalhava com o processo cognitivo e de construção do conhecimento do professor.

A ativadora curricular de 1ª série que atuava na escola, antes de assumir o cargo junto à equipe técnica da Secretaria Municipal, foi regente de classe na 1ª série, por dois anos, na escola, e estudo.

O tamanho da escola possibilita que a direção e os professores conheçam todos os alunos e suas famílias, permitindo um maior entrosamento entre estes dois segmentos. A diretora manifestou-se sobre esse aspecto fazendo a colocação:

– Como a escola é pequenininha, onde praticamente todos os alunos se conhecem, e isso é bom, acho que é importante... Eu acho que dá para investir na qualidade... Sendo um grupo menor é mais fácil.

Referindo-se ao tamanho da escola, também a ativadora teceu considerações sobre as vantagens de uma escola pequena, afirmando:

– Me encontrei muito nessa escola até porque é uma escola pequena onde as coisas tendem a funcionar, é onde tem uma equipe que está

interessada, todo mundo pega junto, embora seja com muito sofrimento. Isso tudo não é uma coisa fácil, mas a princípio o que sempre me ligou à escola é a função de poder manter todas as crianças dentro da escola. É uma coisa um pouco difícil de se ver nas escolas.

Os índices de evasão são bastante baixos, especialmente nas primeiras quatro séries. Isso pode ser explicado pelo chamado “espaço facilitador”, que constitui uma série de atividades planejadas para trazer as crianças para a escola. Esta atividade funciona como uma oficina atendendo às crianças em horário inverso ao de sua classe regular e tem, também, como objetivo ser um reforço a determinados problemas de aprendizagem detectados pelo professor. Essa atividade é optativa, porém conta com grande frequência de alunos.

A escola, também, mantém oficinas que funcionam para atender às crianças no turno alternativo a sua classe. No momento da pesquisa, estavam funcionando oficinas de flauta e inglês.

A biblioteca tem uma boa frequência, a maioria das crianças retira livros normalmente fora do horário de aula. Os alunos de 1ª série frequentam-na regularmente durante a hora do conto, o que os motiva a retirarem livros, independente das atividades curriculares, normalmente o fazem no início do período escolar. O comparecimento às atividades extracurriculares, assim como a participação já examinada da comunidade e a resposta do corpo docente e administrativo da escola para com o grupo comunitário evidenciam a grande interação que existe entre esses agentes.

A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA

A proposta pedagógica da escola, seguindo a política educacional da Secretaria Municipal de Educação (SMED), é direcionada pelo paradigma construtivista.

Neste sentido, foi possível constatar a existência de um projeto coletivo de trabalho que buscou garantir a cada componente do grupo – equipe diretiva, supervisora e professores – um espaço de ação mediante o qual refletem e constroem suas atividades, com o objetivo de

possibilitar ao aluno uma aprendizagem produtiva e eficaz.

Nesta proposta, aconteceram encontros semanais dos alfabetizadores que se reuniam para discutir, trocar idéias e sugestões sobre a aprendizagem de seus alunos. Destas reuniões, três mensais eram coordenadas pela ativadora da escola, com a participação da supervisora. Além disso, quando necessário, professores e supervisora discutiam sobre as questões da alfabetização que ocorriam em sala de aula.

Os professores destacaram a importância dos encontros com a supervisão da escola para o trabalho cotidiano nas classes de alfabetização:

– Nós sentamos muitas vezes e conversamos... O trabalho fica mais qualificado... Há um diálogo, há uma troca. [professor A]

– A nossa supervisora nos coloca em constantes desafios... A gente estrutura uma idéia juntos... Nos ajuda a fazer a nossa reestruturação e nos lança novos conflitos. [professor B]

– É uma pessoa competente... A gente quer sempre trabalhar com pessoas com quem a gente possa crescer mais ainda. [professor C]

Em 1992, as duas turmas de 1ª série da escola foram atendidas por professores com experiências profissionais bastante diferenciadas. Isto, segundo relato da supervisora, levou a formas de ação diversificadas ao conduzir o processo de alfabetização.

Um dos professores tinha vários anos de experiência como regente de classe, sendo o segundo ano que estava atuando na escola; o outro exercia a função de professor pela primeira vez. Ambos afirmaram que haviam optado pela 1ª série ao ingressar na escola.

O professor mais antigo destacou que não havia trabalhado anteriormente com uma proposta construtivista e isto o levou a rever a forma de atuar em sala de aula:

– Eu me estruturei de uma maneira, estou me desestruturando para poder atuar com mais rapidez... A gente tem uma

interpretação, através do diálogo, da troca, a gente vê que não deu a interpretação adequada. [professor A]

De acordo com informações da supervisora, um dos professores apresentou dificuldades em organizar sua proposta didática, pois apesar de possuir domínio teórico do paradigma que a sustentava, suas ações não contemplavam as reais necessidades e expectativas das crianças; isto quer dizer que se sentia um distanciamento entre a teoria e a prática.

Nas observações realizadas na sala de aula deste professor, um dos aspectos que chamou a atenção foi a maneira autoritária de este encaminhar a questão da disciplina. Foi possível perceber várias atitudes coercitivas do professor para com o grupo de alunos como: a porta da sala de aula permanecia *constantemente* chaveada; os alunos que transgrediam as normas estabelecidas pelo alfabetizador eram retirados de classe.

Foucault (1977, 1985) assinala que estes “pequenos mecanismos penais” levam o sujeito a adotar uma relação de docilidade e submissão à autoridade, porque os padrões de comportamentos estabelecidos aprioristicamente não criam espaços para a negociação.

Verificou-se que o controle dos comportamentos sociais era acompanhado do controle da aquisição dos conhecimentos, originando um distanciamento entre o discurso e o agir do alfabetizador, que destacou, durante a entrevista realizada, a necessidade de conduzir os processos de ensino e de aprendizagem levando em consideração que:

– A criança tem um potencial... Nós estamos juntos aprendendo e vendo o que é mais importante e mais significativo. [professora A]

O alfabetizador, para realizar sua tarefa pedagógica nessa perspectiva, necessita possuir um conhecimento consistente sobre a gênese da construção da língua escrita, o que lhe possibilita prever a trajetória que cada criança deverá percorrer para apropriar-se deste conhecimento.

Ao investigar o que cada uma já sabe sobre a linguagem escrita, observando e interpretando como se engaja nas atividades relacionadas com a leitura e a escrita, o professor elabora sua forma de participação na aprendizagem da criança. Precisa compreender que sua tarefa é ser o elo de ligação entre o aluno e o mundo da escrita, criando em sua classe um ambiente estimulador, no qual a aprendizagem se consolida mediante atividades reais, significativas e desafiadoras, respeitando os ritmos individuais e do grupo.

Porém, o que se verificou, com apenas um dos professores estudados, foi o desenvolvimento do processo numa visão tradicional, que desconsiderou o conhecimento e as expectativas dos alunos sobre a linguagem escrita. Assim, a relação pedagógica se estruturou mediante o distanciamento do contexto das crianças, impossibilitando-lhes aprender e desvelar os usos e as suas funções.

Este fato pode ser comprovado através do exame de uma das observações realizadas.

Neste dia, estava programado um passeio das crianças até um recanto que geralmente freqüentavam, e queriam mostrar ao professor. Arbitrariamente, o professor resolveu adiar a visita, ocasionando frustração na turma. A partir deste momento, o grupo demonstrou pouco interesse e engajamento nas tarefas escolares, que constituíam a escrita de frases.

O alfabetizador não considerou as experiências extra-escolares das crianças, impossibilitando-lhes um gradual e contínuo aperfeiçoamento em direção às formas de apreensão, compreensão e crítica da realidade. É interessante que o professor proporcione o desenvolvimento da “comunicação e o sentido da vida, tornando a pessoa capaz de ver melhor a sua realidade” (Engers, 1992, p.88).

O outro professor assinalou:

– Nós não partimos de um saber nosso ... Nós ajudamos a criança organizar este saber que ela está trazendo para a escola. [professor B].

Na classe do outro professor, a maioria dos alunos era repetente, o que ocasionou,

inicialmente, situações de tensão entre o alfabetizador e os alunos. Segundo Freire, a construção de um grupo-classe coeso e solidário é tarefa difícil, porque

[...] o grupo é onde, através do confronto com as divergências, com o novo cada participante se reconhece... descobrindo as semelhanças que os unem na construção deste todo, do Nós do grupo (Grossi; Bordin, 1992, p. 157).

Uma das tarefas do professor é, pois, mediatizar os conflitos da sala de aula, para que seja possível estabelecer laços de amizade e colaboração entre seus componentes.

A partir de diálogos, de trocas entre o alfabetizador e a equipe técnico-administrativa da escola, houve mudanças na condução do processo. É o que assinalou a ativadora da escola:

– Está começando agora, tudo é muito novo para ele, mas agora conseguiu encaminhar muito bem a sala dele e a sala... É um momento de prazer para as crianças.

Constataram-se outras ações docentes como a distribuição de pequenas responsabilidades, a utilização de incentivos para que as crianças superassem individual e coletivamente as suas dificuldades e a criação de estímulos para que todos externassem suas idéias e conhecimentos. Estas atitudes permitem vislumbrar este professor como “facilitador de desempenhos adequados”, possibilitando, como destaca Furlani (1988), o exercício conjunto do poder.

Em relação aos aspectos cognitivos do processo, havia compreensão por parte do professor da necessidade de propiciar às crianças recursos facilitadores que as auxiliassem a perceber o significado e uso sociais da linguagem escrita, pois um grande número de alunos era originário de lares analfabetos.

Anderson e Teale (in Ferrero; Palacio, 1987) destacam que o aprendizado da leitura e da escrita inclui tanto “coisas culturais” como

“coisas cognitivas”; o reconhecimento e a compreensão das reais necessidades e possibilidades dos alunos para com estes processos são fatores relevantes para a aprendizagem *infantil*, porque possibilitam ao professor de 1ª série efetivamente propor atividades de “negociação com a zona de desenvolvimento proximal da criança” (p. 220).

Tendo em vista a alteração do quadro de pessoal da escola, em 1993, o professor “A” foi removido, sendo substituído por outro alfabetizador, com larga experiência nesta área e que também exercia atividades técnico-administrativas na entidade mantenedora. Segundo a supervisora, o novo professor era uma pessoa bastante crítica que, com sua participação, elevou o nível de discussão do grupo sobre as questões relativas ao processo de alfabetização.

Este professor, quando ouvido, destacou os motivos que o levaram a optar pela 1ª série:

– Eu sou alfabetizador porque é dentro de uma sala que eu posso cada vez mais crescer nas questões de alfabetização. [professor C]

Através das observações, percebeu-se que o professor exercia sua autoridade de modo a propiciar aos alunos um espaço de ação, no qual a disciplina é encarada como um princípio educativo. A vida social da classe fundia-se num conjunto de regras construído por todos os participantes do grupo que, numa atitude coletiva e individual, somaram esforços para colocá-lo em ação.

Neste espaço, a proposta didático-metodológica do professor permitiu aos alunos encontrarem no ambiente escolar, situações que possibilitaram a explicitação dos conhecimentos individuais e coletivos a respeito do ler e do escrever. Isto levou o professor a aceitar a diversidade de ações e respostas dos educandos, permitindo-lhe reconhecer as reais necessidades das crianças. Neste sentido, a atuação do professor servia de “andaime” (Bruner, 1984), para o desenvolvimento cognitivo da turma.

O relacionamento entre professores, alunos e supervisora vem sendo construído de maneira espontânea, favorecendo as tarefas da

alfabetização. O exame específico da forma de atuação da supervisora configura esta posição.

O SERVIÇO DE SUPERVISÃO ESCOLAR (SSE)

No contexto referido, a ação supervisora foi compreendida como atividade didático-pedagógica que envolve a escola na sua totalidade, a equipe diretiva com suas especificidades e o entrelaçamento das atividades da supervisora com as atividades dos professores.

As entrevistas e as observações realizadas com a supervisora, com os professores regentes de classe e com a ativadora curricular permitiram elucidar a posição da supervisora na estrutura hierárquica da escola. Foi possível examinar como ocorre a integração da ação supervisora com a diretora, com a orientadora educacional, ativador curricular, com os professores alfabetizadores e com a comunidade na qual a escola se insere.

A supervisora é uma professora licenciada em Pedagogia, com habilitação em supervisão escolar e com experiência em regência de classe. Além desta experiência, a supervisora exerceu atividades técnico-administrativas na rede municipal de ensino. Naquela época, a Secretaria Municipal de Educação esteve implantando a proposta pedagógica para as escolas municipais com base nos princípios da teoria construtivista. Como técnica, a supervisora tinha a função de assegurar o desenvolvimento do trabalho nas escolas da rede, avaliando, acompanhando, refletindo, criticando, discutindo os princípios pedagógicos do processo de alfabetização, proposto por Emilia Ferrero, e adaptados por Ester Grossi, bem como as idéias da escola popular e democrática defendidas pelo Partido dos Trabalhadores (Plano do Governo Municipal, Porto Alegre, 1991).

No início da investigação, a supervisora já tinha instalado na escola a sua rotina de trabalho com os professores há mais de um ano letivo.

A estrutura escolar possibilitou à supervisora atuar junto à equipe diretiva e junto aos professores regentes de classe. Nesta

equipe, a supervisora trabalhou com e entre os agentes educacionais (diretora, orientadora educacional, coordenadores de turno e professores). O engajamento da supervisora junto ao trabalho desenvolvido com os professores alfabetizadores, a fim de aprofundar e esclarecer as definições da proposta didático-metodológica da escola constituiu elemento facilitador do desempenho dos professores.

Com a intenção de ilustrar a interação entre a supervisora e os demais membros da escola, relata-se uma ocorrência observada que demonstra a preocupação da supervisora com aspectos relativos ao relacionamento das crianças com os professores e seus colegas. Em uma das classes de alfabetização, havia dois *meninos* da Febem, um deles furtou o material de seus colegas e por isto foi encaminhado à direção da escola, que se reuniu com o Serviço de Supervisão para discutir formas de resolver a problemática. Enquanto a diretora e a vice conversavam com o menino sobre o ocorrido, a supervisora ocupou-se do caso, intermediando a ação da escola com a instituição responsável pela guarda das crianças.

No período em que se procedeu ao estudo, um fato político administrativo ocorreu no município, isto é, a posse da nova administração municipal, em 1993. Este fato gerou mudanças estruturais na Secretaria de Educação, que se refletiram na condução da proposta educacional para a rede municipal de ensino. Segundo relato da supervisora da escola, esta nova política privilegiou questões educacionais mais amplas, como a inserção da escola no âmbito da comunidade e a interdisciplinaridade, ao contrário da orientação anterior que centralizava os debates e estudos nos aspectos didático-metodológicos da sala de aula. A equipe de ativação, nesta nova orientação, continuou prestando assessoria mensal às escolas, cabendo especificamente ao supervisor o encaminhamento da dimensão didático-pedagógica junto ao professor.

Para a consecução daquela orientação proposta pela Administração Municipal, a supervisão escolar procurou lançar mão de várias estratégias, entre as quais se destaca a

tomada de decisões em conjunto com a direção, Serviço de Orientação e professores. Esta direção permitiu encontrar soluções adequadas às situações escolares cotidianas, além de propiciar melhor interação com os pais e alunos.

Pelo exposto, constatou-se que a ação da supervisora desenvolveu-se mediante reflexões, diálogos e intercâmbio de idéias entre os agentes educacionais, possibilitando-lhe efetivar sua tarefa como um “coordenador de necessidades e aspirações” da comunidade escolar (Alves, 1984).

Neste sentido, comprovou-se uma caminhada da escola procurando permitir à comunidade interação e compreensão maiores da proposta pedagógica desenvolvida. Os Conselhos de Classes de 1ª série, que no ano de 1992 contaram com a participação apenas dos representantes dos alunos da turma, em 1993 começaram a ter a participação dos pais. Estes foram convidados a participar desta atividade e, assim, tiveram a possibilidade de discutir e colocar suas percepções, expectativas e questionamentos sobre inúmeros aspectos da rotina escolar.

Percebeu-se que a supervisora se enquadra no mesmo nível de hierarquia da Orientação Educacional e muitas vezes atinge o nível hierárquico da diretora. Do ponto de vista da supervisora, esses níveis se igualam, em determinadas situações, devido à maneira integrada e participativa com que se desenvolvem as ações na escola. Ao considerar como positiva a hierarquia de administração da escola, a supervisora lembrou que para sustentar essa modalidade de ação participativa no momento dialético estabelecido entre os componentes da equipe diretiva foi preciso estar atenta às diferentes formas de agir e reagir imprimida pelos diferentes agentes quanto às ações cotidianas da escola. Essa se fez necessária para que as ações exercidas pelos diferentes agentes não se “sobrepusessem”, ou seja, não tivessem grau de valor diferente ou de importância do tipo: “a fala da diretora é a última e, portanto, a que vale”. E também não se “opussem”, isto é, apresentassem oposição e resistissem ao *consenso* do tipo: “eu não vou mudar porque estou com a verdade”.

Para chegar às ações compartilhadas, que na opinião da supervisora garantem o trabalho produtivo da equipe, estas devem estar apoiadas na reflexão a respeito do agir de cada agente. Como citou a supervisora:

– O que são coisas que podem ser decididas num mesmo nível ou coisas que podem ser decididas em níveis diferentes. O que passa por um parecer dos serviços [SSE e SOE] e o que fica ao nível da diretora ou, ainda, o que pode ser decidido em níveis diferentes, o que passa por um parecer dos serviços e fica ao nível do diretor e o que pode ser decidido em conjunto.

Do ponto de vista da supervisora, a busca de espaço de ação levou os diversos agentes a confundirem as funções da equipe diretiva entre si e os professores em relação ao que compete a cada um:

– Às vezes a gente até se confunde... Nos confundimos nas nossas funções de tão integrados que estamos... A gente teve que fazer uma análise e meio que repensar... As coisas estavam meio confusas até na reação dos próprios professores dizendo “não sei a quem me dirigir”. De repente todo mundo estava resolvendo as mesmas coisas, do mesmo jeito... A gente teve que se distanciar e encontrar cada um a sua função.

Nessa fala, a supervisora deu importância à divisão social do trabalho na escola e à necessidade de cada profissional conhecer, compreender e vivenciar os limites impostos pela sua própria função sem, entretanto, esquecer o elo de ligação entre as funções.

Em meio ao respeito pela ação do outro, existe o medo de assumir o poder que é próprio de cada função, isto quer dizer que os diferentes agentes procuram apoiar-se no poder institucionalizado e, quando estes não existem, como coloca a supervisora:

– Às vezes dá até um pouquinho de empurra, acho que és tu, acho que é a diretora...

Desta forma, a entrada do ativador, como mais um agente pedagógico na esfera escolar, teve reflexos neste processo. O relacionamento entre supervisora e professores regentes de classe foi alterado. Esta modificação ocorreu de

modo hábil, pois a supervisora negociou com os professores e com a ativadora o seu espaço.

A tarefa da ativadora vinculou-se diretamente à rotina de sala de aula, através de observações e interações com os alunos e professores e de encontros de estudos com estes últimos. A ativadora curricular, quando se referiu ao relacionamento mantido entre ele e a supervisora, destacou:

– Aqui, em especial, eu trabalho muito com a supervisão ... Antes de eu ir às salas de aula, eu passo na supervisora, a gente troca, conversa muito... Eu aprendo com ela e acho que ela aprende comigo... A comunidade da escola pode ir tranqüila sem a ativação.

A supervisora, trabalhando de forma mais abrangente, atuando em espaços que não o da sala de aula, participando ativamente dos encontros mantidos entre a ativadora e os alfabetizadores, garantiu tanto o espaço do Serviço de Supervisão na escola, como a autonomia da instituição frente aos elementos não pertencentes ao seu quadro de pessoal.

Para assegurar o desenvolvimento das questões didático-pedagógicas, a supervisora chamou para o seu setor as decisões e definições a respeito de pareceres e orientações relacionados com o ensino e a aprendizagem dos alunos. Estes pareceres, orientações e opiniões emergem de fontes variadas da escola. A supervisora afirmou que concentra a sua atenção nos veios informativos dos professores, orientadores que atuam direta ou indiretamente na escola, ativadores e psicopedagogas que atuam como representantes da entidade mantenedora. Estes são os profissionais que mantêm contato direto com o aluno e o professor em sala de aula.

As observações da dinâmica da escola evidenciaram que a supervisora tem participação ativa junto aos professores sobre questões específicas de aprendizagem, demonstrando conhecimento e segurança sobre o processo e as fases da alfabetização. Verificou-se que, mesmo não entrando em sala de aula, ela possui um conhecimento do cotidiano dos alunos.

Partindo do que foi assim exposto, pode-se considerar eficiente a supervisora educacional que ocupa espaço de trabalho destinado à equipe diretiva da escola e se encontra no mesmo nível hierárquico da direção e Orientação Educacional; desenvolve a sua função específica com o cuidado de não se sobrepor aos demais componentes da equipe; reflete a respeito da ação cotidiana da escola; identifica as questões de relacionamento e as trata conforme a sua especificidade; posiciona-se face às questões de poder, integra seu trabalho com os demais setores da escola; apóia e ajuda o professor nas questões de aprendizagem e regência de classe; questiona e problematiza sua própria ação no interior da escola e serve como integrador das ações administrativas e docentes da mesma.

Esta forma de agir da supervisora, atuando com e entre os professores regentes das classes de primeira série, constituiu fator facilitador do processo de alfabetização, na medida em que acompanhou e participou direta ou indiretamente de todas as ações que ocorreram na escola, envolvendo ora a equipe diretiva, ora professores alfabetizadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação evidenciou que a realidade social da escola constitui a pontuação de todas as suas atividades didático-pedagógicas. Assim sendo, os pontos a serem salientados referem-se à integração comunidade-escola, à relação supervisora com a equipe diretiva e professores e à relação supervisora com os professores alfabetizadores.

A existência de um forte vínculo entre esses dois segmentos se reflete na estruturação da dinâmica escolar.

As alterações urbanísticas ocorridas na área da escola, na década de 80, provocando a sua transferência para outro local, mobilizaram toda a comunidade, que participou ativamente do processo de consolidação da escola na antiga área.

A participação comunitária, atualmente, é mediada pela presidente da Associação de

Moradores, que por longo tempo ocupou a presidência do Círculo de Pais e Mestres da escola. Nesta função partilhou de todas as ações escolares, inclusive questionando aspectos didáticos.

Um elemento facilitador neste movimento de integração comunidade-escola é o tamanho desta, pois isto permite aos agentes educacionais conhecerem com maior profundidade os alunos e suas famílias, possibilitando um maior entrosamento entre estas duas partes.

A equipe técnico-administrativa é coesa, refletindo e decidindo sobre diversos aspectos da dinâmica escolar de forma conjunta, procurando envolver neste processo os professores da escola, bem como os especialistas – ativadores curriculares e psicopedagogos – que pertencem à equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação.

A supervisora escolar, em termos hierárquicos, atua no mesmo nível da Orientação Educacional, chegando muitas vezes ao nível da direção. Isto ocorre como resultado da maneira integrada e participativa com que se desenvolvem as ações exercidas pelos diferentes agentes, garantindo um trabalho produtivo da equipe, pois este é apoiado na reflexão a respeito do agir de cada um destes sujeitos.

Constatou-se, assim, a importância que a equipe diretiva dá à divisão social do trabalho na escola, bem como a necessidade de cada profissional conhecer, compreender e vivenciar os limites impostos pela sua própria função, sem esquecer o elo de ligação entre as funções.

Deve-se mencionar a figura da ativadora curricular, técnica vinculada à Secretaria Municipal de Educação, e que desde 1990 presta assessoria didático-metodológica aos professores regentes de classe, como um elemento interveniente no relacionamento entre a supervisora e os professores.

A presença desta especialista no cotidiano da escola não se tornou fator de tensão, pois a supervisora demonstrando habilidade, negociou com ela e com os professores a sua forma de

atuação. Sendo assim, mesmo deixando de acompanhar mais diretamente as atividades de sala de aula, o espaço do setor de supervisão escolar foi assegurado, pois lhe couberam as definições de pareceres e orientações relacionados com o ensino e aprendizagem dos alunos.

Desta forma, a supervisora atuou de forma integrada com os alfabetizadores, evidenciando domínio do processo, propiciando uma ação facilitadora para os professores regentes de classe, o que os possibilitou refletirem e constituírem uma proposta metodológica que atendesse às reais necessidades e expectativas da comunidade escolar, permitindo níveis elevados de aprovação nesta série.

Outra atividade que permitiu comprovar-se a maneira integrada de como se desenvolvem as ações dos agentes educacionais da escola, foi a realização dos Conselhos de Classe, nos quais a comunidade escolar – através dos pais e dos representantes dos alunos – participava e interagia com a equipe pedagógica e professores regentes de turma, colocando suas percepções, expectativas e questionamentos a respeito da rotina escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENA, D. B. *Supervisão e alfabetização: novas concepções para uma nova prática*. Marília. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) Unesp.

BRANDÃO, C. R. *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

BRUNER, J. S. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza, 1984.

ENGERS, M. E. A. A formação de professores e a alfabetização: vertentes (des)consideradas no contexto educacional brasileiro. *Educação*. Porto Alegre, ano XV, n. 23, p. 77-92, 1992.

FERREIRO, E.; PALÁCIO, M (Org.). *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre, 1987.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FRULANI, L. M. T. *Autoridade do professor: medo, mito ou nada disso?* São Paulo: Cortez, 1988.

GROSSI, E. P.; BORDIN, J. *Paixão de aprender*. Petrópolis: Vozes, 1992.

CUBA, E. G. *Naturalistic inquiry*. London: SAGE Publications, 1985.

MEDINA, A. S. *Supervisão escolar: da ação exercida à repensada – uma experiência na rede municipal de ensino de Porto Alegre, RS*. Porto Alegre. 1993. Tese (Doutorado em Educação) - – PUC-RS.

SILVA JÚNIOR, C. A. *A supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva*. São Paulo: Loyola, 1984.