

GESTÃO EDUCACIONAL EM CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA NA VISÃO DE SUPERVISORES DE UMA REDE PÚBLICA DE ENSINO

EDUCATIONAL MANAGEMENT IN DISTANCE PEDAGOGY COURSE IN THE VIEW OF SUPERVISORS OF 4A PUBLIC TEACHING NETWORK

CURSO DE GESTIÓN EDUCATIVA EN PEDAGOGÍA 4A DISTAN- CIA EN LA VISTA DE LOS SUPERVISORES DE UNA 4RED PÚBLI- CA DE ENSEÑANZA

ANGELA DA COSTA SOARES¹
GISELI BARRETO DA CRUZ¹

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro/RJ - Brasil

RESUMO O artigo tem por objetivo analisar como supervisores educacionais (SEs) que cursaram Pedagogia em um formato de curso definido segundo as diretrizes curriculares vigentes (RESOLUÇÃO CNE/CP 01/2006), na modalidade de Educação a Distância (EAD), avaliam a sua formação para o exercício da função no contexto escolar. Tendo por cenário uma Rede Municipal de Educação localizada no interior do Estado do Rio de Janeiro e o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO/CE- DERJ e como sujeitos 6 SEs, descreve as características curriculares do curso, a visão dos sujeitos sobre a sua formação para a gestão educacional, e os saberes e fazeres próprios da supervisão educacional no contexto escolar. Para a construção dos dados foram conside- radas três estratégias metodológicas: aplicação de questionários, análise de documentos e realização de entrevistas. A conclusão da pesquisa aponta que a escolha do curso de Ped- agogia em EAD ocorreu não exclusivamente pelo fato de ser a única opção de formação uni- versitária em instituição pública na localidade, mas, sobretudo, pelo caráter de flexibilidade de tempo e espaço para a sua realização, e que o seu material didático, o papel exercido por professores e tutores e as disciplinas que constituem a sua programação curricular repre- sentam diferenciais do curso e fontes de saberes e práticas para a supervisão.

PALAVRAS-CHAVE: GESTÃO EDUCACIONAL; FORMAÇÃO DE PROFESSORES; SUPERVISÃO EDU- CACIONAL; PEDAGOGIA; EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.

ABSTRACT The article aims to analyze how educational supervisors (SEs) who studied Pedagogy in a course format defined according to current curriculum guidelines (RESOLUTION CNE / CP 01/2006), in the Distance Education (EAD) modality, evaluate their training for the exercise of the function in the school context. With a scenario of a Municipal Education Network located in the interior of the State of Rio de Janeiro and the Pedagogy course of the Federal University of the State of Rio de Janeiro - UNIRIO / CEDERJ and as 6 SEs subjects, it describes the curricular characteristics of the course, the vision of subjects about their training for educational management, and the knowledge and practices of educational supervision in the school context. For the construction of the data, three methodological strategies were considered: application of questionnaires, analysis of documents and conducting interviews. The conclusion of the research points out that the choice of the Pedagogy course in distance education occurred not only because it is the only option of university education in a public space of Education in the city, but, above all, because of the flexibility of time and space for its achievement and that its didactic material, the role played by teachers and tutors and the subjects that make up its curricular program represent differentials of the course and sources of knowledge and practices for supervision.

KEY WORDS: EDUCATIONAL MANAGEMENT; TEACHER TRAINING; EDUCATIONAL SUPERVISION; PEDAGOGY; DISTANCE EDUCATION.

RESUMEN El artículo tiene como objetivo analizar cómo los supervisores educativos (ES) que cursaron Pedagogía en un formato de curso definido según los lineamientos curriculares vigentes (RESOLUCIÓN CNE / CP 01/2006), en la modalidad Educación a Distancia (EAD), evalúan su formación para el ejercicio de la función en el contexto escolar. Con un escenario de Red Municipal de Educación ubicada en el interior del Estado de Rio de Janeiro y el curso de Pedagogía de la Universidad Federal del Estado de Rio de Janeiro - UNIRIO / CEDERJ y como asignaturas de 6 SE, describe las características curriculares de el curso, la visión de los sujetos sobre su formación para la gestión educativa, y los conocimientos y prácticas de la supervisión educativa en el contexto escolar. Para la construcción de los datos se consideraron tres estrategias metodológicas: aplicación de cuestionarios, análisis de documentos y realización de entrevistas. La conclusión de la investigación señala que la elección del curso de Pedagogía en educación a distancia se dio no exclusivamente por ser la única opción de formación universitaria en un espacio público de Educación en la ciudad, sino, sobre todo, por la flexibilidad de los tiempos y espacio para su realización y que su material didáctico, el rol que juegan los docentes y tutores y las disciplinas que conforman su programa curricular representan diferenciales de la asignatura y fuentes de conocimiento y prácticas para la supervisión.

PALABRAS CLAVE: GESTIÓN EDUCATIVA; FORMACIÓN DE PROFESORES; SUPERVISIÓN EDUCATIVA; PEDAGOGÍA; EDUCACIÓN A DISTANCIA.

INTRODUÇÃO

Este artigo se ancora na área de Pedagogia, com ênfase na formação e atuação de pedagogos que trabalham com a gestão educacional, mais especificamente com o que se de-

signa como supervisão educacional no contexto de uma dada Rede Municipal de Educação. Organiza-se em torno de profissionais da Educação que exercem a função de supervisores educacionais e que cursaram a Pedagogia em um formato de curso definido segundo as diretrizes curriculares (DCNs) ainda vigentes (RESOLUÇÃO CNE/CP 01/2006)¹, através da modalidade de Educação a Distância (EAD).

Segundo preveem as DCNs de Pedagogia, o curso se destina à preparação profissional para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação prevista abrange integralmente à docência a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a realização, o acompanhamento de programas e as atividades educativas em contextos escolares e não escolares. Um princípio fundante da formação em tela reside na dimensão teórico-prática para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não escolares e, ainda, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional, cuja teorização e construção da prática educativa constituem o objeto da Pedagogia.

Há aproximadamente 15 anos o curso de Pedagogia se orienta por essas diretrizes, que se, por um lado, contribuíram para afirmar a necessidade da docência como base da formação, por outro, ajudaram a dispersar a formação do pedagogo em relação àquilo que constitui a Pedagogia como uma área epistemologicamente inscrita e delimitada no campo teórico-prático da Educação.

Nesse contexto se ligam outros fatores de interferência, dentre os quais a aprovação, em 2017, da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica. A formação de professores e, portanto, também de pedagogos, se vê, cada vez mais, espreada em um campo de disputas sobre o que conta como educação, ensino, docência e, conseqüentemente, formação. Nutrida por uma visão reformista de educação, em uma abordagem economicista de viés tecnicista, a formação docente requerida pela BNCC tem na noção de competências o seu principal eixo curricular e na instituição de ensino superior privada, sem a marca universitária, sua principal parceira.

Nessa direção, são promulgadas, de forma aligeirada e sem consideração ao debate prevalecente na área, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica acompanhadas da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores, ambas instituídas na Resolução CNE/CP n. 2/2019, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica com a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, fixadas pela Resolução CNE/CP nº 1/2020.

Assim, a formação do pedagogo que, com as diretrizes curriculares de 2006, já se notava alojado em um curso de licenciatura orientado do ponto de vista legal, segundo discute Pereira (2014), para ser flexível, de modo a incorporar conhecimentos, saberes e competências compatíveis com uma formação centrada no mundo do trabalho, valorizando

¹ Durante a escrita deste artigo o Conselho Nacional de Educação noticiou a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia, tendo inclusive convocado para o dia 10/02/2021, das 10h às 12h, reunião da Comissão Bicameral para tratar da matéria.

uma formação pragmática, pouco investida nos fundamentos teóricos, com as diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada, esse aspecto se sobrepõe, com vistas a garantir as mudanças na educação, impostas pelas agências governamentais compromissadas com o projeto neoliberal em voga.

Um outro aspecto desse curso que tem alcançado atenção pelos seus estudiosos, com destaque para as análises de Pimenta (2008, 2014), diz respeito ao crescimento de sua oferta na modalidade EAD. De acordo com dados do Censo do Ensino Superior (INEP, 2017), a EAD tem apresentado um crescimento exponencial, visto que, enquanto o número de matrículas em curso de graduação diminuiu 0,4% entre 2016 e 2017, na modalidade a distância, esse número aumentou 17,6% no mesmo período. No decorrer de uma década – 2007 a 2017 – as matrículas nos cursos de graduação EAD aumentaram 375,2%, enquanto a presencial registrou 33,8%.

Nesse cenário, se assenta a formação do pedagogo para exercer a função de supervisor educacional², que pode ser compreendida em diferentes nuances, sendo, entretanto, caracterizada de modo geral pela coordenação ou articulação pedagógica do trabalho na escola. Assim, geralmente, o supervisor, que atua no espaço escolar, realiza a coordenação pedagógica de seu trabalho, enquanto aquele que atua no nível do sistema, isto é, na esfera central da rede a qual a escola se vincula, atua no acompanhamento e articulação do trabalho dos supervisores educacionais.

Diante disso questionamos: o que vem prevalecendo na concepção e prática dessa ação supervisora? Que princípios da formação inicial no curso de Pedagogia orientam a ação? Que saberes e práticas se evidenciam entre a formação e a atuação? O curso de Pedagogia na sua atual configuração e na modalidade EAD tem considerado a especificidade formativa da ação supervisora?

Tais indagações nos desafiaram à realização de uma pesquisa sobre a formação do pedagogo para a gestão educacional no contexto da EAD, no sentido de compreender, a partir da perspectiva dos sujeitos participantes, como foi desenvolvida a formação inicial do profissional para as atividades relacionadas à gestão educacional no desempenho de atividades de formação, planejamento, implementação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas escolares.

² Do final da década de 1960, com a aprovação do Parecer CFE 252/1969, até os anos 2006, com a aprovação da Resolução CNE/CP 01/2006, durante cerca de 30 anos, o curso se legitimou por meio de diferentes habilitações, como a instância formadora do especialista em Educação, aquele profissional preparado para atuar como administrador educacional, orientador educacional e/ou supervisor educacional, dentre outras, assumindo, portanto, como foco, o que atualmente se compreende como gestão educacional. Na medida em que os cursos de Pedagogia foram se reconfigurando para atender ao estabelecido pelas diretrizes curriculares vigentes, as habilitações deixaram de ser oferecidas e a ênfase formativa passou a recair sobre a docência articulada com a gestão. Todavia, no contexto das Redes de Ensino e suas respectivas Secretarias de Educação, sejam elas municipais, estaduais ou federais, a demanda em torno do trabalho do pedagogo “especialista” não desapareceu. Pelo contrário, concursos públicos ou processos seletivos internos continuam acontecendo de modo a garantir a presença desses profissionais nas escolas e na gestão do sistema educacional.

METODOLOGIA

O foco da pesquisa se situa especificamente na formação do pedagogo para a gestão educacional no contexto da EAD, no sentido de investigar como profissionais formados em Pedagogia nesta modalidade avaliam a sua formação para o exercício de atividades de coordenação ou orientação voltadas para articulação do trabalho pedagógico escolar. O campo da pesquisa se encontra em uma Rede Municipal de Educação localizada no interior do Estado do Rio de Janeiro, aqui designada de RME³. Foram definidos como sujeitos os profissionais da Educação que exercem a função de supervisor/a educacional e que se graduaram em Pedagogia pela EAD. A RME foi definida como território da pesquisa porque se constitui como *locus* de exercício profissional de uma das autoras. Parte-se da compreensão de que pesquisar a própria prática profissional emerge como estratégia profícua para compreender melhor a natureza dos problemas que permeiam o cotidiano de trabalho, assim como para identificar alternativas de transformação da prática e das suas condições de realização, tal como discute Ponte (2004).

Assim, com o objetivo de investigar como profissionais pedagogos que exercem a função de supervisores educacionais da RME, licenciados em curso de Pedagogia organizados conforme as diretrizes curriculares de 2006 e no contexto da EAD, avaliam a sua formação para a gestão educacional, desenvolvemos um estudo teórico-empírico que considerou as seguintes etapas: i- identificar os supervisores educacionais da RME formados pela EAD que são egressos do curso de Pedagogia pós-diretrizes curriculares de 2006; ii- analisar características curriculares do curso de Pedagogia frequentado pelos participantes da pesquisa, reconhecendo os aspectos da formação para a gestão educacional; iii- analisar a visão dos participantes da pesquisa sobre a sua formação para a gestão educacional no contexto do curso de Pedagogia na modalidade EAD; iv- discutir os saberes e fazeres próprios da supervisão educacional no âmbito escolar, na perspectiva dos participantes da pesquisa.

Metodologicamente a pesquisa se desenvolveu por meio de aplicação de questionários junto aos profissionais que exercem a função supervisora na RME para identificar aqueles que se graduaram em Pedagogia pela EAD; análise de ementas das disciplinas que compõem o currículo da formação do gestor educacional no curso de Pedagogia EAD; realização de entrevistas com o grupo de supervisores que atenderam os critérios decorrentes da questão de pesquisa: ter cursado Pedagogia na modalidade EAD no formato das diretrizes curriculares vigentes, que estabelecem a formação para a gestão integrada a de docência sem o aporte das habilitações.

No que diz respeito ao questionário, ele foi enviado em versão impressa para o grupo de supervisores do primeiro segmento do ensino fundamental da RME, campo da pesquisa, formado por 55 profissionais, obtendo-se a devolutiva de 49 respondentes. Por seu intermédio, buscou-se, dentre outros aspectos, levantar idade, escolarização, experiência na docência, tempo de atuação na escola e dados referentes à formação para pedagogo. A caracterização alcançada denotou um grupo majoritariamente feminino, com idade entre

³ O estudo, aprovado pelo CEP da instituição ao qual se filia, obteve anuência da Secretaria Municipal de Educação para a sua realização e consentimentos dos sujeitos participantes do questionário e da entrevista, conforme Registro de Consentimento Livre e Esclarecido.

30 e 60 anos, sendo a maior prevalência entre 40 e 50, e com larga experiência na educação básica, dado que 18 dos 49 respondentes declararam possuir até 10 anos de exercício docente, 9 até 20 e 16 acima de 20 anos (6 não informaram). No tocante à experiência na função supervisora, a maioria (34) indicou até 10 anos de atuação.

Especificamente sobre a formação para a gestão educacional, tendo em vista que as habilitações, durante muito tempo, definiram o perfil dos profissionais pedagogos de diferentes redes de ensino, considerou-se necessário saber quais delas foram obtidas pelos respondentes, antes e depois de 2006, ano de aprovação das diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia. Assim, verificou-se que a maioria fez Pedagogia no modelo curricular anterior às DCNs de 2006, sob o prisma das habilitações. Apenas 06 dos 49 respondentes cursaram Pedagogia na modalidade EAD em percurso curricular definido pelas diretrizes em voga, sem formação por habilitações. Os seis fizeram o curso no contexto de um mesmo estabelecimento universitário: a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), no polo presencial do município onde se localiza a RME, campo da pesquisa, definindo-se, assim, o curso de Pedagogia dessa instituição como objeto de análise. Importante situar que embora o município tenha um quantitativo expressivo de instituições de ensino superior, o oferecimento do curso de Pedagogia se restringe a uma única instituição privada, na modalidade presencial, no horário noturno; e pela UNIRIO, Universidade Pública, (Consórcio CEDERJ), na modalidade a distância.

O Consórcio CEDERJ foi instituído pela Fundação CECIERJ – Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro, órgão vinculado à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, com o objetivo de expandir e interiorizar o acesso à educação superior pela vida da modalidade a distância. O Consórcio tem a participação das seguintes universidades públicas: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). No Estado do Rio de Janeiro, através do Consórcio CEDERJ, é oferecido o curso de Pedagogia em 29 polos presenciais, abrangendo 32 municípios do Estado do Rio de Janeiro.

No tocante à análise de ementas das disciplinas que compõem o currículo da formação do gestor educacional no curso de Pedagogia EAD, o estudo concentrou-se na proposta do Consórcio CEDERJ – UNIRIO, pelas razões já explicitadas, verificando uma organização curricular com ênfase na articulação interdisciplinar entre Filosofia, Psicologia, Sociologia e História e na definição de eixos temáticos em torno da Educação Especial, da Educação Infantil e da Gestão. De acordo com a projeto pedagógico do curso, existem disciplinas obrigatórias e eletivas, em que o estudante necessita perfazer um total de 3.435 horas. O estágio é proposto a partir do 4º período, em cinco etapas distintas. A formação do gestor educacional proposta no curso de Pedagogia analisado compreende uma carga horária de 120 horas, nas disciplinas de Gestão 1 e 2, e 60h em atividades de estágio, o que demonstra pouco espaço para os conteúdos da formação do gestor, ainda que o curso se proponha a trabalhar em uma perspectiva integradora e interdisciplinar. Com o intuito de concatenar os dados apresentados pelos investigados e a proposta curricular para a formação do gestor, foi realizada a análise documental das ementas das disciplinas relacionadas à gestão educacional.

A terceira estratégia metodológica consistiu na realização de entrevista com os sujeitos, no sentido de buscar depreender como se deu sua formação em Pedagogia, na modalidade a distância, para atuar na gestão educacional nas escolas da RME. Para tanto, o seu roteiro foi organizado em torno de três eixos: perfil do entrevistado, formação em Pedagogia para a gestão e na modalidade EAD e a experiência com a gestão educacional na RME. As entrevistas foram realizadas de forma individual, gravadas e transcritas na íntegra com autorização da depoente e em conformidade com o registro de consentimento livre e esclarecido. O processo de análise e interpretação se deu em três etapas, a saber: i- leitura sistemática das entrevistas acompanhada da escuta do áudio de gravação para assegurar a fidedignidade da transcrição; ii- montagem de um quadro com todas as falas relacionadas a cada um dos três eixos; iii- montagem de um segundo quadro agrupando, por convergências e divergências, porções de fala das entrevistadas referentes a cada eixo.

Sobre as entrevistadas, sujeitos da pesquisa, as seis fizeram o curso Normal no Ensino Médio e declararam experiência como professoras do Ensino Fundamental; três também reúnem experiência na docência em classes de Educação Infantil e uma no Ensino Médio. O tempo de atuação profissional abrange de quatro a 25 anos, do qual se denota que o grupo é formado predominantemente por profissionais que não se encontram no ciclo de inserção na carreira. Todas as supervisoras são concursadas e efetivas no quadro de servidores da RME, sendo duas concursadas como professoras em exercício na função de supervisão educacional, e quatro concursadas especificamente para esta função. Para fins de nomeação, garantindo o anonimato, elas serão aqui designadas como: Aretha, Conceição, Dandara, Frida, Maria e Simone.

O CURSO DE PEDAGOGIA COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

A UNIRIO, através do consórcio CEDERJ, foi a primeira instituição pública de ensino a oferecer o curso de Pedagogia na modalidade EAD, no município onde se localiza a RME. Anualmente o consórcio oferece 100 vagas para o curso de Pedagogia, tornando-se uma alternativa bastante atraente para os profissionais de Educação que possuem apenas o curso Normal, modalidade do Ensino Médio. Até o ano de 2016, a prefeitura oferecia um auxílio financeiro aos funcionários que estivessem cursando ensino superior. Com a instalação do consórcio CEDERJ na cidade, ampliou-se o acesso ao ensino superior e, conseqüentemente, o atendimento às demandas de formação nesse nível por parte dos servidores municipais. Esse fator explica a razão de as seis supervisoras educacionais participantes deste estudo terem feito o curso de Pedagogia na UNIRIO através da modalidade EAD.

Todas elas haviam feito o Curso Normal e atuavam como professoras. A justificativa de ingresso no curso de Pedagogia reside na oportunidade de desenvolvimento profissional, como é possível notar nas falas de Maria e Simone:

Eu cursei a Pedagogia no intuito de aprimoramento mesmo. Porque eu fiz o Curso Normal e vi a oportunidade de ir me especializando dentro da área de atuação. (MARIA)

Cursei Pedagogia para me especializar nas formas de ensino e melhor trabalhar em sala de aula. (SIMONE)

Para Frida, cursar Pedagogia representou mais um investimento na área de sua escolha profissional. Sempre desejou ser professora e cursar Pedagogia seria a oportunidade de se aprofundar no campo da Educação e exercer funções docentes articuladamente na sala de aula e na gestão educacional. Duas entrevistadas já tinham curso superior quando decidiram ingressar no curso de Pedagogia. É o caso de Simone, com licenciatura em Computação, e Aretha, com graduação em Psicologia. O ingresso na Pedagogia se deu, assim como nos casos de Maria e Simone, como oportunidade de desenvolvimento profissional, visto que atuavam como professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo a Pedagogia o curso superior responsável pela formação desse profissional, tanto quanto o curso Normal. A entrevistada Conceição prestou seleção para dois cursos na modalidade EAD, Matemática e Pedagogia, mas acabou decidindo pela Pedagogia pela mesma razão que as demais: desenvolvimento profissional, uma vez atuava como professora.

A ideia de desenvolvimento profissional tem sido defendida por vários autores que se dedicam ao campo da formação docente, dentre eles Marcelo García (1999) e Roldão (2007). Para Marcelo Garcia (1999), desenvolvimento profissional tem um sentido de continuidade e evolução, que se constrói na articulação entre a formação inicial, a continuada e o ingresso na carreira com a inserção profissional e todos os desafios que lhe envolvem. O desenvolvimento profissional se realiza no contexto do trabalho, da escola, das práticas curriculares e do que faz o profissional para compreendê-las melhor. Nesse sentido, desenvolvimento profissional se contrapõe à perspectiva de justaposição de uma formação pela outra. No caso das participantes deste estudo, o curso de Pedagogia não se sobrepõe ao curso Normal, mas se coloca como mais uma possibilidade de formação, contribuindo para a sua evolução na carreira, não só do ponto de vista social, mas também no sentido de aprimoramento, especialização, aprendizagem da profissão. Conceição se inscreveu nos cursos de Matemática e de Pedagogia, porém escolheu Pedagogia por conta do contexto de sua atuação. Este é um comportamento bastante característico da perspectiva de desenvolvimento profissional.

Se o curso de Pedagogia se coloca como uma estratégia de desenvolvimento profissional para as participantes deste estudo, a atuação na supervisão educacional representou uma possibilidade. Das seis entrevistadas, apenas Frida declarou intenção de atuação também na área de gestão educacional, tendo em vista o seu apreço pela Educação como um todo, para além da sala de aula. Nas suas palavras: “... *eu sou apaixonada pela Educação e precisava traçar outro caminho que não fosse apenas a sala de aula*”. Desse modo, Frida buscou o trabalho de supervisão, em articulação ao de professora, enquanto as demais aproveitaram as oportunidades decorrentes de um convite para exercer a função ou de um concurso específico para tal.

O CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: A FLEXIBILIDADE DE TEMPO E ESPAÇO COMO FATOR DETERMINANTE

Ao relatarem as razões que as levaram a optar pela modalidade EAD, as entrevistadas apontaram a flexibilidade de tempo e espaço como a principal justificativa pela escolha de

um curso a distância. O fato de o curso de Pedagogia nesta modalidade, em instituição pública universitária, ser a única opção na cidade determinou a sua escolha. Todavia, as falas das depoentes deixam-nos perceber que caso fosse um curso presencial, talvez a sua realização não fosse tão possível, tendo em vista as dificuldades de conciliação das jornadas de trabalho, estudo e responsabilidade doméstica. Assim, verificou-se que a flexibilidade proporcionada pela modalidade foi a principal razão da escolha, por auxiliar a conciliação entre os estudos e a rotina de trabalhadora da educação, isto é, a flexibilidade de horários como possibilidade de harmonizar vida pessoal, trabalho e estudo.

As atividades, no consórcio CEDERJ, são disponibilizadas online em uma plataforma MOODLE⁴ onde é formada uma comunidade de aprendizagem através das salas de tutoria, fóruns entre outras atividades colaborativas. A EAD traz a possibilidade de professor e aluno não dividirem o mesmo espaço e/ou tempo para que o ensino e a aprendizagem aconteçam. Ao aluno cabe a responsabilidade de sua própria formação com autonomia e disciplina com os estudos e compromisso com todo o processo educativo.

A EAD, aliada à expansão universitária promovida pelo REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24/04/2007, trouxe às Instituições de Ensino Superior um novo perfil de estudantes. No caso das nossas entrevistadas, todas já trabalhavam quando iniciaram o curso, sendo mulheres, adultas, casadas e com filhos.

O fato é que a possibilidade de adequação do tempo foi o ponto de maior relevância para que buscassem essa modalidade de ensino, considerada a melhor forma de equilíbrio entre a vida profissional, acadêmica e pessoal. A administração do tempo foi apontada como fator crucial para o êxito. O curso oferece guias, cronogramas de aulas semanais, o que permite certa flexibilidade, mas não uma falta de planejamento de estudo, sob o risco do não cumprimento da carga de estudos propostas, segundo as entrevistadas.

A modernidade possibilitou novas configurações à sociedade, transformando algumas estratégias de ensino, espaço e tempo. No que se refere à EAD, a categoria *tempo* é percebida de maneira distinta. Dentro do campo sociológico, Giddens (1999 p. 22) argumenta que “são os processos de distanciamento tempo-espacial que estão no centro dos processos de mudança social e que possuem importância fundamental para caracterizar a natureza da modernidade”. Já Bauman (1999, p. 24) analisa que “[...] sobre esse espaço planejado, territorial urbanístico-arquitetônico, impôs-se um terceiro espaço cibernético do mundo humano com o advento da rede mundial de informática”. Assim, as diferentes estruturas temporais possibilitaram a flexibilidade do tempo, no sentido de estar fisicamente em sua residência e virtualmente no “mundo acadêmico”. O estar lá ou o estar aqui se assemelham pela constante troca de informações no mundo virtual. “[...] no ciberespaço, os corpos não interessam – embora o ciberespaço se interesse, de forma decisiva e inexorável, para a vida dos corpos” (BAUMAN, 1999, p. 26).

A modernidade nos provoca, então, a repensar as relações de espaço e tempo, os impactos e transformações que ocorreram nessas relações, estruturas e instituições de nossas sociedades, sendo a EAD uma modalidade que vem se consolidando nos tempos atuais.

⁴ MOODLE é o acrônimo de «Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment», um software livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual.

Nesse contexto, como se desenvolve o processo de aprendizagem? Na visão de nossas depoentes, algumas características são retratadas como requisitos imprescindíveis: a disciplina, a organização, a autonomia e o foco nos estudos.

A disciplina foi elencada como forma de estabelecer compromissos de estudos sem que haja uma cobrança imediata do seu empenho, otimizando o rendimento com horários destinados ao estudo:

Olha, pra mim, foi muito bom. Mas, eu entendo assim, quem faz a Educação a Distância tem que ter uma disciplina, pra acompanhar, pra você conseguir tirar as dúvidas, você realmente tem que estudar, não tem como você, né adquirir o conhecimento sem realmente ser você ali aplicado. Estudar, fazer as ponderações, as ligações quando necessário. (MARIA)

A flexibilidade do tempo e o encantamento por você buscar o seu conhecimento, porque eu já tenho essa disciplina de querer estudar mesmo, de querer tá buscando e a escola a distância ela te dar isso. (FRIDA)

O ensino a distância proporciona mais liberdade ao aluno na escolha do horário de estudo; contudo, demanda mais responsabilidade na busca pelo conhecimento e na administração do próprio aprendizado.

A presença do professor e/ou tutor não é dispensável nesse processo: a autonomia reside no fato de o aluno poder propor seus estudos de forma flexível para atender as demandas ofertadas pelo professor/curso.

Para que a relação com o curso em um contexto de alta flexibilidade possa dar certo, é importante considerar formas de relação com os conhecimentos na modalidade EAD. Sobre isto, as supervisoras entrevistadas deram especial atenção a quatro pontos: o **material didático** disponibilizado, os **professores**, as **tutorias** e as **disciplinas**.

O **material didático** é produzido pelos professores das universidades e é disponibilizado aos alunos no início de cada semestre letivo. Trata-se de um acervo digital para cada disciplina composto de textos, vídeos, animação, roteiros de aula, atividades e tutoriais orientadores para a exploração de todos os recursos. Na visão das supervisoras entrevistadas, trata-se de um material muito bom, formativo, consistente e de consulta constante.

O material é rico, você tem um programa, até nos próprios módulos vinham assim o programa pra você, o tempo que você tinha que estudar, por isso eu gostei muito. Achei que encaixou com o meu perfil. (FRIDA)

Aí eu vejo positivo, eu via muita questão teórica no CEDERJ, a teoria do CEDERJ era muito forte, então ela ajuda nesse ponto. Aí eu digo assim, eu não sei se é exatamente porque eu não ia tanto as tutorias, não tinha esse acesso, mas os referenciais teóricos. Isso no material do CEDERJ era bem forte. (ARETHA)

Os **professores** das instituições consorciadas são os coordenadores das disciplinas que orientam os **tutores**, que atuam tanto no regime presencial quanto no a distância, sendo escolhidos através de processo seletivo. Os professores são os responsáveis pela elaboração dos materiais e avaliações, pela organização das formações para os tutores e pelo aten-

dimento às diversas demandas pedagógicas da disciplina. Dandara, em seu depoimento, destaca a presença importante dos professores no Consórcio: “*Porque os professores são muito bons no CEDERJ, são excelentes*”. Sobre a tutoria, o projeto de curso da UNIRIO registra o seguinte:

No CEDERJ e na UAB, o TUTOR é o MEDIADOR entre o professor coordenador da disciplina, o material didático e o estudante. Assim, espera-se que o tutor faça o meio de campo mostrando o caminho das pedras indicado pelo professor, colaborando na identificação e busca de soluções para as dificuldades e problemas encontrados pelos alunos, ajudando assim na conquista da autonomia (UNIRIO, 2017, p. 12).

O consórcio oferece aos alunos tutorias presenciais e a distância através da plataforma e de um telefone 0800. Os tutores são treinados pelos coordenadores das disciplinas a assumir a responsabilidade pelo atendimento aos alunos em suas dúvidas, tanto online quanto presencial, posto que a tutoria é o elo entre a coordenação da disciplina, o material didático e o estudante. É uma ação fundamental para que os estudantes possam receber a formação dada pela Instituição de Ensino Superior responsável pelo curso, independentemente do polo regional ao qual esteja vinculado. Aretha destaca a importância das tutorias presenciais no curso.

Eu imagino que se fosse a EAD sem essas tutorias, muita gente até nem conseguiria porque se torna muito mais difícil. Por mais que você tenha o tutor à distância que você mande e-mail, a questão de você perguntar e ter resposta na hora, aquele contato imediato, é importante. Mas, eu acho que as tutorias presenciais enriquecem demais, pelo menos aqui no CEDERJ. (ARETHA)

Segundo o Guia Geral do Curso de Pedagogia (UNIRIO, 2017, p. 6), a concepção do curso é “construída pela metodologia a distância, com intensa tutoria presencial e não presencial, mescladas com o propósito definido de inserir o estudante na vida acadêmica na Universidade”. Desse modo, as tutorias acontecem de segunda a sábado, em horários pré-estabelecidos e disponíveis na plataforma.

As **disciplinas** também foram apontadas como fator decisivo na construção teórico-conceitual da formação do pedagogo. A respeito disso, Maria afirma que “... *foram boas, foram disciplinas boas que deram, assim, suporte*”.

As disciplinas são oferecidas em um sistema colaborativo entre as universidades consorciadas, constituídas de disciplinas de natureza obrigatória e algumas eletivas, tendo em vista os objetivos gerais e específicos do curso. Segundo o Guia Geral do Curso de Pedagogia (UNIRIO, 2017), o curso compreende, majoritariamente, disciplinas de 60 horas, perfazendo um total de 3.435 horas, abrangendo oito períodos acadêmicos, em tempo semestral, distribuídos em quatro anos.

Segundo o Guia Geral do Curso de Pedagogia (UNIRIO, 2017), na estrutura curricular proposta, as disciplinas se aglutinam em grandes áreas e se entrecruzam a partir de eixos integradores (formação teórico-prático a distância, estágios e atividades complementares), considerando que as mudanças de paradigmas relacionados com a produção e reprodução de conhecimento exigem uma visão interdisciplinar de mundo e de homem.

Quanto às disciplinas, existem as de natureza obrigatória e algumas eletivas, tendo em vista os objetivos gerais e específicos deste curso. A estrutura curricular ganha corpo através de eixos temáticos, como Educação Especial, Educação Infantil e Gestão – que integram as grandes áreas e as disciplinas que compõem o curso, procurando investigar os fundamentos necessários à formação crítico-reflexiva do pedagogo. Embora entendamos a estratégia interdisciplinar e plural do curso, as disciplinas relacionadas à Gestão são oferecidas no terceiro e quarto períodos; o estágio, relativo à prática pedagógica do profissional, acontece no sétimo período.

A funções de supervisores educacionais, orientadores educacionais e coordenadores pedagógicos são propostas na disciplina de Gestão 2 e Estágio 4. As ementas das disciplinas propostas para a formação do gestor elencam muitas das demandas as quais as supervisoras são desafiadas cotidianamente em seu papel de articulador, coordenador e estimulador de ações. Libâneo (2002) descreve o supervisor escolar como um agente de mudanças, facilitador, mediador e interlocutor do trabalho pedagógico. Dessa maneira, as disciplinas oferecidas para a formação do gestor necessitam dotá-los de um sólido embasamento teórico para o exercício da função.

A análise dos depoimentos evidencia que a opção pelo curso na modalidade EAD não se justificou exclusivamente pelo fato de representar a única opção na cidade, no contexto da oferta de Educação pública e gratuita, mas, principalmente, por causa da marca da flexibilidade de tempo e espaço. Fatores como material didático, professores, tutores e disciplinas curriculares contribuem para tornar viável um curso superior de formação profissional na modalidade a distância.

Assim, cabe-nos, então, discutir, a partir das falas das supervisoras entrevistadas, como foi essa formação. Como tais profissionais formadas em Pedagogia pela EAD avaliam a sua formação para o exercício de atividades de coordenação ou orientação voltadas para articulação do trabalho pedagógico escolar? Como foi desenvolvida a formação inicial para as atividades relacionadas à gestão educacional, no desempenho de atividades de formação, planejamento, implementação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas escolares?

SABERES E FAZERES DOS SUPERVISORES EDUCACIONAIS NO CONTEXTO ESCOLAR

Com base nos objetivos de analisar a visão das participantes da pesquisa sobre a sua formação para a gestão educacional no contexto do Curso de Pedagogia na modalidade EAD, assim como discutir os saberes e fazeres próprios da supervisão educacional no espaço escolar, procuramos saber, junto às entrevistadas, quais as demandas que decorrem do exercício da função de supervisora educacional e quais são as fontes de saberes para atenderem a essas demandas. Em outras palavras, buscamos saber o que fazem e como fazem para saber fazer, na intenção de identificar se a fonte da formação no curso de Pedagogia a distância era de algum modo reconhecida. Nessa linha de busca e compreensão, prosseguimos indagando de modo mais direto sobre a avaliação que desenvolvem acerca da formação no curso de Pedagogia para a mobilização dos saberes necessários ao exercício da função.

As respostas obtidas, ao serem analisadas, foram organizadas em três eixos: i- demandas do trabalho da supervisão educacional; ii- fontes de saberes e práticas; iii- tensões e desafios.

DEMANDAS ORIUNDAS DA FUNÇÃO DE SUPERVISÃO EDUCACIONAL

No contexto da RME campo da pesquisa, o supervisor educacional faz parte da Equipe Técnico-Administrativa-Pedagógica. A sua função, juntamente com a de orientador educacional, deve ser exercida por profissionais legalmente habilitados em Pedagogia, nas áreas de Supervisão e Orientação Educacional. Na RME já foram adotadas formas diversas de escolha do diretor. Atualmente os diretores são escolhidos por consulta à comunidade escolar pelo voto direto e são nomeados pelo Poder Executivo. Para atuar na Equipe Técnico-Administrativa Pedagógica da RME existem duas formas de inserção: por concurso público ou em caráter emergencial, quando professores regentes são convidados a assumirem a função supervisora.

Os supervisores e os orientadores educacionais possuem atribuições comuns e específicas da função de cada um segundo o Regimento Escolar Único da RME. Ao supervisor, cabem as tarefas de planejamento, orientação, coordenação e articulação de ações de apoio pedagógico, desenvolvidas nas salas de aula e no espaço escolar como um todo; ao orientador, compete analisar junto aos docentes casos de infrequência dos alunos, promover ações que facilitem a integração deles que, no processo ensino-aprendizagem, apresentam necessidade de atendimento diferenciado, orientar as turmas na escolha de seu representante docente e discente, propor ou adotar medidas que visem maior participação dos pais nas atividades da unidade escolar, registrar atendimento aos pais e as ocorrências contrárias às normas da unidade escolar para adoção das medidas necessárias.

Ao serem questionadas sobre suas demandas pedagógicas no exercício da função supervisora, nossas entrevistadas fixaram a atenção no acompanhamento do trabalho curricular desenvolvido pelos docentes, tal como se pode notar a seguir:

Enquanto supervisão... A orientação do professor, você ser parceiro desse professor, e quando ele detectar alguma coisa que você possa facilitar o procedimento do professor na sala de aula. (FRIDA)

Eu tenho que acompanhar o trabalho dos professores em sala de aula, vê se elas estão cumprindo com a proposta pedagógica, eu faço revisão das atividades, das provas, dos testes que elas aplicam pra ver se estão adequadas ao nível de escolaridade que elas estão atuando, faço a revisão dos diários pra ver se tá tudo ok, né. São esses tipos de serviços. (MARIA)

As falas de Frida e Maria são representativas de duas tendências da ação supervisora. De um lado, a ideia de parceria, colaboração e participação junto aos professores; de outro, a ideia de acompanhamento e avaliação do trabalho dos professores. Não se tratam, no nosso entendimento, de tendências opostas e excludentes, mas de perspectivas que se encontram a favor da articulação do trabalho pedagógico da escola.

A segunda tendência encontra mais eco na fala das entrevistadas, entretanto sem abolir a primeira, como se pode verificar a seguir:

Orientação pedagógica do corpo docente, acompanhamento de planejamento, acompanhamento pedagógico dos alunos, realização de estudos dirigidos em discussões pedagógicas, acompanhamento de recuperação paralela. (SIMONE)

A supervisão historicamente foi concebida e instituída com base na segunda perspectiva, porém com um tom de vigilância e controle. Segundo Alarcão (2011, p. 11) “no contexto brasileiro a supervisão surgiu no cenário sócio político-econômico, historicamente, como função de controle”. Por conta disso, a função do supervisor carrega a herança de sua criação como um inspetor do professor, como um vigia das condutas e regras escolares.

O modelo de supervisão descrito nos documentos oficiais da RME situa o supervisor como alguém hierarquicamente superior ao professor, responsável por prover a sua formação em serviço, verificar os seus planejamentos e registros documentais e acompanhar todo o trabalho de planejamento, implementação e avaliação do processo ensino-aprendizagem. Não se observa referência ao trabalho participativo e coletivo em torno do projeto político-pedagógico da escola, reforçando a tradição de função supervisora com conotação de inspeção do trabalho docente, com nítida inspiração tecnicista, não sendo explicitada uma concepção de educação e os objetivos que consubstanciem a concepção proposta.

As atribuições demandadas à supervisão educacional, segundo nossas depoentes, estão centradas no processo didático em que o professor desenvolve sua atividade em sala de aula. Nesse sentido, elas são múltiplas. Como explica Conceição “... Ahhhhh, eu faço tanta coisa. Eu coordeno planejamento, eu olho sala de aula, eu olho aluno com dificuldade, monto plano de ação, monto adequação curricular; entre outras coisas, porque eu faço muita coisa...”

Essa diversidade de tarefas pedagógicas pode assumir uma feição burocrática, dependendo de como a escola concebe o seu cotidiano. Para Aretha, a supervisão educacional demanda muitas ações rotineiras e burocráticas.

...Então, aqui eu acho que ela (a função supervisora) é muito burocrática. Extremamente. Então assim, eu, na função, às vezes eu sentia muita falta de conseguir estar mais dentro de sala de aula, mais em contato com o professor, de perceber essa vivência. (ARETHA)

Sobre isto, Silva Jr. (2009, p. 102) nos alerta que um supervisor educacional desejável e necessário ao sistema escolar “é aquele supervisor cuja figura possa ser percebida pelas massas docentes como referência para a concretização do seu projeto educacional”. Uma supervisão em permanente debate e avaliação do processo de ensino.

Dada a complexidade do papel que desempenha e a falta de delimitação clara do seu fazer, tendo em vista que se entrelaça com o do orientador e o do administrador, na figura do diretor, o supervisor educacional se depara com uma multiplicidade de atuações, o que enseja a superação das “inchações burocráticas e outros males da chamada gerência científica são questões a serem enfrentadas no interior dos sistemas escolares” (SILVA JR., 2009, p. 102).

Ao citar as demandas que fazem parte do seu cotidiano, as supervisoras listam inúmeras atribuições e se queixam da falta de tempo para o cumprimento das mesmas. “[...] porque a gente tem muitas questões para organizar, para fazer, acaba tomando muito tempo da gente [...]” (Aretha).

É perceptível uma grande preocupação com o planejamento dos professores, cumprimentos de propostas curriculares e andamento das atividades do docente, mas não foi citada uma proposta de trabalho, uma espécie de rotina, que auxiliasse no cumprimento das ações do supervisor, o que ocasiona, no nosso entendimento, um estado constante de atendimento às emergências.

Nesse contexto, a falta de uma proposta de ação que oriente a rotina de trabalho parece reforçar a ideia de supervisão que resolve problemas emergenciais. Se por um lado não emergiu a estratégia de um plano de ação para conduzir o fazer pedagógico do supervisor, estabelecendo uma rotina de trabalho, de modo a romper com a imagem de supervisão burocrática; por outro, a concepção de supervisão enquanto parceria pareceu ganhar força nas falas das depoentes, atenuando a conotação meramente burocrática. Trazendo novamente a fala de Frida: *“Enquanto supervisão... A orientação do professor, você ser parceiro desse professor, e quando ele detectar alguma coisa que você possa facilitar o procedimento do professor na sala de aula”*.

O investimento nas relações interpessoais e institucionais representa, sem dúvida nenhuma, uma forte e importante demanda de trabalho para o supervisor educacional, tendo em vista a sua responsabilidade de articular pedagogicamente a escola. Essa articulação envolve professores, estudantes, equipe técnico-pedagógica e comunidade que, em regime de parceria, concebem e praticam o projeto político-pedagógico da escola.

Sobre o estabelecimento de parcerias, Silva Jr. (2009, p. 111), preconiza que “supervisores e professores comprometidos igualmente com a transformação social farão da organização escolar palco comum de sua luta libertadora e devem elaborar sua participação coletiva voluntária”, sua liberdade de combinar e organizar seu próprio desenrolar do processo de trabalho.

Cabe aos supervisores pensar sua participação junto aos professores, num esforço conjunto para o enfrentamento dos problemas do cotidiano escolar, não sendo um detentor do monopólio da qualificação técnica, mas sensibilizando o corpo docente para a elaboração de um projeto educacional profícuo.

Compete ao supervisor, no desenvolvimento de seu fazer pedagógico, realizar a leitura dos desafios e apoiar os processos de aprendizagem (o próprio e de seus pares), com a capacidade de pensar em conjunto provocando a discussão e negociação de ideias. Desse modo, o supervisor educacional age como peça estratégica da engrenagem escolar assegurando a coesão entre as partes.

FONTES DE SABERES E PRÁTICAS

Refletindo sobre o cotidiano da supervisão na escola, as entrevistadas listaram três fontes subsidiárias à sua práxis: a troca com os pares; o material didático do curso de Pedagogia EAD; pesquisas em sites de busca na internet.

A primeira fonte identificada refere-se à troca com os pares, que se estabelece de um lado, com os professores, no âmbito escolar; e de outro, com os colegas supervisores educacionais da Rede.

No que se refere ao trabalho do professor e supervisor numa estratégia conjunta, Frida é pontual nesse sentido *“...você tem que ser parceiro desse professor, e quando ele detectar*

alguma coisa que você possa fazer para facilitar o procedimento do professor na sala de aula você dá um suporte pra isso, porque ele tá lá na linha de frente”.

Espera-se da figura do supervisor a atitude de sensibilizar os docentes para a elaboração de um projeto pedagógico, não tendo uma postura de único detentor da qualificação técnica, mas engendrando uma aprendizagem colaborativa, despindo-se do caráter autoritário que caracterizou a função em épocas passadas e assumindo uma postura de estimulador e organizador dos processos educativos. Desse modo, a relação se estabelece no movimento da troca, onde professores e pedagogo – enquanto supervisor educacional – se encontram e se dirigem para o fazer pedagógico da sala de aula e da escola como um todo.

É preciso um diálogo entre os vários atores com foco nas estratégias planejadas e emergentes, ultrapassando o caráter instrumental da função, evitando que o professor seja mero receptor de ordens ou instruções mecânicas, mas protagonista do processo pedagógico com a assimilação consciente e crítica da direção a seguir.

Além dos parceiros professores, as nossas entrevistadas reconhecem na troca com as colegas supervisoras uma importante fonte de saberes e prática. Os supervisores educacionais desfrutaram de momentos de troca com outros supervisores em encontros que são propiciados pela RME, tal como registra a fala de Frida:

...eu busco os pares, né, as outras da supervisão, essa flexibilidade que dá entre... quando você se reúne com elas, porque às vezes você vai tratar de um problema e a outra trata de problema aí e você escuta aquilo ali, até mesmo essas reuniões que você tem de troca de experiências é muito boa, eu pesquiso, eu estudo muito...(FRIDA)

As transformações sociais requerem que os agentes pedagógicos tenham um processo de ação-reflexão, entre teoria-prática, individuais e coletivos. É na ação-reflexão, num movimento contínuo de aperfeiçoamento, que exige confrontação, discussão, diálogo e solidariedade entre todos os atores, que se viabiliza a transformação através de uma ação coletiva.

A segunda fonte identificada refere-se ao material didático do curso de Pedagogia EAD. Para atender às demandas da função, as supervisoras recorrem, com frequência, ao material de estudo do curso de Pedagogia: os referenciais bibliográficos foram citados pelas entrevistadas, tal como se pode notar na fala de Dandara:

...mas o CEDERJ me deu o conhecimento de material é... aquele material de pesquisa, quando você começa a ler muitos autores, tem várias visões daquilo que você estuda... (DANDARA)

Algumas disciplinas utilizam o mesmo material do curso presencial no curso EAD, outras produzem materiais exclusivos para o curso EAD. Todos os materiais utilizados nos cursos EAD estão disponibilizados em uma plataforma pública chamada Canal CEDERJ.

No contexto deste estudo, é importante notar que, ao serem indagadas sobre as fontes de saberes às quais se dirigem para buscar apoio à realização de suas ações, nossas depoentes reconhecem a contribuição do seu curso de Pedagogia. Nesse caso, mesmo o curso se estruturando em uma perspectiva que supera a ideia de habilitação e, portanto, não formando exclusivamente para a supervisão educacional, mas para a gestão articulada à

docência, parece-nos que consegue oferecer subsídios iniciais para a construção da prática profissional das participantes deste estudo.

As supervisoras fazem menção elogiosa ao suporte teórico recebido no curso, como se pode notar nos fragmentos a seguir:

... No CEDERJ, eu avalio... que me deu uma base muito boa. Eu até falo com o pessoal... gente quem faz CEDERJ, quem faz uma faculdade à distância, a pessoa realmente estuda, a pessoa realmente aprende, não tem como você não aprender e os materiais que são fornecidos pra gente ao longo do curso, eles são materiais muito ricos, que realmente dão suporte, são materiais, são livros que eu tenho e que até hoje quando há alguma necessidade, alguma dúvida, eu recorro, eu tenho ali naquele material conteúdo que eu posso tirar e posso utilizar. Então assim... pra mim, foi extremamente bom, foi extremamente produtivo ter feito CEDERJ. (MARIA)

Os conhecimentos recebidos no curso auxiliam muito, bastante. Com certeza. Auxilia muito a minha prática. Porque a gente não vive só de prática, a gente não vive só de teoria também. Então tem que juntar os dois. (CONCEIÇÃO)

As entrevistadas alegam que os subsídios recebidos na formação inicial foram decisivos na sua constituição como profissionais diante dos desafios pedagógicos que enfrentam. Conforme nos sinaliza Dandara, na trajetória do curso “...*se você tem empenho, se você busca, se você procura, você vai ser um bom profissional...*”

A terceira fonte identificada refere-se às pesquisas em sites de busca na internet. Nossas entrevistadas declararam que recorrem constantemente aos sites destinados ao trabalho pedagógico escolar, aos materiais *on line* de Secretarias de Educação e de instituições educacionais que tratam dessa temática para se prepararem para um projeto, uma ação ou mesmo resolver um dilema na escola.

... eu procuro tudo, até na internet eu vou pesquisar, eu pesquiso, eu procuro em livros, eu leio. (CONCEIÇÃO).

...O professor... a gente sabe que ele tem que ser pesquisador, mas nesse momento você dá um suporte pra isso, porque ele tá lá na linha de frente, né! E você buscando até o suporte, porque às vezes, nem tudo a gente tem solução, mas a gente vai buscar, a gente vai com outros pares, a gente vai buscar pesquisando... (FRIDA)

TENSÕES E DESAFIOS DO TRABALHO DA SUPERVISÃO EDUCACIONAL

Um dos principais desafios apontados pelas entrevistadas reside na implementação da gestão democrática. O contexto escolar marcado por urgências pedagógicas e administrativas e imerso em uma cultura de ação individualista dificulta o exercício da participação, segundo apontaram as depoentes. Mas, existem estratégias possíveis de enfrentar esse obstáculo, como o diálogo e a insistência, segundo demonstra Aretha.

Na supervisão, aprendi muito sobre a gestão, por formar um grupo de discussão com as diretoras geral e adjunta. (...). E esse momento requer um olhar mais amplo (administrativo, pedagógico e também social). (ARETHA)

Na RME, a supervisão educacional integra a equipe docente e diretiva, compondo o trio gestor, formado pelas figuras do diretor, supervisor e orientador. Na ausência do diretor, o supervisor educacional ou o orientador educacional são responsáveis por garantir o funcionamento da escola, incumbindo-se, portanto, de ações de natureza administrativa e pedagógica. Segundo apontaram as entrevistadas, essas ações incluem: entrada e saída de estudantes em cada turno; solucionar a falta de um professor no dia; garantir o cumprimento dos horários das atividades curriculares de cada turno; atender aos pais e responsáveis em relação aos assuntos pedagógicos e disciplinares; atender as solicitações da Secretaria de Educação e de outros órgãos a ela vinculados; atender os encaminhamentos do Conselho Tutelar; resolver problemas relacionados à indisciplina de estudantes, entre outras; e criar condições para o funcionamento dos diferentes projetos que compõem o currículo escolar.

Nesse contexto, nossas entrevistadas apontaram ainda várias tarefas que executam no dia a dia, como construção do projeto político-pedagógico, planejamento, discussões pedagógicas, trabalho junto à direção, conselho de classe e formação continuada para os professores.

Diante de tantas demandas, a gestão democrática se coloca como o grande desafio e, também, a grande força de tensão. Espera-se trabalhar a favor dela, reconhecendo que todas as ações do cotidiano escolar são importantes e necessárias, da entrada à saída do estudante. Como, então, garantir que tudo aconteça inserido em um contexto democrático de pensar e fazer o projeto pedagógico da escola?

Os saberes e fazeres dos pedagogos que atuam com gestão escolar, em uma perspectiva democrática, envolvem uma infinidade de ações, que podem ser caracterizadas como técnicas, operacionais, mas que, nem por isso, podem ser desconsideradas a sua dimensão pedagógica e a possibilidade de seu encaminhamento em uma perspectiva participativa e, portanto, democrática.

Nessa direção, aquele que trabalha na gestão pedagógica da escola precisa se comprometer com a busca incessante da consistência entre as ações deste tipo como um todo na escola e da sala de aula, numa dimensão mais focada, de modo a torná-las integradas e não isoladas ou em conflito umas com as outras. Para tanto, o estímulo à reflexão coletiva dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o favorecimento de proposições pelos professores de alternativas para superar os impasses pedagógicos e o ato de instigar a prática reflexiva são estratégias potentes para a organização do trabalho pedagógico em uma perspectiva participativa e comprometida com a gestão democrática. O espaço de trabalho tanto do orientador quanto do supervisor se materializa pelo modo como tanto um quanto o outro costuma agir em função do trabalho que o professor realiza com seus alunos. A relação que se estabelece entre o professor que ensina e o aluno que aprende representa o núcleo central da ação do orientador e do supervisor educacional em uma perspectiva democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados encontrados apontam que as supervisoras educacionais participantes do estudo são professoras que já atuavam no magistério há algum tempo e, em suas narrativas, foi possível depreender o desejo delas de continuarem sua trajetória profissional na área da educação, vendo no curso de Pedagogia duas possibilidades: a de aprimoramento de sua prática docente e a de vivenciar outras funções dentro da carreira do magistério. A maior parte do grupo é constituída por mulheres que já eram mães quando iniciaram os estudos, sendo a família um fator determinante na escolha da modalidade. Outro traço notado na caracterização das supervisoras é a inserção na educação pública, posto que todas já eram concursadas como professoras na Educação Básica quando começaram o trabalho na supervisão educacional.

Foi possível concluir que o curso de Pedagogia se apresentou como uma estratégia de desenvolvimento profissional docente, visto que as entrevistadas eram professoras formadas pelo curso Normal, modalidade do Ensino Médio. A escolha do Curso de Pedagogia em EAD ocorreu não exclusivamente pelo fato de ser a única opção de formação universitária em instituição pública, mas, sobretudo, pelo caráter de flexibilidade de tempo e espaço para a sua realização. No conjunto de aspectos ressaltados como diferenciais na avaliação do curso, situam-se o seu material didático, o papel exercido por professores e tutores e as disciplinas que constituem a sua programação curricular.

No tocante aos saberes e fazeres próprios do trabalho da supervisão educacional no âmbito escolar, as demandas do cotidiano se dirigem desde o planejamento e avaliação curriculares até aos aspectos da rotina de funcionamento da escola, tendo em vista que o profissional da supervisão é um dos integrantes da equipe dirigente. As fontes de saberes e práticas localizam-se nas trocas com os pares da escola e da RME, no material didático do Curso de Pedagogia, o que denota uma avaliação favorável a seu respeito, e nos sites de busca da internet direcionados ao trabalho pedagógico escolar.

A gestão democrática emerge como razão de tensão e desafio, uma vez que, em virtude de como as decisões são encaminhadas no interior das escolas, a participação nem sempre é considerada, tornando-a um horizonte desejado.

O estudo não se dirigiu para um paralelismo entre formação para a gestão educacional no curso de Pedagogia regular e no da modalidade EAD, o que não nos permite atestar que um é melhor do que o outro. Entretanto, tal como avaliam as nossas entrevistadas, o curso de Pedagogia EAD oferecido pela UNIRIO, através do CEDERJ, parece, sim, oferecer condições formativas favoráveis à mobilização de saberes e fazeres referentes à gestão educacional com ênfase no trabalho do supervisor, tanto quanto também parece oferecer os cursos de Pedagogia presenciais. Se há problemas de formação para a gestão educacional no curso de Pedagogia, este não parece residir nas formas de oferta do curso. As lutas internas do campo da Pedagogia, no tocante ao seu foco formador, podem nos direcionar para a amplitude de suas demandas em torno da docência e da gestão.

Nesse caso, conforme salientam Cruz e Arosa (2014, p. 63), parece necessário aprofundar o conhecimento sobre os fundamentos que orientam a Pedagogia e suas ações docente e gestora, assim como manter cada vez mais estreita a relação da universidade com as redes

públicas de ensino, no sentido de se redirecionar em diálogo permanente com as comunidades escolares, o trabalho desses profissionais. “Significa não uma adesão ou submissão ao que a realidade impõe, mas um aprofundamento crítico sobre os conhecimentos necessários à formação desses profissionais e à transformação da realidade educacional brasileira”.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. *In*: RANGEL, M. (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2011.

BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Resolução CNE/CP 1/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006

CRUZ, G. B.; AROSA, A. A formação do pedagogo docente no curso de Pedagogia. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 11, n. 26, p. 30-68, 2014.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. 5.ed. São Paulo: Ed. da UNESP, 1999.

INEP. Censo da Educação Superior: Notas Estatísticas 2017. Brasília: Ministério da Educação: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

LIBÂNEO J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2002.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores – para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora. 1999.

PEREIRA, A. O curso de Pedagogia e as novas diretrizes curriculares: análise crítica de um currículo escrito. **Espaço do Currículo**, v. 7, n. 2, p. 297-313, maio./ago., 2014.

PIMENTA, S. G. **Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo**. Relatório Técnico - CNPq (Pesquisa Coletiva - Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo: [s.n], 2014.

PIMENTA, S. G. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008. 275 p.

PONTE, J. P. da. Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. **Educar**. Curitiba, n. 24, p. 37-66, 2004.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-181, 2007.

SILVA JR. C. A. da. Supervisão, Currículo e Avaliação. *In*: FERREIRA, N. S. C.. (org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. UNIRIO. Guia Geral do Curso de Pedagogia, Rio de Janeiro, RJ: Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ, 2017.

DADOS DAS AUTORAS

ANGELA DA COSTA SOARES

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Supervisora da Rede Municipal de Educação de Volta Redonda, Rio de Janeiro/RJ. E-mail: angelaecosta@yahoo.com.br

GISELI BARRETO DA CRUZ

Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: cruz.giseli@gmail.com

Submetido em: 01-03-2021

Aceito em: 17-01-2022