



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MODALIDADE PROFISSIONAL – PPGE/MP**

DANIELA PEREIRA DOS SANTOS

**O SUPERVISOR PEDAGÓGICO NA MEDIAÇÃO ENTRE O CURRÍCULO
MODELADO E O ISOLAMENTO DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO NA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL**

**BRASÍLIA/DF
2022**

DANIELA PEREIRA DOS SANTOS

**O SUPERVISOR PEDAGÓGICO NA MEDIAÇÃO ENTRE O CURRÍCULO
MODELADO E O ISOLAMENTO DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO NA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Modalidade Profissional (PPGE-MP) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Currículo e Processo Formativo.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Thiago Silva.

Grupo de pesquisa: Currículo e Processo Formativo: Inovação e Interdisciplinaridade

**BRASÍLIA/DF
2022**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

PS237s Pereira dos Santos, Daniela
O Supervisor Pedagógico na Mediação entre Currículo Modelado e o Isolamento Docente: um estudo de caso na Secretaria de Educação do Distrito Federal / Daniela Pereira dos Santos; orientador Francisco Thiago Silva. -- Brasília, 2022.
145 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2022.

1. Supervisor Pedagógico. 2. Currículo Modelado. 3. Isolamento Docente. 4. Organização do Trabalho Pedagógico. I. Silva, Francisco Thiago, orient. II. Título.

DANIELA PEREIRA DOS SANTOS

**O SUPERVISOR PEDAGÓGICO NA MEDIAÇÃO ENTRE O CURRÍCULO
MODELADO E O ISOLAMENTO DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO NA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Modalidade Profissional (PPGE-MP) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Currículo e Processo Formativo.

Defendida e aprovada em: 01 de dezembro de 2022.

COMISSÃO JULGADORA

Prof. Dr. Francisco Thiago Silva
Universidade de Brasília/PPGE-MP
(Presidente)

Prof^a. Dr^a. Shirleide Pereira da Silva Cruz
Universidade de Brasília/ PPGE

Prof^a. Dr^a. Viviane Machado Caminha
Escola Superior de Defesa
(Membro Externo ESD)

Prof^a. Dr^a. Cláudia Pinheiro Nascimento
Centro Universitário Projeção
(Suplente)

Dedico este trabalho ao meu grande amor, **Edvaldo Ribeiro dos Santos**, por sempre ter acreditado que eu chegaria ao mestrado e, mesmo não estando aqui fisicamente, continua presente nas minhas memórias; aos meus filhos, **Geovanna e Bernardo**, pois sem eles a minha vida não teria sentido; à minha **mãe Eunice**, que sempre lutou para que eu e minha irmã pudéssemos ter uma oportunidade de mudar a nossa história; à minha **irmã Gabriela** e ao meu **sobrinho Gustavo** que tanto amo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que nunca deixou de segurar na minha mão, principalmente, nos momentos que achava que não seria possível vencer os obstáculos.

À minha família que sempre esteve ao meu lado me dando suporte e acreditando que tudo daria certo.

Ao meu futuro genro que sempre me socorreu com aportes tecnológicos.

Aos meus familiares que sempre demonstram carinho e respeito por mim.

À minha amiga Meire Nadja que esteve ao meu lado desde o início dessa jornada e dividiu comigo os seus conhecimentos com muita generosidade.

Às amigas: Kelly Rocha, Ivone Guedes, Danielle Sousa, Keila Cristina, Raimunda Oliveira e Lívia Brisolla pelo apoio e incentivo.

Às minhas amigas de trabalho: Mônica Maia, Rubenita Souza, Giulliana Novaes e Gracielle Bezerra por sempre me acolherem.

Aos amigos e companheiros de estudo Afonso Wescley, Mara Rúbia da Cruz e Marta Mendes pelo apoio nos momentos difíceis e pela partilha de conhecimentos e conquistas.

À equipe gestora, à coordenação, às professoras e aos demais profissionais da escola pesquisada pelo apoio e acolhimento à pesquisa sem os quais esse trabalho não seria possível.

Às supervisoras que aceitaram ser entrevistadas, ampliando a minha visão sobre o objeto de estudo.

Às coordenadoras intermediárias da Unidade de Educação Básica (Unieb) de Ceilândia, que me auxiliaram com informações e mediaram o contato com as supervisoras entrevistadas.

Ao querido orientador Prof. Dr. Francisco Thiago Silva por ter me acolhido em um momento de muita dor, pela amizade e carinho, por todas as valiosas orientações e contribuições à minha pesquisa, pelo conhecimento partilhado com paciência, dedicação e muito respeito. Obrigada por acreditar em mim em dias que eu lutava para acreditar.

Às professoras doutoras: Cláudia Pinheiro, Shirleide Pereira e Viviane Machado que, gentilmente, aceitaram participar da banca de qualificação e de defesa, dando valorosas contribuições a essa pesquisa.

Ao grupo de pesquisa “Currículo e Processo Formativo: Inovação e Interdisciplinaridade” pelas valiosas discussões, pelo incentivo e pelo apoio.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação pelas aprendizagens.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal pelo afastamento remunerado que possibilitou minha integral dedicação na realização desse trabalho.

E a todos que passaram pelo meu caminho e que de alguma forma contribuíram com a minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica.

RESUMO

A pesquisa surgiu da necessidade de compreendermos como as ações mediadas pelo supervisor pedagógico na modelagem curricular podem favorecer ou minimizar o isolamento docente e, assim, promover uma melhor Organização do Trabalho Pedagógico (OTP). Analisamos os posicionamentos de supervisores e de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação aos eixos: “Supervisor pedagógico”, “Currículo modelado” e “Isolamento docente” e como eles se articulam. Nesse sentido, o pressuposto levantado preconiza que o Supervisor pedagógico pode ser um importante aliado frente ao isolamento docente na busca de estratégias para um trabalho pedagógico que considera o poder “modelador e transformador dos professores” diante da implementação de um “*currículo prescrito*” (SACRISTÁN, 2000, p.166). Assim, esse estudo apoia-se na seguinte questão central: como as ações do supervisor pedagógico na modelagem curricular podem favorecer ou minimizar o isolamento docente? A investigação foi desenvolvida em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal que atende o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, também, foram entrevistados outros supervisores de escolas classes situadas em diferentes áreas da cidade de Ceilândia. A pesquisa tem abordagem qualitativa, por um estudo de caso único (YIN, 2015) com análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Currículo em Movimento; entrevistas semiestruturadas com todos os sujeitos; aplicação de questionário aos gestores, coordenadores, Equipe de Apoio Especializado à Aprendizagem (EEAA), Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Orientação Educacional (OE); e observação participante das coletivas, coordenações setorizadas, conselhos de classes e da semana pedagógica da escola pesquisada. Como produto técnico elaboramos um curso de aperfeiçoamento para os supervisores e os coordenadores da rede pública de ensino. Entre os teóricos que sustentam a nossa investigação, estão: Freitas (1992), Fullan e Hargreaves (2006), Lima e Silva (2020), Rangel (2001), Sacristán (2000), Saviani (2013a), Silva (1981) e Veiga (2013). No concernente aos fatores que podem minimizar o isolamento docente mediante as ações do supervisor pedagógico na modelagem curricular, destacamos, a partir dos dados levantados e analisados, o direcionamento por parte da gestão do trabalho desse profissional para o pedagógico; a formação continuada específica; o conhecimento do que prescreve as suas atribuições; a partilha do trabalho com os

demais profissionais envolvidos com a Organização do Trabalho Pedagógico, olhar humanizado e acolhimento para com os seus pares. Apontamos como possíveis fatores que podem favorecer o isolamento docente na mediação do currículo modelado: a sobrecarga de trabalho quando da não definição de sua atuação (administrativa ou pedagógica); a desvalorização da função; a falta de um quadro completo de profissionais para a partilha do trabalho; a escassez de formação continuada específica; a ausência de uma visão clara das suas atribuições; e a resistência do grupo em desenvolver um trabalho coletivo/cooperativo.

Palavras-chave: supervisor pedagógico; isolamento docente; currículo modelado; organização do trabalho pedagógico.

ABSTRACT

The following research has emerged from the necessity of a better understanding on how the actions mediated by the pedagogical supervisor in the curricular model may be in favor or minimize the teaching isolation and, this way, promote a better Pedagogical Work Organization (OTP). We have analyzed the positionings of the teachers and the supervisors who worked in the first years of the primary and secondary school in relation to the categories: "Pedagogical supervisor", "model curriculum" and "teaching isolation" and how they articulate among them. In this sense, the assumption in focus states that the pedagogical supervisor may be an important ally face to the teaching isolation in the search for the strategies for a pedagogical work that considers "the modeling and transforming power" of the teachers face to the implementation of a "prescript curriculum" (SANSKRITÁN, 2000, p.166). This way, this study is supported by the following central issue: how the actions of the pedagogical supervisor in the curriculum model may be in favor or minimize the teaching isolation? The investigation had been developed in a state school from Distrito Federal that in holds the primary and secondary teaching - initial periods and together with other supervisors from other schools situated in different areas in Ceilandia. The research has a qualitative approach by an unique study case (YIN, 2015) with the analysis of the "Projeto político pedagógico" (PPP) and the "currículo em movimento"; semi structured interviews with the administrators, coordinators, pedagogical specialized staff, skilled educational service, educational orientation, teachers and public servers from other teaching units; use of questionnaire to the administrators, coordinators and professionals in general directly involved in the research and participative observation of the collectives, sectorized coordinations, class council and pedagogical week. As a technical result, we have developed an improving course to supervisors and teachers of the state teaching schools. Among the theorists that support our investigation are Freitas (1992), Fullan and Hargreaves (2006), Lima e Silva (2020), Rangel (2001), Sacristán (2000), Saviani (2013a) Silva (1981) and Veiga (2013). Concerning the facts that may minimize the teaching isolation due to the actions of the pedagogical supervisor in the curriculum model, we highlight, from the data that had been collected and analyzed: the leading held by the administrators of this work of this professional to

the pedagogical; the nonstop specific formation; the knowledge of what embraces his functions; the work share with the other professionals involved with the pedagogical work organization, humanized perspective and support to his pairs. We point as possible factors that may be in favor the teaching isolation in the mediation of the moderated curriculum: the overload of work when it has not been defined its purpose (pedagogical or administrative); less prestige of the profession; the lack of a full professional board for a more balanced share of work; the lack of nonstop specific formation; the lack of a clear view of the work assignments; and the resistance of the group to develop a collective/cooperative work.

Keywords: pedagogical supervisor; teaching isolation; model curriculum; pedagogical work organization.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1 - Dissertações e teses relacionadas aos eixos temáticos: supervisor pedagógico, currículo modelado e Isolamento docente/solidão docente.....	30
Quadro 2 - Artigos e ensaio relacionados aos termos indutores: supervisor pedagógico, isolamento docente e solidão docente.....	35
Quadro 3 - Artigos relacionadas aos termos indutores: supervisor pedagógico, currículo modelado e solidão docente.	38
Quadro 4 - Contexto laboral dos supervisores externos.	50
Quadro 5 - Gestores, coordenadores, psicóloga, pedagoga, orientadora educacional, professora da sala de recursos participantes do questionário da escola polo.	54
Quadro 6 - Gestores, coordenadores, psicóloga, pedagoga, orientadora educacional, professora da sala de recursos e docentes participantes da entrevista realizada na escola.	55
Quadro 7 - Supervisores e vice-diretora externos participantes da entrevista.....	55
Quadro 8 - Análise de documentos.....	56
Quadro 9 - Formação continuada para os supervisores	68
Quadro 10 - Cursos de formação ofertados pela Eape de 2009 a 2018.....	69
Quadro 11 - Categorização, Ocorrência, Unidade de Registro e Unidades de Significação.	72

FIGURAS

Figura 1 - Mapa das escolas de Ceilândia.....	54
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de produções da BDTD, vinculadas aos termos indutores: supervisor pedagógico, currículo modelado e isolamento docente/solidão docente no período de 2010 a 2021.	29
Tabela 2 - Quantidade de artigos encontrados na Scielo, vinculadas aos termos indutores: supervisor pedagógico, currículo modelado, isolamento docente e solidão docente no período de 2010 a 2021.	35
Tabela 3 - Quantidade de periódicos encontrados na Capes, vinculadas aos termos indutores: supervisor pedagógico, currículo modelado, isolamento docente e solidão docente no período de 2010 a 2021.	38
Tabela 4 - Procedimentos, carga horária e período da produção de dados.	46
Tabela 5 - Sujeitos da pesquisa.....	53

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEE	Aluno com Necessidades Educacionais Especiais
APD	Atendimento Pedagógico Domiciliar
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
CIL	Centro Interescolar de Línguas
Crai	Centro de Referência para os Anos Iniciais
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DF	Distrito Federal
DI	Deficiência Intelectual
DRE	Diretoria Regional de Ensino
Eape	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
EC	Escola Classe
EEAA	Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
FE	Faculdade de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IE	Instituição de Ensino
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NSE	Nova Sociologia da Educação
OE	Orientador Educacional
OTP	Organização do Trabalho Pedagógico

PcD	Pessoa com Deficiência
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Proposta Pedagógica
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RA	Região Administrativa
RMEPOA	Rede Municipal de Escolas de Porto Alegre
SBEM	Sociedade Brasileira de Educação Matemática
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i> / Biblioteca Eletrônica Científica Online
SEAA	Serviço de Especializado de Apoio à Aprendizagem
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEI	Sistema Eletrônico de Informações
SOE	Serviço de Orientação Educacional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UnB	Universidade de Brasília
UniCeub	Centro Universitário de Brasília
Unieb	Unidade de Educação Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
MEMÓRIAS DA MINHA TRAJETÓRIA	23
1 A PESQUISA	27
1.1 Norteando o problema investigado	27
1.2 Objetivos.....	27
1.2.1 Objetivo geral	27
1.2.2 Objetivos específicos	27
1.3 Estado da Arte: produções e considerações sobre o tema.....	28
1.3.1 Estudos encontrados na BDTD.....	29
1.3.2 Achados encontrados na SciELO	35
1.3.3 Achados nos Periódicos da Capes.....	38
2 METODOLOGIA	43
2.1 Percurso Metodológico	43
2.2 Critérios de Escolha	47
2.2.1 Por que Ceilândia?	47
2.3 A unidade Escolar.....	48
2.3.1 Contexto laboral dos supervisores externos	50
2.4 Sujeitos da Pesquisa	52
2.5 Das análises dos documentos	56
2.5.1 Currículo em Movimento.....	56
2.5.2 Projeto Político Pedagógico	58
2.6 Imersão na Pesquisa de Campo.....	64
2.7 Produto Técnico.....	67
2.8 As Análises dos dados.....	71
3 SUPERVISOR PEDAGÓGICO, CURRÍCULO MODELADO E ISOLAMENTO DOCENTE	75
3.1 Supervisão Pedagógica: breve balanço histórico e legal	75
3.1.1 Supervisor pedagógico	81
3.2 A Organização do Trabalho Pedagógico: currículo, avaliação e didática.	84
3.2.1 Currículo	88

3.2.2	Didática	93
3.2.3	Avaliação	96
3.3	O Currículo Modelado	99
3.4	Isolamento docente: relações no espaço escolar.....	105
4	REFLEXÕES FINAIS.....	116
	REFERÊNCIAS.....	122
	APÊNDICES.....	131
	APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL.....	131
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	132
	APÊNDICE C – TERMO DE ACEITE INSTITUCIONAL.....	133
	APÊNDICE D -TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA	135
	APÊNDICE E – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO PARA GESTORES (DIRETOR, VICE-DIRETOR E SUPERVISORA), COORDENADORES E SERVIÇO ESPECIALIZADO DE APOIO À APRENDIZAGEM	136
	APÊNDICE F – ROTEIROS DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS (APLICADA INDIVIDUALMENTE).....	137
	APÊNDICE G – ROTEIRO PARA AS OBSERVAÇÕES.....	141
	APÊNDICE H – CURSO DE APERFEIÇOAMENTO PARA SUPERVISORES E COORDENADORES.....	142

INTRODUÇÃO

A Organização do Trabalho Pedagógico direciona as ações a serem desenvolvidas na e pela escola. Presente nas instituições de ensino, essa organização tem sido otimizada de diversas formas e, pensando no supervisor, especificamente na realidade do Distrito Federal (DF), como um dos mediadores desse processo e nas causas que contribuem ou desfavorecem a efetivação da OTP, a presente pesquisa intentou refletir sobre três eixos, de forma articulada e dinâmica: “Supervisor pedagógico”; “Currículo modelado”; e “Isolamento docente”.

Para um melhor entendimento do objeto pesquisado, apontamos o pensamento de Rangel (2001), para quem o termo supervisão, cujo significado é “ver sobre”, foi ganhando, ao longo dos anos, diversas denominações: “Supervisão Educacional, Supervisão Escolar, Supervisão Pedagógica”, abarcando desde o campo administrativo ao estritamente pedagógico, ou seja, expandindo sobremaneira o seu significado.

No entanto, é sobre a perspectiva pedagógica que nos debruçamos e, por isso, foi utilizado o termo “Supervisor pedagógico”, pois entendemos as ações deste, conforme nos previne Alarcão (2000), como aquelas em que a supervisão visa a qualidade do desenvolvimento da OTP por meio de aprendizagens individuais e coletivas, com a inclusão de novos agentes. Por essa ótica, o supervisor é um mediador no processo educativo que, de forma coletiva, orienta, propõe ações e estudos, além de partilhar responsabilidades com os coordenadores e o corpo docente.

Sabemos, porém, que este profissional precisa gerenciar inúmeros desafios todos os dias, como: o acúmulo de funções; o excesso de trabalho burocrático; a desvalorização da função; a restrição no acesso a cursos de formação que o qualificaria para melhor desempenhar o seu trabalho e a visão equivocada do seu papel dentro da escola, principalmente por parte dos seus colegas de profissão que, muitas vezes, desconhecem o que prescrevem os documentos oficiais.

Frente aos desafios que envolvem as atribuições do supervisor, faz-se necessário refletirmos sobre sua função. O Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do DF (DISTRITO FEDERAL, 2019) delega ao profissional a responsabilidade pela supervisão pedagógica, administrativa e financeira da unidade escolar. Diante desse material, urge à SEEDF uma visão das atribuições do

supervisor tendo em vista que tais ações sobrecarregam o profissional e torna inviável um planejamento qualitativo voltado para as ações pedagógicas da escola, dificultando a organização do trabalho. Tal observação nos remete ao pensamento de Vasconcellos (2006, p. 87), ao afirmar que supervisor não é “[...] fiscal de professor, tarefeiro, tapa buraco, burocrata, generalista (que entende quase nada de quase tudo)”.

A não disponibilização de um supervisor exclusivamente pedagógico para as unidades escolares pela SEEDF requer da gestão uma percepção da imprescindibilidade desse “Supervisor pedagógico” atento ao PPP que traz, em grande maioria como meta, uma educação de qualidade prevista na Constituição Federal no seu Art. 205 que afirma ser

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, [que] será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2012, p. 56).

Observa-se, porém, que existem lacunas, como a falta de recursos humanos, materiais e financeiros; a infraestrutura escolar adequada; a falta de políticas de formação continuada; a desvalorização da escola e dos profissionais de educação; no sistema educacional brasileiro que afetam a qualidade da nossa educação.

É evidente que essas lacunas, somadas a outros inúmeros fatores, têm contribuído para o problema da educação e da formação de educadores. Para Lima e Silva (2020), alinhar o currículo, a didática e a avaliação por meio da OTP, mediante às boas condições materiais de funcionamento das instituições de ensino, formação continuada de qualidade e valorização dos profissionais da educação garantem aos sujeitos implicados no processo educativo a reelaboração, a discussão e a apropriação dos saberes científicos e acumulados pela humanidade para melhoria do processo educativo. O fato é que à medida em que esses problemas se agravam dentro das escolas, nos deparamos com o isolamento de profissionais da educação, em especial, dos docentes.

O fenômeno do isolamento não escolhe professores no início, meio ou final de carreira e tem se apresentado em diversas situações. Cassão e Chaluh (2018, p. 196) relatam que a maneira como os professores iniciantes são vistos e acolhidos pela escola causa implicações “[...] na constituição do ser docente e fazer docência

dos mesmos”. Nesse contexto, o docente no início da profissão enfrenta desafios que podem gerar resistências e problemas para a sua profissionalidade.

Acreditamos que o isolamento se tem feito presente nas nossas escolas e influenciado a OTP, causando danos nas interações interpessoais e no desenvolvimento do educando. O isolamento e o individualismo, segundo Fullan e Hargreaves (2006), se contrapõem às novas ideias e culminam em métodos de ensino estáveis que pouco contribuem para o desempenho dos educandos.

A gestão escolar, junto com o corpo docente por meio do Projeto Político Pedagógico, precisa pensar em mecanismos que combatam o isolamento por meio de ações que evidenciem o protagonismo do professor, pois, de acordo com Silva (2007), ele é quem melhor conhece os problemas que surgem no seu trabalho. O Supervisor pedagógico precisa ser visto como um apoio ao corpo docente e um colaborador do trabalho pedagógico que está atento às decisões que afetam o contexto escolar, em parceria com todos os outros sujeitos implicados com as práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, entendemos que o “currículo modelado” tem um papel significativo nesse processo, pois segundo o autor se ele

[...] expressa o plano de socialização através das práticas escolares imposto de fora, essa capacidade de modelação que os professores têm é um contrapeso possível se é exercida adequadamente e se é estimulada como mecanismo contra-hegemônico (SACRISTÁN, 2000, p. 166).

Portanto, esse professor necessita de suporte visto que a responsabilidade pela aprendizagem global dos estudantes não compete apenas a ele, mas a todos os agentes da escola que contribuem para a reelaboração do “currículo prescrito” (SACRISTÁN, 2000). Embora o papel principal de reelaborar o currículo seja do docente, esse deve ser estendido a todos os sujeitos dentro do espaço escolar. De igual modo, o trabalho em parceria deve ser fomentado, com vistas a um crescimento coletivo, sustentado por um trabalho pedagógico colaborativo.

Na visão de Silva e Fernandes (2017, p. 71), “[...] o trabalho pedagógico requer a instituição da cultura da colaboração, tendo a participação como premissa, isso porque não há como concebê-la numa perspectiva formativa e reflexiva individual e solitária”, o que nos remete à busca de estratégias que amenizem ou superem o isolamento.

Na procura por fundamentos teóricos para desvelar o problema apresentado nessa investigação, optamos, inicialmente, por Rangel (2001), que nos ajuda a compreender as ações supervisoras e suas contribuições no dia a dia da escola, enfatizando princípios de participação coletiva e formação docente; Silva (1981), que nos esclarece o contexto histórico sobre a atividade docente na habilitação em supervisão escolar; Fullan e Hargreaves (2006), ao nos lembrar que não somos seres isolados e que durante o nosso processo de desenvolvimento profissional e pessoal somos afetados, positivamente e negativamente, por aqueles com quem nos relacionamos no trabalho; e Veiga (2013), ao dizer que a implementação de um PPP precisa preocupar-se:

[...] em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando a eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias rompendo com a rotina de mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 2013, p. 14).

Quando a escola tem esse entendimento, a OTP ocorre com maior fluidez permitindo a participação de todos, a democratização das relações de trabalho e do cotidiano escolar favorecendo a criação de um ambiente seguro e pertinente ao aprendizado e à superação das relações fragmentadas em decorrência dos valores e ações coletivas e de qualidade social com ênfase no conhecimento como preconiza e orienta a gestão democrática¹, por meio da legislação atual do Distrito Federal (Lei nº 4751/2012).

Continuamos a teorização em Sacristán (2000), por apresentar um importante alicerce teórico. Segundo o autor, no campo da modelação do currículo, o professor pode [...] “exercer suas iniciativas profissionais, fundamentalmente na estruturação de atividades, com peculiar ponderação, valorização e “tradução pedagógica” dos conteúdos que nelas se realiza” (SACRISTÁN, 2000, p. 174). Assim, o professor cumpre o seu papel de protagonista na modelagem curricular e os coordenadores e supervisores de colaboradores do processo.

¹ Gestão democrática - Lei nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. Disponível em:

Em Saviani (2013a, p. 13), buscamos aporte sobre o trabalho educativo que segundo ele “[...] é o ato de produzir, direto e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Por entendermos que o currículo, a avaliação e a didática têm um papel singular nesse processo educativo recorreremos a Lima e Silva (2020) que ressaltam que existe uma relação de dependência e complemento entre currículo e avaliação no espaço do PPP, o que firma a Organização do Trabalho Pedagógico das instituições de ensino. Inclusive, Freitas (1992) esclarece que o professor:

[...] domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, numa perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido, que lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais em que o processo educacional ocorre; - é capaz de atuar como agente de transformação da realidade na qual se insere (FREITAS, 1992, p. 9).

E Marx (2002), por sua vez, deduz que a dinâmica pela qual os objetos se movimentam enquanto totalidades possui caráter contraditório. Desse modo, a contradição estabelece uma razão para o exercício do processo de interação, processo esse que desvelamos no fluir da pesquisa.

Ressaltamos que a supervisão pedagógica precisa ser constituída por educadores que mobilizam ações conjuntas com os demais profissionais da escola, buscando fortalecer o trabalho coletivo e promover espaços dialógicos que favoreçam discussões voltadas para os fatores que influenciam a dinâmica do trabalho.

Quanto à organização do estudo, sua estrutura está dividida em cinco capítulos que se inter-relacionam e que foram aperfeiçoados de acordo com apontamentos da Banca de Qualificação e da pesquisa de campo.

A dissertação inicia com as memórias da pesquisadora desde a sua tenra infância aos dias atuais relacionando sua trajetória pessoal, profissional e acadêmica ao objeto de estudo.

O primeiro capítulo apresenta a pesquisa: o problema investigado; objetivo geral e objetivos específicos e, de acordo com os eixos “supervisor pedagógico”, “currículo modelado” e “isolamento docente”, o estado da arte realizado nos bancos de dados de teses e dissertações e periódicos da Biblioteca Digital Brasileira de

Teses e Dissertações (BDTD), *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

No segundo capítulo, discorremos sobre a metodologia dividida em “Percurso metodológico”; “Critérios de escolha da unidade escolar”; “Por que Ceilândia?”; “A unidade escolar”; “Sujeitos da pesquisa”; “Das análises dos documentos (Currículo em Movimento do Ensino Fundamenta do DF e Projeto político Pedagógico)”; “Imersão na pesquisa de campo” e o “Produto técnico”.

No terceiro capítulo, apresentamos o “*Supervisor Pedagógico, Currículo Modelado e Isolamento Docente*” a partir do eixo *Supervisor pedagógico*: supervisão pedagógica – breve balanço histórico e legal e o supervisor pedagógico, alicerçados nos documentos que regem a função e em alguns teóricos que discutem a temática. Com base no eixo *Currículo Modelado* (SACRISTÁN, 2000), dialogamos sobre a Organização do Trabalho Pedagógico: currículo, avaliação e didática e o Currículo Modelado. Em relação ao eixo *Isolamento Docente*, destacamos alguns pontos sobre as relações no espaço escolar e as possíveis causas do isolamento.

No último capítulo, apresentamos as reflexões finais com a sintetização dos achados e suas implicações para a educação.

MEMÓRIAS DA MINHA TRAJETÓRIA

Para ilustrar um pouco da minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica, inicio dizendo que sou filha de mãe solo: mulher forte, que me ensinou desde muito cedo que devemos lutar por aquilo que acreditamos e desejamos.

Nasci em Brasília, no primeiro dia do mês de fevereiro de 1977. Hoje, com quarenta e cinco anos, sou mãe de dois filhos, viúva, professora e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu* na Modalidade Profissional, algo aparentemente muito distante da realidade de uma menina moradora da Ceilândia que estudou em escolas públicas da pré-escola ao magistério, de nível médio.

Da infância, trago boas recordações do convívio com a família: as brincadeiras na rua, o relacionamento com os colegas, a primeira escola, a professora que ensinava com carinho. Lembro-me que reprovei a 1ª série, pois apresentei dificuldade na aquisição da leitura e da escrita, apesar dos esforços da minha mãe que chegava cansada do trabalho e tentava me ensinar, mesmo tendo cursado apenas o ensino primário. No ano seguinte, recordo-me de permanecer como aluna da mesma professora, o que acalentou meu coração, visto que havia perdido meus colegas de classe, mas não a professora. Daí por diante, prossegui sem reprovações.

Memoro que quando estava prestes a concluir o Ensino Fundamental (EF) minha mãe me disse que uma nutricionista do hospital onde trabalhava como copeira a havia orientado dizendo que filho de pobre para ter uma chance na vida precisa ser professor ou enfermeiro. E, sim, foram essas as opções que ela apresentou a mim e a minha irmã, ambas professoras da SEEDF.

Em 1993, após uma prova de seleção, ingressei na Escola Normal de Taguatinga, na qual me descobri professora. Durante o curso, sonhava com a possibilidade de ingressar em uma licenciatura, porém a necessidade de emprego para contribuir com o orçamento familiar me impossibilitou de prestar vestibular para a Universidade de Brasília (UnB) e custear uma universidade particular era algo totalmente fora da realidade na qual eu me encontrava.

Ao concluir o magistério, logo comecei a lecionar em escolas particulares. Foram cinco anos que me permitiram vivenciar a dinâmica pedagógica e as relações hierárquicas estabelecidas entre os profissionais que ali trabalhavam.

Em 1997, fui aprovada em concurso público para os professores de Atividades (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental), porém só fui efetivada na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal em junho de 2000. Como não estava lotada em nenhuma escola, atuei por seis meses como professora itinerante, em escolas vinculadas à Coordenação Regional de Ensino (CRE) de Ceilândia. O professor itinerante, conforme Mazzotta (1993), é o profissional especializado que visita várias escolas públicas comuns para atender “alunos excepcionais”² ali matriculados. Assim, considero que minha atuação era compatível com a de uma professora substituta, tendo em vista minha ocupação de cargos provisórios num total de dez escolas situadas nessa Região Administrativa (RA) para suprir carências de professores que estavam, momentaneamente, afastados de suas atividades.

Nesse período, observei que as escolas mesmo estando geograficamente próximas apresentavam metodologias diferenciadas – cada uma com um PPP e com maneiras distintas de lidarem com situações contraditórias. Algumas questões me intrigavam em relação à Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), principalmente no que se refere ao acolhimento e às orientações dadas aos professores recém efetivados, que muitas vezes se encontravam perdidos no tocante à maneira de agir em situações do dia a dia escolar e, ao mesmo tempo, sem saber que direção tomar e sobre os documentos que de fato direcionavam a sua atividade profissional, sobretudo em relação à apropriação do “currículo prescrito” (SACRISTÁN, 2000) e a sua modelação para a sala de aula.

A partir de 2001, fui lotada numa escola classe (EC)³ na qual estudei a maior parte da minha infância: a EC 43 de Ceilândia. Ali permaneci por 21 anos, atuando em diversas funções (professora, coordenadora, supervisora, vice-diretora e diretora). A atuação em sala de aula trouxe experiências extremamente relevantes para o desenvolvimento do meu fazer pedagógico, contribuindo para o meu desempenho como coordenadora e, posteriormente, como supervisora, função exercida até o afastamento para os estudos, em 2020.

² Em 2009, por meio do Decreto nº 6.949, o Brasil promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, pois, em 2008, havia ratificado essa Convenção, que foi aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 2006 e entrou em vigor em 2008. Esse documento apresenta o termo Necessidades Educacionais Específicas (NEE), substituindo o termo Necessidade Educacional Especial (NEE).

³ As escolas-classe, conforme o Plano de Construções Escolares de Brasília (TEIXEIRA, 1961, p. 195), se destinavam à “educação intelectual sistemática de menores nas idades de 7 a 14 anos, em curso completo de seis anos ou séries escolares”.

Em sala, atuando como professora, ao me deparar com algum estudante com dificuldade no processo de aprendizagem, procurava diversas estratégias para ajudá-lo, visto que sempre memorava, quando aluna da 1ª série, que a turma era dividida por grupos: fraco, médio e forte. Na época, ficava extremamente constrangida, uma vez que pertencia ao grupo dos fracos. Tal situação era sempre evidenciada por meio da separação dos grupos e pela nomenclatura deles, embora eu acredite que a professora não fazia tal distinção por maldade.

Assim, a tentativa de contribuir com a formação dos meus pares tornou-se cada vez mais forte, por entender que quando há um trabalho consistente a possibilidade de alcance dos estudantes aumenta e as partilhas permitem maior reflexão sobre as estratégias utilizadas em sala.

Como gestora, experienciei situações de descaso com a educação que me fizeram valorizar cada vez mais o trabalho desenvolvido pelos profissionais que atuam na escola, pois acredito que por meio dele somos capazes de contribuir com a mudança da realidade de uma comunidade. Enquanto coordenadora e supervisora, exerci atribuições que me permitiram articular/mediar formações para os meus pares nas coordenações coletivas e promover momentos de discussões a respeito do trabalho coletivo/colaborativo.

No ano de 2003, iniciei a minha Licenciatura no Curso de Pedagogia – Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental no Centro Universitário de Brasília (UniCEUB), custeada pela SEEDF. Naquele local, formei-me enquanto profissional, aprimorando os meus conhecimentos na área. Em seguida, especializei-me em Educação Inclusiva, sempre em busca de adquirir habilidades necessárias para o meu desempenho como profissional que também atende Alunos com Necessidades Educacionais Específicas.

Como coordenadora e supervisora, compreendi a imprescindibilidade de uma formação de excelência para exercer tais funções, visto que a educação está em contínuo movimento e as demandas diárias pedem dos profissionais constante atualização.

Durante os anos de atuação na SEEDF, inquietava-me com a forma pela qual o processo de aprendizagem acontecia e qual era o papel do educador e demais profissionais que ali estavam para dar suporte ao trabalho pedagógico. Essa inquietação me impulsionou, após a especialização, a permanecer em contínua formação a partir de cursos oferecidos pela Subsecretaria de Formação Continuada

dos Profissionais da Educação (Eape), pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), dentre outras instituições.

Em 2019, cursei, na UnB, as disciplinas *Tópicos Especiais em Formação e Atuação do Profissional da Educação e a Organização do Trabalho Pedagógico*. A participação nessas disciplinas, como aluna especial, me oportunizou pensar e repensar sobre o trabalho que estava desenvolvendo como supervisora pedagógica, além de possibilitar novas discussões com o grupo ao qual fazia parte numa escola classe de Ceilândia.

Essas experiências pessoais e profissionais me direcionaram ao interesse de pesquisar sobre o *Supervisor pedagógico na mediação entre o Currículo modelado e o isolamento docente: um estudo de caso na Secretaria de Educação do Distrito Federal*, visto que, quando ainda coordenadora e, posteriormente, supervisora, pude observar no espaço das coletivas e nas coordenações setorializadas, a ausência considerável de um trabalho pontual que promovesse a implementação de mudanças pautadas nas interações do grupo e na apropriação de eixos centrais da OTP: currículo, didática e avaliação.

Outra constatação foi a ocorrência do isolamento docente nas unidades escolares onde colegas se afastam no seu fazer pedagógico, abrindo um distanciamento cada vez maior dos seus pares, anulando as partilhas e potencializando a crença no saber cabal. Presenciei alguns discursos de resistência ao trabalho coletivo e, por conseguinte, comportamentos que promoviam a falta de interação e que precisavam ser discutidos e pesquisados, com a finalidade de oportunizar meios para a compreensão das causas e dos percursos para superá-los.

Por isso, busquei no Mestrado Profissional, enquanto pesquisadora e educadora, investigar como as ações mediadas pelo supervisor pedagógico na modelagem curricular poderiam favorecer ou minimizar o isolamento docente e promover práticas significativas.

Desse modo, pretendi colaborar com a discussão sobre o tema, na perspectiva de realizar novos apontamentos sociais e científicos, desejosa de contribuir com a transformação da realidade individual e social dos meus pares.

Nessa perspectiva, apresentamos a seguir, o problema a ser investigado, o objetivo geral e os objetivos específicos e, mais adiante, o Estado da Arte, a partir dos eixos “supervisor pedagógico”, “currículo modelado” e “isolamento docente”.

1 A PESQUISA

1.1 Norteando o problema investigado

Na tentativa de melhor entender de que forma o supervisor pode constituir-se como mediador que faz o meio campo entre os demais agentes no espaço escolar, promovendo ações frente ao isolamento e propiciando um currículo modelado, nos aproximamos da resposta para o seguinte problema: “Como as ações do Supervisor pedagógico na modelagem curricular podem favorecer ou minimizar o isolamento docente?”. E, ainda por meio da pesquisa, buscamos responder a algumas questões secundárias:

- Quais os posicionamentos dos professores em relação ao currículo prescrito?
- Quais são as ações do supervisor, na perspectiva da intervenção pedagógica junto aos professores e aos coordenadores? Em quais momentos o supervisor pode mediar a modelagem curricular?
- O Supervisor pedagógico, na mediação do currículo modelado, pode mudar a dinâmica de interações instauradas na instituição e minimizar o isolamento docente?

1.2 Objetivos

A organização da pesquisa foi norteada pelos objetivos estabelecidos, bem como pelo trajeto teórico-metodológico, conforme apresentado adiante. Nesse contexto, apresentamos os objetivos delimitados para a investigação.

1.2.1 *Objetivo geral*

- Compreender como as ações do supervisor pedagógico na modelagem curricular podem favorecer ou minimizar o isolamento docente.

1.2.2 *Objetivos específicos*

Para alcançar respostas para o problema apresentado, delimitamos o objeto a ser investigado, a partir dos seguintes objetivos específicos:

- Identificar quais as ações do supervisor favorecem a construção de espaços dialógicos;
- Analisar quais as possíveis causas do isolamento dos/as professores/as;
- Analisar de que maneira o “*currículo modelado*” (SACRISTÁN, 2000) se materializa na dinâmica das interações instauradas na instituição escolar.

Os objetivos aqui apresentados nortearam a organização da investigação e seu percurso teórico metodológico-

A próxima seção traz produções acadêmicas relacionadas a nossa pesquisa.

1.3 Estado da Arte: produções e considerações sobre o tema

O estado da arte tem o intuito de apresentar pesquisas relacionadas ao objeto de estudo investigado, permitindo ao pesquisador aprofundar seus conhecimentos a respeito da temática abordada. Desse modo, por meio das dissertações, teses e artigos já produzidos, intenciona-se, a partir de um recorte temporal-histórico, obter uma visão ampla do tema pesquisado.

Assinalamos que nosso objetivo é mapear os trabalhos desenvolvidos em programas de pós-graduação *stricto sensu* que se dedicaram a esse objeto, considerando o tema *O Supervisor pedagógico na mediação entre o Currículo modelado e o isolamento docente: um estudo de caso na Secretaria de Educação do Distrito Federal*, a fim de situar a pesquisadora quanto às produções existentes e as possibilidades de novas descobertas sobre o objeto.

Para a investigação, definimos como recorte temporal o período de 2010 a 2021, considerando que nele estão as pesquisas mais recentes. Ademais, essa delimitação considera que, no final de 2009, foi homologada a Ordem de Serviço nº 01, de 11 de dezembro, a qual aprovou o Novo Regimento Escolar em que ficou estabelecida a ampliação dos membros para a gestão, com um Supervisor pedagógico e um administrativo para todas as instituições de ensino. No transcorrer desse período, várias alterações foram realizadas referentes ao cargo de supervisor.

Decidimos utilizar como termos indutores os eixos da pesquisa: *Supervisor pedagógico*, *Currículo modelado* e *Isolamento docente*, por entendermos que a definição destes eixos confere maior objetividade sobre as principais áreas de nossa investigação. Como fonte de pesquisa, optou-se pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que concentra em seu portal os sistemas de

informação de trabalhos existentes nas instituições de ensino e pesquisa do país; pela Biblioteca Eletrônica Científica *Online* (SciELO), que apresenta livre acesso a periódicos científicos e, por fim, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação em todos os Estados da Federação.

As buscas foram realizadas entre os dias 28/08/2021 e 12/09/2021 e, inicialmente, foram pesquisados os termos indutores juntos, porém não foram encontrados nenhum trabalho. Assim sendo, utilizamos as palavras-chaves separadamente. Na busca por “título”, o número de trabalhos encontrados ficou reduzido, tornando necessário usar de outro critério. Desse modo, empregamos a busca por “todos os campos”.

1.3.1 Estudos encontrados na BDTD

Na opção “todos os campos” da BDTD, foram encontrados 48 trabalhos que mencionaram o termo “Supervisor pedagógico”, 25 que abordaram o Currículo modelado e cinco que falaram sobre o “Isolamento docente”. Portanto, a partir da exígua quantidade de achados de isolamento docente, definiu-se buscar, também, pelo termo indutor “Solidão docente”, porém, apenas uma tese foi encontrada.

A Tabela 1 apresenta a quantidade de produções encontradas, separadas pelos termos indutores e anos de publicação.

Tabela 1 - Quantidade de produções da BDTD, vinculadas aos termos indutores: supervisor pedagógico, currículo modelado e isolamento docente/solidão docente no período de 2010 a 2021.

Termos indutores	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Supervisor pedagógico	--	3	5	2	3	5	7	9	8	3	2	1
Currículo modelado	2	--	--	3	--	4	5	3	3	4	--	1
Isolamento Docente	1	1	1	--	1	--	--	1	--	--	--	--
Solidão docente	--	--	--	--	--	--	--	--	1	--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021) a partir dos resultados obtidos na busca junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Após a pesquisa realizada e a leitura prévia dos resumos, primou-se por pesquisas que contribuíssem com a elaboração da teorização do objeto de estudo “*O Supervisor pedagógico na mediação entre currículo modelado e isolamento docente: um estudo de caso na Secretaria de Educação do Distrito Federal*”.

Portanto, foram escolhidas aquelas que se correlacionaram com a temática. Dessas, 5 dissertações e 3 teses, foram selecionadas.

O Quadro 1 apresenta as dissertações e as teses relacionadas aos eixos temáticos: “Supervisor pedagógico”, “Currículo modelado” e “Isolamento docente/solidão docente”, organizadas conforme a natureza da pesquisa, por: publicação, instituição, autor, título e orientador.

Quadro 1 - Dissertações e teses relacionadas aos eixos temáticos: supervisor pedagógico, currículo modelado e Isolamento docente/solidão docente.

Nº	Publicação	Instituição	Autor	Título	Orientador	Natureza da Pesquisa
SUPERVISOR PEDAGÓGICO						
1	2019	UNICAMP	Andréa Maria Martins Chiacchio	A Organização do Trabalho Coletivo na Escola: fatores que facilitam ou dificultam o processo	Dr. Sérgio Antonio da Silva Leite	Tese
2	2014	UFPEL	Clarice Francisco Brauner	Supervisão pedagógica: prática e formação continuada	Dra. Marta Nörnberg	Dissertação
CURRÍCULO MODELADO						
1	2018	UnB	Marluce de Souza Oliveira	Produções Subjetivas da Ação Docente: o movimento de articulação entre planejamento e currículo	Dra. Cristina Massot Madeira Coelho	Dissertação
2	2015	UNICAMP	José Hilton Pereira da Silva	Ciências Naturais nos Anos Iniciais em Jataí-GO: do currículo modelado pelos professores	Maria Cristina de SenziZancul	Dissertação
3	2015	UNESP	Sandra Maria de Araújo Dourado	Ensino de Ciências no 5º ano do Ensino Fundamental: o currículo modelado e aspectos do currículo em ação	Maria Cristina de Senzi Zancul	Dissertação
4	2013	UFSC	Patrícia da Costa Sabino	Táticas/Astúcias: modelação de professores a partir de prescrições curriculares	Vânia Beatriz Monteiro	Dissertação
ISOLAMENTO DOCENTE						
1	2010	PUC- SP	Itale Luciane Cericato	Sentidos da Profissão Docente	Dra. Claudia Davis	Tese
SOLIDÃO DOCENTE						
1	2018	UnB	Rodrigo Fideles Fernandes	Professores iniciantes e ingressantes: dificuldades e	Dra. Kátia Augusta Curado	Tese

Nº	Publicação	Instituição	Autor	Título	Orientador	Natureza da Pesquisa
			Mohn	descobertas na inserção na carreira docente no município de Goiânia	Pinheiro Cordeiro da Silva	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021) a partir dos resultados obtidos na busca junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Destarte, foram esboçados os achados selecionados que se dedicaram ao “Supervisor pedagógico”, “Currículo modelado” e “Isolamento docente/solidão docente”, por entender que a sua contribuição será de grande valor para a produção dessa pesquisa.

a) Estudos que abordaram o termo supervisor pedagógico

O estudo de Chiacchio (2019) trouxe relevantes contribuições à esta dissertação porque analisou o contexto da organização do trabalho escolar de uma instituição escolar pública com o foco nas condições coletivas, nas políticas educacionais, no papel desempenhado pela gestão e pela supervisão, identificando os fatores que podem facilitar ou dificultar o trabalho coletivo desenvolvido pelos agentes educacionais. Entre os fatores facilitadores, a pesquisadora apontou o projeto global da escola, as reuniões pedagógicas, características das professoras e os cursos de formação. Como dificultadores, a investigação revelou que algumas questões precisam ser superadas, tais como: a alta rotatividade de professores, a sobrecarga, as condições inadequadas, o excessivo controle burocrático, e também o trabalho fragilizado da equipe gestora. Chiacchio (2019) utilizou a pesquisa qualitativa, especificamente a abordagem da etnografia em educação. Os resultados da pesquisa podem contribuir para a reflexão e a problematização de questões sobre a organização do trabalho escolar, além de destacar as ações que facilitem o coletivo no interior das escolas.

Brauner (2017) investigou como se desenvolve o apoio à prática pedagógica e à formação continuada dos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, buscando evidenciar os saberes utilizados pelas supervisoras para exercerem as atividades de trabalho, de apoio à prática pedagógica e aos processos de formação continuada, identificando os pressupostos das suas ações. Quanto à metodologia, recorreu à entrevista semiestruturada com as supervisoras, a observação de reuniões entre as supervisoras e a aplicação de

um questionário aos docentes. Os resultados revelaram que a ação da supervisão pedagógica é entendida como necessária ao processo de ensino e de aprendizagem. Os docentes entendem que as ações da supervisão como de apoio à prática pedagógica necessitam melhorias e a ampliação da permanência do profissional nas rotinas da instituição. As supervisoras caracterizaram a sua atividade como “estar à disposição dos docentes” para apoiá-los em suas atividades de ensino.

Em síntese, foram localizadas nesse percurso, apenas duas pesquisas que analisaram o supervisor pedagógico a partir de atividades que envolviam a organização do trabalho pedagógico, fatores facilitadores e dificultadores do trabalho coletivo desenvolvido pela gestão e supervisão, a ação da supervisão pedagógica e as impressões do trabalho desenvolvido pelo supervisor, se correlacionando com o objeto de estudo proposto pela pesquisadora.

b) Achados que versaram sobre Currículo modelado

Oliveira (2018) buscou compreender produções subjetivas do professor na articulação dinâmica de planejar sua ação a partir de um currículo formal, em que se entende o planejamento e o currículo como produções sociais e individuais, subjetivados e singularizados, em constante atualização, diante dos sentidos subjetivos que emergem no professor frente a esses processos institucionalizados. A investigação fundamentou-se na Teoria da Subjetividade na perspectiva cultural-histórica, com enfoque metodológico na Epistemologia Qualitativa e no Método Construtivo-Interpretativo.

Outrossim, a referida pesquisa revelou que a dinâmica da organização do trabalho pedagógico, o planejamento e o currículo se evidenciaram também como processos subjetivos, configurados pelo professor de modo inseparável e convergente com as produções subjetivas que gera sobre a sua ação, o que possibilitou conhecer motivações, entender posicionamentos e reações frente a esses aspectos da sua profissionalidade docente.

O estudo de José Silva (2015) analisou o currículo de ciências naturais dos anos iniciais do Ensino Fundamental, modelado pelos professores, a partir do que é proposto oficialmente. A pesquisa foi de natureza qualitativa, com análise documental. As análises desses documentos mostraram que os órgãos políticos

prescrevem diretrizes de funcionamento que acabam se comportando como obrigações e não orientações. Nos planejamentos, os conteúdos conceituais são os mais evidentes e são quase idênticos aos das propostas oficiais. O livro didático é o material de apoio mais citado nos planos. Na modelação do currículo, o tópico referente aos procedimentos metodológicos é o que revela maior grau de autonomia frente às prescrições.

Dourado (2015) investigou o ensino de ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas, analisando o Currículo modelado pelos professores e indícios do Currículo em ação. Realizou uma pesquisa qualitativa por meio de análise de documentos oficiais e de materiais produzidos por professores e alunos do 5º ano. A pesquisadora identificou que os professores selecionam parte dos conteúdos e expectativas de aprendizagem presentes nos documentos oficiais, havendo diferenças nas escolhas dos professores das duas escolas. Além disso, pelas anotações nos cadernos dos alunos, verificou que o livro didático é utilizado de forma expressiva, com reprodução quase integral de trechos desse material. Assim, as atividades selecionadas são as que priorizam conteúdos conceituais, em detrimento de propostas com abordagem investigativa ou de conteúdos procedimentais e atitudinais explorados pelos livros. A análise dos resultados permitiu perceber o papel ativo e decisivo do professor na concretização dos conteúdos e sua prática.

A pesquisa de Sabino (2013) analisou o movimento realizado pelos professores que ocorre entre o processo de consumo dos produtos idealizados pelos chamados especialistas da educação e a organização pedagógica que define sua prática. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola que atende do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental com professores do 1º ao 5º ano dos anos iniciais. Foram realizadas entrevistas e aplicação de questionário. A partir das análises, observou-se que os professores desenvolvem um currículo modelado a partir de uma “arte de fazer com” que se constitui em táticas de resistências, construindo seu próprio fazer. O tempo (calendário) e o material didático são as prescrições que definem a *arte de fazer com* os sujeitos dessa pesquisa.

As pesquisas analisadas, que versaram sobre currículo modelado, contribuem de maneira significativa para o objeto a ser pesquisado. Oliveira (2018) nos direciona para a importância do processo de subjetividade dos professores na dinâmica da organização do trabalho pedagógico, do planejamento e do currículo,

evidenciando a influência crucial dessa subjetividade na modelação curricular. Silva (2015) aponta para uma leitura sobre o prescrito como obrigação e não orientação e nos lembra que na modelação do currículo é em que se encontra a maior autonomia frente às prescrições. Já Dourado (2015) contribui nos lembrando das diferenças que ocorrem em espaços escolares diversos na hora da definição do que realmente será desenvolvido no transcorrer do ano letivo. Sabino (2013) traz o tempo e o material didático, como prescrições que definem a *arte de fazer* dos sujeitos.

c) Pesquisas que investigaram o Isolamento/solidão docente:

O estudo de Cericato (2010) buscou compreender os sentidos atribuídos por professores à sua atividade profissional. O autor realizou entrevistas junto a três professores do Ensino Médio (EM). As conclusões apontaram que as atuações dos professores são únicas e singulares, embora partilhem vários aspectos comuns. Evidenciou-se que a docência é definida mais por critérios do senso comum, pela perpetuação de discursos ao longo dos anos e por conhecimentos produzidos pela literatura especializada. Além disso, alguns pontos que merecem destaque foram levantados pelo pesquisador, como: a desmotivação dos alunos para a aprendizagem; as práticas cotidianas mais valorizadas do que a formação continuada; não ser possível ensinar a todos mediante a uma postura de acomodação; a ausência de trabalho colaborativo no interior da escola; a atividade docente realizada de maneira isolada.

Cericato (2010) concluiu ressaltando a necessidade de substituir a cultura do isolamento docente por uma cultura de trabalho colaborativo. Tal estudo contribuiu efetivamente para a elaboração da pesquisa que buscou adentrar na seara das causas do isolamento docente.

Mohn (2018) analisou quais são as dificuldades e as descobertas do trabalho docente dos professores iniciantes e dos professores ingressantes nas instituições públicas municipais de educação buscando suas marcas singulares. O pesquisador realizou uma investigação quantitativa, com contextualização do campo via revisão bibliográfica e como instrumento de coleta de dados utilizou a aplicação de questionário. A pesquisa apontou que os professores estão divididos em duas categorias, quais sejam, iniciantes e ingressantes; e cunhou algumas categorias, como: pedagógicas-relacionais; teoria-prática; trabalho-condição de trabalho;

satisfação/ prazer-insatisfação/ sofrimento; e apoio-solidão. Desta forma, essa investigação auxiliou no estudo à medida que apresentou categorias extremamente relevantes sobre o isolamento docente/solidão docente.

1.3.2 Achados encontrados na SciELO

Na biblioteca digital SciELO foram encontradas seis produções, sendo dois artigos relacionados ao supervisor pedagógico, um ao termo indutor “Currículo modelado”, um artigo e um ensaio referentes ao isolamento docente e um artigo que abordava a solidão docente. Para melhor direcionar a busca, foram utilizados alguns filtros (ano de publicação, de 2010 a 2021; todos os índices; o país, Brasil; o idioma, português; áreas temáticas, *Educational e Education*).

A Tabela 2 mostra a quantidade de trabalhos encontrados, separadas pelos termos indutores, ano de publicação, quantidade e tipo.

Tabela 2 - Quantidade de artigos encontrados na Scielo, vinculadas aos termos indutores: supervisor pedagógico, currículo modelado, isolamento docente e solidão docente no período de 2010 a 2021.

Termos Indutores	Ano de Publicação	Quantidade	Tipo
Supervisor pedagógico	2013	2	Artigo
Currículo modelado	2018	1	Artigo
Isolamento docente	2018 e 2021	2	Artigo e Ensaio
Solidão docente	2021	1	Artigo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021) a partir dos resultados obtidos na busca junto à *Scientific Electronic Library Online – SciELO*.

Após leitura prévia dos resumos dos artigos e do ensaio, apenas quatro foram selecionados para uma análise mais aprofundada, visto que eles se concatenam com a pesquisa. A busca por estes trabalhos evidenciou um número pequeno de publicações voltadas à pesquisa desta dissertação, expondo a escassez e abrindo o leque para as novas possibilidades de pesquisa, em especial, articulando os três termos indutores supracitados.

O Quadro 2, a seguir, apresenta os artigos e o ensaio relacionados aos termos indutores, “Supervisor pedagógico”, “Isolamento docente” e “Solidão docente”.

Quadro 2 - Artigos e ensaio relacionados aos termos indutores: supervisor pedagógico, isolamento docente e solidão docente.

Nº	Publicação	Revista	Autor	Título	Tipo
----	------------	---------	-------	--------	------

Nº	Publicação	Revista	Autor	Título	Tipo
SUPERVISOR PEDAGÓGICO					
1	2013	RBLA, Belo Horizonte	Simone Correia Tostes	Interações supervisor-professor: diálogos de proteção da face	Artigo
ISOLAMENTO DOCENTE					
1	2021	Trabalho, Educação e Saúde	Katia Reis de Souza <i>et al.</i>	Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia	Ensaio
2	2018	EDUR Educação em Revista	Amanda Gabriella Oliveira Tundis <i>et al.</i>	Estratégias de Mediação no Trabalho Docente: um estudo em uma Universidade Pública na Amazônia	Artigo
SOLIDÃO DOCENTE					
1	2021	Revista Brasileira de Educação	Giovanni Bohm Machado <i>et al.</i>	O uso das tecnologias como ferramenta para a formação continuada e autoformação docente	Artigo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021) a partir dos resultados obtidos na busca junto à *Scientific Electronic Library Online – SciELO*.

Passaremos a incidir à análise dos achados encontrados na SciELO em artigos relacionados ao “Supervisor pedagógico”, “Currículo modelado”, “Isolamento docente/solidão docente”, a fim de aprofundar a busca por estudos que forneçam arcabouços teóricos para a construção do nosso objeto de estudo e, ainda, nos ajude a traçar novos caminhos.

a) Artigo sobre o supervisor pedagógico

Tostes (2013) investigou as estratégias linguísticas do supervisor escolar e sua aceitação pelos docentes. Tal estudo visou oferecer *insights* sobre a modalização da linguagem em interações profissionais. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, etnográfica, com observação tanto para a geração como para a análise dos dados e entrevistas. Testes de atitude aplicados aos professores revelaram alto grau de aceitação dos comentários tecidos pelo supervisor, o que pode indicar que alto grau de polidez e modalização da linguagem em situações de supervisão escolar são altamente desejáveis para se alcançar atuações profissionais mais eficazes. A pesquisa traz contribuições sobre usos linguísticos que podem ser eficazes na atividade de apoio da supervisão escolar, abrindo novas perspectivas para as abordagens do nosso estudo.

b) Ensaio e artigos que abordam isolamento docente/solidão docente

Souza *et al.* (2021) problematizaram mudanças ocorridas no trabalho de professores da rede particular de ensino no contexto de pandemia e sua relação com a saúde. A pesquisa fundamentou-se na pedagogia crítica e dialógica freireana. Ao fim das análises, observou-se que o tipo de atividade de ensino, não presencial, por meio de plataformas e outros recursos digitais, se constitui como uma configuração atual do trabalho que se aprofunda no contexto de pandemia e faz uso exacerbado da tecnologia, articulando novos modos de controle, e do mais-valor social. Esse ensaio nos remete às novas configurações de trabalho alertando para a complexa realidade dos professores que se encontram em atividade virtual e apontando para a necessidade de pesquisas que promovam discussões a respeito das interações, sejam elas virtuais ou presenciais.

Machado *et al.* (2021) buscaram identificar um perfil docente com foco na utilização de dispositivos digitais para o exercício de suas funções e aprimoramento das práticas pedagógicas. Para isso, aplicaram um questionário para os professores de uma rede municipal da região metropolitana de Porto Alegre. O uso de tecnologias foi identificado como possibilidade efetiva de romper com a solidão pedagógica por intermédio da criação de espaços de interação. O estudo apontou, ainda, a necessidade de estratégias formativas comporem políticas de formação docente, sendo acompanhadas de forma planejada. Esse artigo também nos alerta sobre a importância das interações e da formação continuada, trazendo informações essenciais para a teorização da nossa pesquisa e, ainda, indicando uma nova causa para o isolamento.

Tundis *et al.* (2018) identificaram estratégias de mediação no trabalho utilizadas por docentes do Ensino Superior Público na região amazônica. Além dos aspectos positivos apresentaram as dificuldades no trabalho e sugestões para amenizá-las em um estudo descritivo, de análise mista com frequência e análise de conteúdo. Foi aplicado um questionário sociodemográfico e laboral que revelaram como positivo o relacionamento satisfatório com colegas; as possibilidades em pesquisa, ensino e extensão; a flexibilidade no horário e a relação estabelecida com os alunos. Como dificuldades apontadas, foram sinalizados os problemas na infraestrutura da Instituição e nas relações socioprofissionais; a sobrecarga de trabalho e a burocracia no fluxo de serviços administrativos. As estratégias defensivas frequentes foram a racionalização, o isolamento e a compensação. A mobilização subjetiva apresentou-se mais individual do que coletiva. A pesquisa

destaca pontos negativos e positivos a serem considerados sobre as interações no trabalho, o que nos conduz para as possíveis causas de isolamento e possibilidades de minimizá-lo.

1.3.3 Achados nos Periódicos da Capes

Na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) encontramos um total de oito artigos sendo dois com abordagem voltada para o supervisor pedagógico, dois que versaram sobre o currículo modelado, um cujo foco foi o isolamento docente e três direcionados para a solidão docente, conforme a Tabela 3.

Tabela 3 - Quantidade de periódicos encontrados na Capes, vinculadas aos termos indutores: supervisor pedagógico, currículo modelado, isolamento docente e solidão docente no período de 2010 a 2021.

Termos Indutores	Ano de Publicação	Quantidade	Tipo
Supervisor pedagógico	2010 e 2017	2	Artigo
Currículo modelado	2014 e 2017	2	Artigo
Isolamento docente	2017	1	Artigo
Solidão docente	2014 e 2017	3	Artigo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021) a partir dos resultados obtidos na busca junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

No percurso das buscas no portal Capes, selecionamos, depois de ler os resumos, apenas três artigos para analisar devido à aproximação com a nossa pesquisa. No Quadro 3, destacamos os estudos escolhidos, organizados de acordo com ano, revista, autor, título e tipo, por meio dos termos indutores: “Supervisor pedagógico”, “Currículo modelado” e “Solidão docente”.

Quadro 3 - Artigos relacionadas aos termos indutores: supervisor pedagógico, currículo modelado e solidão docente.

Nº	Publicação	Revista	Autor	Título	Tipo
SUPERVISOR PEDAGÓGICO					
1	2017	Educação <i>Revista Quadrimestral</i>	Deloize Lorenzet <i>et al.</i>	Contribuições pedagógicas em institutos federais: o supervisor escolar, o orientador e o pedagogo técnico-administrativo	Artigo
CURRÍCULO MODELADO					
1	2014	Revista Educação em Questão	Heloisa Salles Gentil <i>et al.</i>	Currículo prescrito e currículo modelado: uma discussão sobre teoria e prática?	Artigo
SOLIDÃO DOCENTE					
1	2017	Movimento –	Victor Julierme Santos da	A Cultura Escolar sob o olhar do paradigma da Complexidade:	Artigo

Nº	Publicação	Revista	Autor	Título	Tipo
		Revista de Educação Física da UFRGS	Conceição <i>et al.</i>	um estudo etnográfico sobre a construção da identidade docente de professores de educação física no início da docência	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021) a partir dos resultados obtidos na busca junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

Empreendemos as análises dos artigos selecionadas destacando os pontos abordados pelos autores em busca de suporte teórico para o nosso estudo. Ressaltamos que, apesar da busca por pesquisas em três bancos de dados, o número continuou reduzido.

a) Artigo que aborda o termo indutor “Supervisor pedagógico”

Lorenzet *et al.* (2017) investigaram as atribuições da equipe pedagógica formada por diferentes profissionais, como o supervisor, o orientador e o pedagogo técnico-administrativo em instituições de educação profissional dedicadas à formação do trabalhador, mais especificamente envolvendo o estudo de caso de um instituto federal. A metodologia envolveu pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Como resultado, destacam-se a relevância destes profissionais licenciados em Pedagogia, em atuações específicas; e a importância desses grupos partilharem o seu trabalho em equipe. A pesquisa traz contribuições significativas, principalmente, em relação ao pedagogo supervisor elencando as suas atribuições e lembrando-se de atributos necessários para o exercício da função.

b) Artigo que trata do termo indutor “Currículo modelado” (SACRISTÁN, 2000)

O estudo de Gentil *et al.* (2014) apresentou discussões sobre as concepções de currículo que orientam professores do curso de Pedagogia frente a projetos pedagógicos e práticas formativas, na contingência das políticas educacionais. Como procedimentos, os pesquisadores utilizaram questionários, análise documental, observações participantes e entrevistas. Após a pesquisa, constatou-se que há diversos elementos que se tornam preocupações do âmbito educativo, principalmente as relações entre teoria e prática nos processos de formação. A pesquisa traz percepções importantes sobre o professor universitário que forma professores para a educação básica, tendo como desafio contribuir para o avanço

da qualidade dessa modalidade, além de sinalizar questões atuais em pauta nas discussões acerca de currículo e de formação após a implementação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

c) Artigo que trata do termo indutor “Solidão docente”

Conceição *et al.* (2017) buscaram compreender a construção da identidade docente de professores de Educação Física em início de carreira a partir de sua socialização na cultura escolar em duas escolas da Rede Municipal de Escolas de Porto Alegre (RMEPOA). Os autores realizaram uma etnografia educacional crítica com a utilização de entrevistas, observação participante, diário de campo e análise de documento. Na pesquisa emergiram categorias analíticas: experiência complexa nas escolhas e percursos pessoais: em busca do ser professor; a complexidade da cultura escolar: elementos dialógicos na prática educativa; sistema, organização e ordem: as interações com o circuito de coprodução.

Foi evidenciado, a partir do estudo, que a construção da identidade do professor iniciante perpassa por questões de ordem sociais, econômicas, culturais, de formação pessoal e de atuação, e ainda que essa construção não é um processo linear. Tais contribuições sinalizam para a necessidade de se compreender a cultura escolar estabelecida no contexto em que será aplicada a pesquisa.

O estado da arte favoreceu o levantamento de trabalhos que se aproximam do objeto de estudo e possibilitou ampliar o aporte teórico acerca do *Supervisor pedagógico na mediação entre o Currículo modelado e o Isolamento docente: um estudo de caso na Secretaria de Educação do distrito Federal*, destacando-se os seguintes autores: Chiacchio (2019), que traz apontamentos relevantes sobre fatores facilitadores e dificultadores da organização do trabalho pedagógico desenvolvido no interior de uma escola; Oliveira (2018), que revela em sua pesquisa que as produções subjetivas que emergem no professor, na organização de sua ação, são singulares e compreendem a sua relação com aspectos individuais, sociais, culturais e históricos de sua constituição pessoal e profissional, intervindo diretamente na modelação do currículo. Lorenzet *et al.* (2017), que realçam a importância das atribuições do pedagogo supervisor para o bom andamento dos processos educativos; Cericato (2010), que ressalta a necessidade de substituir a

cultura do isolamento docente por uma cultura do trabalho colaborativo, apontando algumas causas para esse isolamento.

Finalizamos esse inventário assinalando que houve dificuldades para recuperar pesquisas sobre o tema, visto que nas buscas poucas produções foram encontradas e muitas não se relacionavam com a proposta do estudo, o que, na verdade, revela-se como um dado importante de pesquisa e uma lacuna a ser preenchida, talvez por essa e por outras investigações futuras.

Ainda assim, as ausências de trabalhos e pesquisas com o núcleo do tema apresentam possíveis explicações. Uma delas é a de que os estudos na área de Educação, desde o início, focaram em sua maioria a centralidade na questão de ensinar e de seus sujeitos: estudantes e professores. De acordo com Saviani (2008), em 1934 com a criação da Universidade Paulista e consequente o Instituto de Educação paulista é que se inicia uma preocupação com a formação e um espaço de educação próprio com ênfase nas práticas de ensino. A caminhada foi longa até chegar ao curso de Pedagogia com viés de licenciatura e como ciência da educação.

Nesse sentido, as discussões no século XX ficaram circulando na perspectiva das relações entre ensino e aprendizagem e seus atores e pouco em torno dos outros profissionais que atuavam no âmbito escolar como gestores e apoios pedagógicos. Apenas em 2006, segundo o autor, é que as novas diretrizes para os cursos de pedagogia são, enfim, redefinidas com a autorização da licenciatura e nova grade curricular que insere no curso de pedagogia a intenção de formar o pedagogo para atuar na docência da Educação Infantil e Ensino Fundamental - anos iniciais, além de outras resoluções sobre a estruturação do curso.

Assim, depois dessas novas resoluções que também geraram debates dentro da esfera educacional, compreende-se uma abertura maior à discussão em torno de um “campo pedagógico”, ou seja, um espaço mais amplo que se expande para além do contexto da sala de aula em si, e ocupa os espaços diversos do ambiente escolar, exigindo a presença de outros profissionais.

Diante do exposto, as considerações do autor nos ajudaram a compreender essa face do porquê das lacunas de pesquisas e estudos e também, possivelmente, a explicação do corte temporal dos trabalhos que encontramos (2010-2021) que pode ser justificado após a abertura das discussões e polemizações sobre a extensão do campo pedagógico, seus agentes, suas atribuições e complexidades.

No entanto, evidenciamos que as pesquisas apresentadas avançaram em pontos extremamente relevantes como na análise do papel da gestão e da supervisão na organização do trabalho pedagógico; no destaque as atribuições dos supervisores; no levantamento dos fatores facilitadores e dificultadores do seu trabalho; na descoberta de ações de apoio as práticas pedagógicas; nas estratégias linguísticas do supervisor para maior aproximação do grupo de professores; na dinâmica dos professores de planejar suas ações a partir de um currículo formal; no fazer pedagógico dos professores em relação aos documentos oficiais e aos livros didáticos; na subjetividade dos professores no ato da modelação curricular; na necessidade de substituir o isolamento docente pelo trabalho colaborativo; e, na apresentação das dificuldades enfrentadas pelos professores no início da carreira.

Salientamos que, apesar dos avanços nas pesquisas sobre “Supervisor pedagógico”, “Currículo modelado”, e “Isolamento docente”, faz-se necessário um aprofundamento sobre a temática. E, na tentativa de nos aproximamos de respostas que nos ajude a compreender a dinâmica estabelecida entre os três eixos no espaço escolar por professores, coordenadores e gestores dos anos iniciais e, ainda, analisar seus posicionamentos tendo como foco principal as ações mediadas pelo supervisor pedagógico frente à modulação curricular e o isolamento docente o estudo encontrado torna-se relevante. Tal importância dá-se em virtude de que a apreensão dessa dinâmica possibilita novos aportes teóricos para subsidiar atuações futuras nas atividades realizadas nas unidades escolares.

O capítulo que se segue apresenta o percurso metodológico da pesquisa e os instrumentos procedimentais utilizados para a produção de dados.

2 METODOLOGIA

A metodologia direciona o percurso de uma pesquisa e indica ao pesquisador formas de alcançar o seu objetivo. Por meio dela é possível aprofundar o conhecimento sobre um objeto de estudo e dialogar com o problema apresentado, além de possibilitar ao investigador avaliar o alcance de cada procedimento utilizado para a busca de resultados. Minayo *et al.* (2019, p. 14) entende a metodologia como “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade.” Nessa perspectiva, apresentamos neste capítulo o caminho metodológico realizado no decorrer da investigação.

2.1 Percurso Metodológico

Considerando as necessidades que abrangem o trabalho docente, com o desejo de contribuir de modo consistente para o avanço das pesquisas sobre a Organização do Trabalho Pedagógico e com o objetivo de analisar a prática do *Supervisor na mediação entre Currículo modelado e o isolamento docente: um estudo de caso na Secretaria de Educação do Distrito Federal*, recorreremos à pesquisa de abordagem qualitativa que, segundo Creswell (2007), permite ao pesquisador participar, compreender e interpretar as informações selecionadas, buscando significados atribuídos aos fatos.

Após investigação preliminar, por meio do Estado do Arte, foram mapeadas teses, dissertações e artigos produzidos em pesquisas científicas que se debruçaram às teorias existentes nesse campo, ponderando os eixos: supervisor pedagógico, currículo modelado e isolamento docente. Nesse sentido, a investigação aponta para o pensamento de Galliano (1979 *apud* MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 3), segundo o qual, “[...] quem estuda um texto tem por objetivo aprender algo, rever detalhes ou buscar respostas para certas indagações”.

Na segunda etapa, foi realizado um estudo de caso. Por se tratar de uma escola que evidencia em seu Projeto Político Pedagógico a intencionalidade de promoção de uma OTP pautada no coletivo escolar, haja vista a permanência da mesma equipe gestora (diretor, vice-diretor e supervisor pedagógico) na condução da instituição há 22 anos, ocorrendo apenas a alternância de cargos entre diretor e vice-diretor, o que denota uma continuidade nas ações pedagógicas locais com

vistas a garantir, sob um olhar dinâmico, a implantação dos objetivos pedagógicos descritos no próprio PPP. Prevenimos que, em absoluto, permanência em funções gratificas na gestão pública, sobretudo na educação, costuma ser uma vantagem para as instituições escolares, a questão é que nos parece peculiar, exatamente esse quadro, sendo esse o motivo justificador para o estudo de caso, que, em se tratando do universo da pesquisa, se mostrou como um fator positivo.

Salientamos que essa escolha surge da necessidade de compreendermos *como as ações mediadas pelo supervisor pedagógico na modelagem curricular podem favorecer ou minimizar o isolamento docente*, tendo em vista que, de acordo com Yin (2015, p. 4), “[...] a pesquisa de estudo de caso surge do desejo de entender fenômenos sociais complexos. Em resumo, um estudo de caso permite que os investigadores foquem em um ‘caso’ e retenham uma perspectiva holística e do mundo real”. Nesse sentido, o pesquisador precisa estar atento à realidade pesquisada, com foco nos eixos do objeto estudado.

Para a produção de dados, foram utilizados como procedimentos e instrumentos: a análise do Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental com foco nos anos iniciais e do Projeto Político Pedagógico (PPP)⁴ ; observação participante⁵; entrevista semiestruturada⁶; e questionário⁷.

O ponto de partida da pesquisa de campo compreendeu a observação dos espaços e tempos da Semana Pedagógica, das coordenações coletivas e setorizadas e dos conselhos de classes, espaços onde acontecem as interações, as partilhas e as contradições que transformam o contexto escolar. Conforme Gil (2010), o estudo de caso constitui uma profunda investigação sobre o fenômeno, pois, embora seja flexível, é também caracterizado pelo seu rigor.

Na tentativa de responder às questões elencadas, foram observadas as ações mediadas pelo supervisor e pelos coordenadores junto ao corpo docente, bem como as interações entre professores, coordenadores e supervisor durante a modelação do currículo, sem perder de vista as possíveis causas do isolamento docente. Para isso, foi utilizada a observação participante, cuja escolha como opção de procedimento se deve à compatibilidade e adequação aos objetivos da presente pesquisa.

⁴ Roteiro da análise documental no Apêndice “A”.

⁵ Roteiro da observação participante no Apêndice “G”.

⁶ Roteiro do questionário no Apêndice “E”.

⁷ Roteiro da entrevista semiestruturada no Apêndice “F”.

Entendemos que para investigar algo é preciso observar, conhecer, incorporar-se e participar do cotidiano no qual o grupo a ser pesquisado está inserido. Vianna (2003, p. 12) nos alerta que “[...] não basta simplesmente olhar. Deve, certamente, saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos”. Para o registro dos dados observados, utilizamos um caderno de campo em que pudemos escrever nossas percepções sobre a maneira que acontecem as relações entre supervisor, coordenadores e professores e como o currículo modelado se materializa nessa dinâmica de interações, além de nos permitir registrar as manifestações notadas durante as entrevistas realizadas com os interlocutores.

A aplicação de um questionário forneceu dados sobre os perfis profissionais e acadêmicos dos gestores, coordenadores e Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA)⁸, Atendimento Educacional Especializado (AEE)⁹ e Serviço de Orientação Educacional (SOE)¹⁰, além de permitir ter acesso a elementos sobre as ações realizadas por esses agentes frente aos docentes da escola. Assim, o questionário se constituiu um instrumento de apreensão de informações complementando os dados coletados por meio das observações e entrevistas.

As entrevistas semiestruturadas, por combinarem perguntas fechadas e abertas que possibilitam ao entrevistado dissertar sobre o tema (MINAYO *et al.*, 2016), serviram de aporte para a pesquisa, permitindo no ato da entrevista, uma maior interação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, fator crucial para as novas descobertas a respeito do objeto estudado. Por se tratar de entrevistas

⁸ O Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA) é um serviço de apoio técnico-pedagógico, de caráter multidisciplinar, composto por psicóloga e pedagoga. O serviço tem por objetivo a promoção da melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, por meio de ações institucionais, preventivas e interventivas, com ênfase nas ações institucionais que visem a qualificar os processos educativos ofertados com vistas ao sucesso escolar de todos os estudantes. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/servico-especializado-de-apoio-a-aprendizagem-seaa>. Acesso em: 14 out. 2022.

⁹ O Atendimento Educacional Especializado (AEE) presta de forma complementar ou suplementar serviço aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo>. Acesso em: 14 out. 2022.

¹⁰ O Serviço de Orientação Educacional (SOE) atua na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio com o objetivo de perceber, de acompanhar, de ajudar e de orientar cada aluno no seu desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem. Disponível em: <https://www.darwin.com.br/conheca-o-servico-de-orientacao-educacional-soe/> Acesso em: 14 out. 2022.

semiestruturadas, houve uma variação nas questões destinadas aos grupos de entrevistados, desse modo, elaboramos inicialmente dois roteiros de entrevistas. O primeiro para os gestores e SEAA, AEE e SOE com dezessete questões e o segundo para os coordenadores e os professores com vinte e duas.

Esses procedimentos propiciaram a aproximação com o contexto da escola polo no que concerne ao planejamento de suas ações frente ao problema apresentado, nas relações estabelecidas e nas estratégias utilizadas pelo supervisor ao desenvolver um trabalho junto aos coordenadores e professores, bem como favoreceram a possibilidade de uma abstração mais profunda da realidade investigada, ampliando a compreensão sobre a mediação do supervisor pedagógico entre o “currículo modelado” (SACRISTÁN, 2000) e o isolamento docente. Posteriormente, foram realizadas entrevistas com supervisores de outras escolas situadas na cidade de Ceilândia, cujo roteiro reunia trinta e uma questões, alargando o campo de visão da pesquisadora em relação a temática.

A pesquisa de campo foi realizada no íterim de oito de fevereiro a 23 de junho de 2022, período no qual ocorreram as observações na escola polo; as entrevistas semiestruturadas com todos os interlocutores; e a aplicação dos questionários impressos aos gestores, ao SEAA, ao AEE e ao SOE. Abaixo, a tabela 4 apresenta a discriminação dos procedimentos, quantitativo de horas e o período da pesquisa de campo.

Tabela 4 - Procedimentos, carga horária e período da produção de dados.

OBSERVAÇÕES		CARGA HORÁRIA	PERÍODO: 08/02 a 23/06
Semana Pedagógica		18 horas	
Coordenações Setorizadas		28 horas	
Coletivas		21 horas	
Conselhos de Classe		16 horas	
			Total: 83 horas
QUESTIONÁRIO		PERÍODO: 14/03 a 16/03	
ENTREVISTAS		CARGA HORÁRIA	PERÍODO: 07/04 a 15/06
Gestores		35min	
Coordenadores		42min	
Equipe de Apoio à Aprendizagem		52min	
Professores		2h45min	
Supervisores externos		4h38min	
			Total: 8h32min
Horas contabilizadas: 91h32min			
Compilações: 67 páginas	Degrações: 138 páginas	Total: 205 páginas	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A pesquisa de campo cumpriu com os requisitos normativos do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília, sendo autorizada no dia oito de dezembro de 2021, de acordo com o Memorando nº 091/2021- Eape.

As próximas seções se encarregam de apresentar os critérios de escolha pela escola e pela cidade de Ceilândia.

2.2 Critérios de Escolha

A escolha da escola a ser investigada foi baseada em critérios que propiciaram o desenvolvimento da pesquisa. Desse modo, o local escolhido é uma escola pública de Ceilândia-DF, cujo Projeto Político Pedagógico evidencia a intencionalidade de promoção de uma OTP pautada no coletivo escolar que vem apresentando, ao longo dos anos, um fortalecimento do seu trabalho pedagógico, ter um supervisor que atua diretamente no pedagógico, além de possuir um histórico de abertura para os pesquisadores. A escola, ainda, apresenta uma situação peculiar em relação a permanência da mesma gestão (diretor, vice-diretor e supervisor pedagógico) no cargo ao longo de vinte e dois anos.

Já a escolha dos supervisores externos foi pautada na atuação pedagógica em escolas classes de oito setores da cidade de Ceilândia.

2.2.1 Por que Ceilândia?

Ceilândia é a cidade mais populosa do DF. Foi fundada em 27 de março de 1971 pelo então governador Hélio Prates. Possui a maior Coordenação Regional de Ensino em números de estudantes e profissionais, atualmente com 97 instituições educacionais, destas 52 são escolas classes. Ademais, é pioneira em propostas inovadoras como a implantação do Bloco Inicial de Alfabetização (Bia), com maior número de professores, coordenadores, supervisores e gestores do DF. A cidade é o local onde a pesquisadora cresceu, estudou, reside e atua. O estreitamento das relações tendo em vista a proximidade com a comunidade, colabora para um olhar mais aprofundado das questões em voga, contudo, buscou-se o devido distanciamento e o rigor científico que investigações dessa natureza suscitam. A seguir, a unidade escolar e contexto laboral dos supervisores externos.

2.3 A unidade Escolar

A escola, objeto da investigação, é uma Instituição Pública de Ensino, diretamente ligada à SEEDF sob a gerência da Coordenação Regional de Ceilândia. Foi inaugurada no dia oito de agosto de 1979, porém só iniciou suas atividades no dia três de março de 1980, a partir da resolução de criação nº 334 de 24 de maio de 1980, DODF nº 105 de 04 de junho de 1980.

Trata-se de uma escola pública situada na zona urbana, localizada no Setor P. Sul de Ceilândia, DF. Seu entorno é composto por residências, comércios, igrejas e outras escolas particulares. As ruas, pavimentadas, possuem limpeza urbana, saneamento básico e coleta de lixo três vezes por semana. O colégio parece ser bem “cuidado” pela comunidade, não há pichações aparentes nem depredações dentro ou no entorno da escola.

Ao longo dos anos, a referida unidade de ensino passou por mudanças. Inicialmente, sua destinação era atender, nos turnos matutino e vespertino, alunos de Educação Infantil (EI) à 4ª Série. Mais tarde, no ano de 1996, em função da necessidade de atender à comunidade, foram implantadas turmas de 5ª e 6ª séries no turno noturno e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 1999, foi criada a primeira turma de EJA no diurno e, em 2000, foram extintas as turmas de 5ª e 6ª séries do diurno.

De 2000 a 2003, atendeu no diurno turmas de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental contando, inclusive, com alunos com necessidades educacionais especiais em processo de inclusão nas turmas de EJA. No noturno, atendeu as turmas de 1º e 2º segmentos da Educação de Jovens e Adultos.

Em 2004, por determinação da própria SEEDF, foram extintas as turmas do noturno e passou-se a atender, apenas no turno diurno, turmas de Educação Infantil e turmas de séries iniciais do Ensino Fundamental. Já em 2005, o Ensino Fundamental passou a ser de nove anos e foi implementado o Bloco Inicial de Alfabetização (6 a 9 anos de idade), conforme determinação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), sendo essa escolaridade, obrigatoriamente, iniciada aos seis anos de idade.

Em 2007, o MEC criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e a média do Ideb da referida instituição de ensino, com dados coletados em 2005, foi de 4,6. Em 2007, essa nota subiu para 5,6, ultrapassando as projeções que

indicavam um crescimento para 4,7 nesse período. Esse avanço colocou a escola em primeiro lugar na Ceilândia, no que se refere ao Ideb. Em 2011, este índice foi para 6,2 superando a meta esperada pelo MEC para as escolas do país em 2021. Em 2013, o índice foi de 6,5 e em 2015, o índice alcançado foi de 6,3.

No ano de 2008, uma classe de aceleração foi formada para os alunos de 4º e 5º anos com defasagem idade/série objetivando a correção do fluxo escolar. Nesse mesmo ano, foi instituído pela SEEDF o Serviço de Orientação Educacional (SOE) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Sala de Recursos, visando atender aos alunos com necessidades educacionais especiais quando houvesse demanda.

Em 2009, por orientação da então Diretoria Regional de Ensino (DRE), foi remanejada da EC 57 para esta unidade de ensino, para a atuação numa turma de classe especial, prevista na estratégia de matrícula com prerrogativa de caráter extraordinário. É válido destacar que, conforme preconizado na estratégia de matrícula, todas as instituições educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal são inclusivas.

Em 2020, considerando a necessidade de isolamento físico como medida de enfrentamento à pandemia do novo Coronavírus e o consequente fechamento das unidades escolares determinado por decretos, desde 12 de março de 2020, a SEEDF passou a ofertar ensino remoto mediado por tecnologias através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). A oferta de aulas remotas iniciou-se em julho de 2020 e permaneceu durante parte do ano letivo de 2021. Em agosto de 2021, iniciou-se o retorno escalonado e híbrido das aulas.

No presente ano (2022), as aulas tiveram início na modalidade presencial. Atualmente a instituição atende a oito turmas de Educação Infantil, cinco turmas de 1º ano, cinco de 2º ano, cinco de 3º ano, sete de 4º ano, seis de 5º ano e cinco classes especiais, sendo duas classes de Deficiência Intelectual (DI)/ Deficiências Múltiplas (DMU) e três de Transtorno do Espectro Autista (TEA), anteriormente conhecida como Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). A maioria das crianças tem entre quatro e dez anos, totalizando um quantitativo de 758 estudantes matriculados.

Nos últimos anos, a escola vem ganhando, segundo o PPP, qualidade em termos de estrutura física com reparos e pintura, funcionando como uma estrutura

acolhedora para a comunidade na qual se encontra inserida, assim como para o corpo discente, o docente e os demais servidores.

Atualmente, o quadro de profissionais está composto por um diretor, um vice-diretor, uma secretária, uma supervisora pedagógica, três coordenadoras pedagógicas, um apoio técnico administrativo, um apoio de secretaria, duas orientadoras educacionais, uma professora da sala de recursos, com carência aberta para outra profissional, uma pedagoga, uma psicóloga, 36 docentes e cinco auxiliares em educação.

Todos os professores têm nível superior, sessenta por cento tem pós-graduação e uma mestra. Quanto à formação dos auxiliares de ensino, todos possuem o Ensino Médio e alguns estão cursando a educação superior. Cerca de setenta por cento dos funcionários mora nas imediações da escola e têm filhos matriculados nesta instituição de ensino.

2.3.1 Contexto laboral dos supervisores externos

Como supracitado, também foram entrevistados supervisores de oito setores da cidade de Ceilândia e, para melhor compreendermos o contexto de atuação desses profissionais apresentamos no Quadro 4 alguns aspectos das escolas classes, uma vez que, para conhecer a comunidade escolar na qual eles estão inseridos e para entender algumas respostas dadas foi preciso iniciar as entrevistas indagando sobre o contexto laboral.

Quadro 4 - Contexto laboral dos supervisores externos.

Áreas da Ceilândia	Público atendido	Quant. de estudantes	Padrão econômico	Quant. de turmas	Quant. de coord.	SEAA, AEE e SOE	Divisão de trabalho entre a equipe ped.	Divisão de trabalho entre a gestão
Ceilândia Sul	Ed. Infantil ao 5º ano	506	Médio/baixo	26	Três	Professora da Sala de Recursos	Sim	Sim
Ceilândia Norte	Ed. Infantil ao 5º ano	420	Médio/baixo	20	Tem direito a dois, porém só tem um.	Sim	Não	Sim
Ceilândia Oeste	Ed. Infantil ao 5º ano	410	Baixo	20, sendo duas Atendimento	Tem direito a dois, porém	Pedagoga e orientadora	Não	Quando tem, sim.

				Pedagógico Domiciliar (APD)	não tem nenhum			
Ceilândia Leste	Ed. Infantil ao 5º ano	700 em média	Médio/baixo	34, sendo duas Classes Especiais	Três	Professora da Sala de Recursos e orientadora	Sim	Sim
Setor O	Ed. Infantil ao 5º ano	800 em média	Médio/baixo	40, sendo duas Classes Especiais	Três	Pedagoga e duas orientadoras	Sim	Sim
Setor P. Norte	Ed. Infantil ao 5º ano	800 em média	Médio/baixo	38	Três	Pedagoga e duas orientadoras	Sim	Sim
Setor QNQ	Ed. Infantil ao 5º ano e duas Classes Especiais	630	Médio/baixo	30	Três	Professora da Sala de Recursos, orientadora e pedagoga	Sim	Sim
Setor QNR	Ed. Infantil ao 3º ano	1.070	Baixo	58	Quatro	Professora da Sala de Recursos e duas orientadoras	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Para Yin (2015, p. 78), ser bom ouvinte significa assimilar informações com neutralidade a partir de respostas dadas pelos interlocutores ao mesmo tempo em que “[...] capta os componentes de humor e afetivos e entende o contexto a partir do qual o entrevistado percebe o mundo, inferindo o significado pretendido pelo entrevistado (não pelo pesquisador)”.

O quantitativo de alunos varia entre 410 e 1.070, o que garantiu dois supervisores à escola com maior quantidade de alunos: um administrativo e um pedagógico; que apenas uma escola no DF fornece Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD).

Verificamos, também, que uma escola está sem coordenador e outra tem somente um, apesar de terem direito a dois; que apenas uma IE está com sua Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem completa; que todas as equipes gestoras procuram dividir o trabalho; e, ainda, que três escolas não fazem divisão do trabalho pedagógico: uma por não ter com quem dividir, outra por ter apenas um coordenador e a terceira esclareceu que acredita que o trabalho flui melhor quando não há essa divisão na equipe pedagógica.

Cabe ressaltar que a divisão de trabalho ocorre de diversos modos, às vezes, ao não atribuir aos coordenadores um segmento específico para acompanhar, em

função de uma organização estrutural interna, não significa sobrecarregar os demais profissionais, porém quando as unidades escolares não têm opção de escolha por falta de recursos humanos, evidencia-se uma possível desorganização do Estado quanto a contratação de novos agentes de educação. Para Libâneo (2018, p. 170):

A estrutura organizacional e o cumprimento das atribuições de cada membro da equipe é um elemento indispensável para o funcionamento da escola. Um mínimo de divisão de funções faz parte da lógica da organização educativa, sem comprometer a gestão participativa.

Logo, uma das demandas que precisa ser suprida pelo Estado refere-se aos recursos humanos para que não haja comprometimento no andamento da organização do trabalho pedagógico e administrativo desenvolvido nas escolas. A próxima seção traz os sujeitos participantes da investigação.

2.4 Sujeitos da Pesquisa

A decisão de quais seriam os sujeitos da pesquisa ocorreu após a definição do problema e os critérios foram pautados nos objetivos elencados, havendo um ajuste posterior no quantitativo de participantes.

Foram eleitos, inicialmente, alguns pontos para a escolha: gestores, coordenadores e docentes, supervisor que atuasse no pedagógico e outro critério estabelecido foi a adesão voluntária dos participantes, por entendermos que quando a escolha parte do sujeito há um comprometimento maior com o estudo. De acordo com Gatti (2012, p. 13): “[...] a sua adesão deve ser voluntária. O convite deve ser motivador, de modo que os que aderirem ao trabalho estejam sensibilizados tanto para o processo como para o tema geral a ser tratado”.

Desse modo, a investigação teve início junto a onze docentes, sendo seis do turno matutino e cinco do turno vespertino, com dois professores de cada ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e uma professora da Classe Especial; três coordenadores; uma professora da sala de recursos; uma orientadora educacional; uma psicóloga; uma pedagoga e três gestores (diretor, vice-diretor e supervisor).

A participação da professora da Classe especial, do SEAA (psicóloga e pedagoga), da AEE e do SOE ocorreu mediante a solicitação feita à pesquisadora, com a alegação de que a escola desenvolve um trabalho coletivo e inclusivo. Por

isso, seria necessária a contribuição de um representante de cada campo de ação da instituição.

Optamos, posteriormente, por entrevistar, também, outros supervisores de diferentes áreas geográficas da cidade de Ceilândia, visto que, o diálogo com supervisores pedagógicos que atuam em comunidades com realidades diversas e com propostas de OTP similares em alguns pontos, mas distintos em outros, ampliaria a visão da pesquisadora sobre o objeto de estudo.

Para tanto, pedimos à Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia para que intermediasse o contato com os entrevistados e após conversa definimos os critérios de escolha: supervisores de escolas classes, sendo um de cada setor da cidade de Ceilândia e que atuasse no pedagógico.

As entrevistas ocorreram de maneira presencial, na data e horário marcado pelo entrevistado, nas próprias escolas classes. Uma das entrevistas foi realizada com uma vice-diretora, pois no dia agendado a supervisora do Setor P. Norte não compareceu justificando sua ausência por não se sentir segura para participar da investigação. Foram totalizados, portanto, vinte e nove participantes entre escola polo e supervisores externos. A Tabela 5, a seguir, apresenta o perfil dos sujeitos da pesquisa.

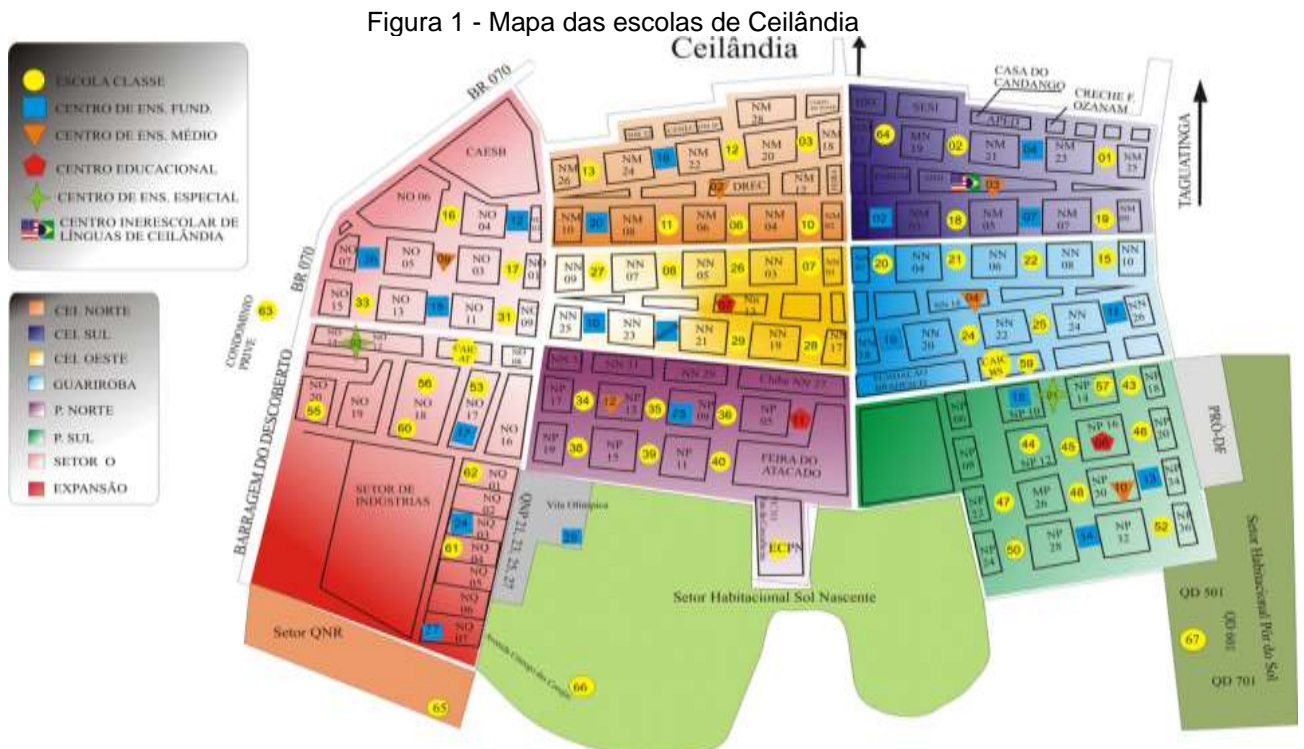
Tabela 5 - Sujeitos da pesquisa

Sujeitos da Pesquisa									
Homens	Mulheres	Faixa etária	Tempo de serviço	Cor ou Raça/Etnia			Graduação	Especialização	Mestrado
02	27	30 a 57 anos	3 a 33 anos	Branca	Parda	Preta	29	26	02
				11	13	5			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Salientamos que no transcorrer das entrevistas, mediante autorização dos sujeitos, recorreremos a registros de áudios. Triviños (2019, p. 148) recomenda o uso da gravação de áudio nas entrevistas, visto que “[...] a gravação permite contar com todo material fornecido pelo informante, o que não ocorre seguindo outro meio.” Ademais, esse recurso possibilita ao investigador ouvir várias vezes os trechos gravados.

Na Figura 1, é apresentado o mapa das 8 áreas contempladas pelo estudo (Ceilândia Norte, Ceilândia Sul, Ceilândia Oeste, Ceilândia Leste/Guariroba, Setor P. Sul, Setor P. Norte, QNQ e QNR).



Fonte: Site da Secretaria de Estado de Educação de Ceilândia.

Para resguardar a identidade dos participantes, no lugar dos nomes, chamaremos os gestores e coordenadores de 'gestores', numerando de 1 a 5; o pedagogo, psicólogo, professora da sala de recursos e orientador educacional de 'colaboradores', numerando de 1 a 4. Quanto aos docentes, utilizaremos a palavra professor numerando de 1 a 11, conforme os quadros 5 e 6 a seguir. O Quadro 5 traz os sujeitos da pesquisa que responderam ao questionário e a sigla que os representa.

Quadro 5 - Gestores, coordenadores, psicóloga, pedagoga, orientadora educacional, professora da sala de recursos participantes do questionário da escola polo.

Nº	FUNÇÃO	SIGLA
1	Gestor 1	G1
2	Gestor 2	G2
3	Gestor 3	G3
4	Gestor 4	G4
5	Gestor 5	G5
6	Gestor 6	G6
7	Colaborador 1	C1
8	Colaborador 2	C2
9	Colaborador 3	C3
10	Colaborador 4	C4

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O Quadro 6 traz os interlocutores entrevistados na escola e a sigla que os representa.

Quadro 6 - Gestores, coordenadores, psicóloga, pedagoga, orientadora educacional, professora da sala de recursos e docentes participantes da entrevista realizada na escola.

Nº	FUNÇÃO	SIGLA
1	Gestor 1	G1
2	Gestor 2	G2
3	Gestor 3	G3
4	Gestor 4	G4
5	Gestor 5	G5
6	Gestor 6	G6
7	Colaborador 1	C1
8	Colaborador 2	C2
9	Colaborador 3	C3
10	Colaborador 4	C4
11	Professor 1	P1
12	Professor 2	P2
13	Professor 3	P3
14	Professor 4	P4
15	Professor 5	P5
16	Professor 6	P6
17	Professor 7	P7
18	Professor 8	P8
19	Professor 9	P9
20	Professor 10	P10
21	Professor 11	P11

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em relação aos supervisores externos, além da letra 'S' representando a função, foram utilizados os algarismos de 1 a 7 e a sigla G7 para o gestor externo, conforme o quadro 9, a seguir. O quadro 7 traz os interlocutores externos entrevistados e a sigla que os representa.

Quadro 7 - Supervisores e vice-diretora externos participantes da entrevista.

Nº	FUNÇÃO	SIGLA
01	Supervisora 1	S1
02	Supervisora 2	S2
03	Supervisora 3	S3
04	Supervisora 4	S4
05	Supervisora 5	S5
06	Supervisora 6	S6
07	Supervisora 7	S7
08	Gestor 7	G7

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Passamos a refletir, na próxima seção, sobre as análises dos documentos.

2.5 Das análises dos documentos

Realizamos uma análise documental do Currículo em Movimento do Distrito Federal, na sua 2ª edição, e do Projeto Político Pedagógico 2022 da escola polo, tendo em vista que a análise de um documento em um estudo de caso corrobora e aumenta a evidência de outras fontes. Yin (2015) nos alerta que os documentos podem ajudar na confirmação de dados como: títulos, nomes de pessoas e organizações que talvez tenham sido mencionadas em uma entrevista; podem trazer detalhes específicos para corroborar a informação de outras fontes, além de permitir ao investigador fazer inferências a partir dos documentos, lembrando que as inferências devem ser merecedoras de maiores investigações. A seguir, apresentamos o Quadro 8 com a proposta da análise dos documentos.

Quadro 8 - Análise de documentos

Documento/ano	Caraterização	Objetivos
Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental Anos Iniciais – Anos Finais - 2018	Prescrição Curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar prescrição curricular do DF e, assim apreender de que ponto partem as ações do supervisor na mediação da modelagem curricular;
Projeto Político Pedagógico - 2022 da escola polo	Proposta Educacional da escola	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o contexto laboral de atuação do Supervisor Pedagógico; • Identificar as ações pedagógicas e curriculares da escola; • Verificar se o PPP faz menção à atuação do Supervisor.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Prosseguiremos para a análise desses documentos descritos no quadro acima, na perspectiva de alcançar os objetivos traçados.

2.5.1 Currículo em Movimento

A análise do Currículo em Movimento do DF revelou que esse documento foi atualizado após a universalização da organização escolar em Ciclos para as Aprendizagens na rede pública de ensino em 2018. Essa ocorrência também se deu devido à homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por meio da Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017 que instituiu e orientou a

implantação da BNCC, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

No entanto, o currículo em Movimento da SEEDF manteve as concepções teóricas críticas e pós-críticas e os princípios pedagógicos da 1ª edição: formação para a Educação Integral; Avaliação Formativa; Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural; Currículo Integrado; Eixos Integradores (Anos iniciais: Alfabetização, Letramentos e Ludicidade e Anos finais: Ludicidade e letramentos); e Eixos Transversais (Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade). Susteve a estrutura de objetivos de aprendizagem e conteúdos, insubordinando-se a perspectiva de organização curricular baseada em habilidades e competências prevista na BNCC.

A 2ª edição do Currículo em Movimento trouxe algumas mudanças como: a transformação em um único volume para todo o Ensino Fundamental - antes era um caderno específico para os anos iniciais e outro para os anos finais; objetivos e conteúdos dispostos por anos, separados por traçados pontilhados demonstrando a possível movimentação dentro do bloco; acréscimo de conhecimentos elencados pela BNCC e/ou deslocamentos de objetivos e conteúdos para os outros anos seguindo o que propõe a Base; aumento de objetivos de aprendizagem que descrevem o contexto do Distrito Federal; maior aproximação cultural digital e progressão dos objetivos de aprendizagem nos anos/blocos posteriores. (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Os campos de desenvolvimento da Língua portuguesa foram revistos e ampliados de “Leitura, Produção escrita e oral, Literatura” para “Oralidade, Leitura e escuta, Escrita/ Produção de texto e Análise linguística/semiótica.” Já os conteúdos matemáticos foram agrupados em blocos: Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas e Probabilidade e Estatística. A fim de “[...] privilegiar a interação de conteúdos matemáticos entre si, entre os respectivos blocos e entre outras áreas do saber” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 155).

O Currículo traz como alerta que para a sua efetiva implementação nas unidades escolares é necessária a articulação das diferentes áreas do conhecimento numa perspectiva reflexiva e crítica da realidade. Para Francisco Thiago Silva (2015, p. 229), essa integração é necessária para “[...] garantir a consolidação curricular de conhecimentos de alto nível que tenham sentido científico, social, afetivo para uma formação integrada do estudante e sua efetiva emancipação”.

O documento conjectura que para o desenvolvimento da Língua Portuguesa, da Arte e de outras linguagens é necessário que o homem se relacione com o mundo do trabalho e da tecnologia, com a produção artística, com atividades culturais e práticas corporais, com os movimentos sociais, além de absorverem saberes advindos de suas vivências e do exercício da cidadania em uma perspectiva de formação integral. Duarte (2016) alerta que devemos identificar quais conhecimentos podem produzir, no decorrer do processo de evolução pessoal, a humanização do sujeito.

A análise desse documento prescrito tornou-se necessária para melhor apreensão do ponto de partida do supervisor pedagógico na mediação da modelagem curricular junto aos professores e coordenadores, pois, conhecer o prescrito nos permite entender alguns critérios estabelecidos no decorrer do processo de modelação e, ainda, observar o conhecimento que esses profissionais têm a respeito desse currículo.

2.5.2 Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico de uma escola traz a sua identidade e na sua elaboração são definidos os rumos que a escola irá tomar. Nele devem constar os objetivos e metas traçados para o ano letivo. Para Veiga (2013, p. 13):

[...] O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é político por estar intimamente articulado ao compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

Ao iniciarmos as análises do PPP da escola onde foi desenvolvida a pesquisa de campo com vistas a conhecer o contexto laboral de atuação do supervisor pedagógico, uma das primeiras observações destinou-se a descobrir “como” o documento foi elaborado “e quem” construiu o projeto. Logo, percebemos que fora constituída uma Comissão Organizadora do Projeto Político Pedagógico composta pela equipe gestora, docentes, coordenadores, membro da carreira assistência, comunidade escolar representada pelos pais e serviço de apoio. Quanto ao “como” o documento foi elaborado, esclarece que o projeto foi construído e revisado em reuniões de pais, professores e demais segmentos, coordenações coletivas,

conselhos de classe a partir de dados coletados na Avaliação Institucional interna e de Larga Escala.

As Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala (BRASIL, 2014-2016) apregoa que avaliar todas as instâncias que compõem a organização escolar deve ser uma prática constante para melhor conduzir as ações direcionadas às aprendizagens, assim sendo, a Avaliação Institucional sugere a existência de espaços dialógicos.

Prosseguimos as análises elencando alguns pontos a serem verificados como: o perfil de entrada dos alunos, o perfil de saída, a concepção de educação e sociedade que se almeja, a teoria de currículo anunciada, a fundamentação legal, a fundamentação teórica, a organização do trabalho pedagógico e a organização curricular e a avaliação do documento; pois entendemos que de posse dessas informações nos aproximamos do nosso objetivo.

A referida análise buscou respaldo em Veiga (2013), quando aponta que no transcorrer da construção do projeto político-pedagógico é necessário analisar sete elementos básicos: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo, o processo de decisão, as relações de trabalho e a avaliação, nos remetendo à busca por identificar as ações pedagógicas e curriculares nas quais o supervisor, a coordenação e os docentes estão inseridos.

Em relação ao perfil de entrada dos alunos, são crianças em idade escolar entre 4 e 10 anos que moram nos arredores da escola, pertencentes às classes econômicas C, D, E de acordo com os critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹¹.

Quanto ao perfil de saída, o documento esclarece que a instituição de ensino tem como objetivo “garantir a aprendizagem e formar cidadãos críticos, éticos e participativos”. Traz também, em seu bojo, os objetivos que deverão ser alcançados nas áreas do conhecimento e ainda destaca a obrigatoriedade de inclusão dos conteúdos referentes à História e a Cultura Afro-Brasileira e Indígena prevista nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, ressaltando que os conteúdos serão trabalhados no percurso do cotidiano escolar, fundamentada em uma educação multicultural crítica, de forma interdisciplinar.

¹¹ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística é um instituto público da administração federal brasileira criado em 1934 e instalado em 1936 com o nome de Instituto Nacional de Estatística; seu fundador e grande incentivador foi o estatístico Mário Augusto Teixeira de Freitas. O nome atual data de 1938. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>

Para Silva (2020, p. 38), “[...] o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para ligar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas”. Diante do exposto, é imprescindível que os conteúdos sobre a História e a Cultura Afro-Brasileira e Indígena sejam aprofundados em todas as áreas do conhecimento, trabalhados cotidianamente e não de maneira acrítica, apolítica, esporádica e superficial.

Segundo os dados contidos no PPP (2022), a IE trabalha em defesa de uma educação de qualidade, pública, gratuita, democrática, inclusiva e igualitária para todos e tem como compromisso a formação de cidadãos capazes de transformar a sua realidade e escrever a sua própria história, demonstrando uma concepção de sociedade mais justa.

A teoria de currículo anunciada pela escola se apoia a Teoria Crítica e Pós-Crítica propostas pela SEEDF. Seus fundamentos epistemológicos estão alicerçados em Jean Piaget (1970), com a teoria do conhecimento centrado no desenvolvimento natural da criança; Vigotski (2007), quando diz que a formação da criança é resultante de sua relação dialética entre o sujeito e a sociedade ao seu redor; e Wallon (2007) que fundamenta suas ideias em quatro elementos básicos que se comunicam o tempo todo: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa.

A escola, também, se apoia em Ferreiro e Teberosky (1985), nas suas teorias desenvolvidas sobre a psicogênese da língua escrita; Morais (2012) com as suas contribuições sobre as relações do processo de alfabetização e letramento e a necessidade de se estudar um desenvolvimento sistemático de ensino; Grossi (2017) com suas contribuições acerca dos níveis da construção da escrita e Saviani (2013) com a Pedagogia Histórico-Crítica, principalmente, no que refere a questão da apropriação dos conhecimentos sistematizados.

A fundamentação legal está pautada na LDB nº 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional; no PNE Lei nº10.172/01 que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências; no PDE - Decreto de lei 6094/07 que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica; na Lei nº 10. 639/03 que estabelece

a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio; na Lei nº 11.645/08 que “altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

E, ainda a Lei nº 9.608/98 que dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências; a Lei nº 11.525/07 “acrescenta § 5º ao art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental”; o Estatuto da Criança e do Adolescente; a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada; a Resolução nº 4, de 20 de abril de 2021 que altera a Resolução nº 17, de 7 de outubro de 2020, que estabelece os procedimentos para a transferência de recursos para o fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral na rede públicas dos Estados e do Distrito Federal e o Regimento Interno da SEEDF.

Nessa perspectiva, a Resolução nº 4, de 20 de abril 2020 foi citada como documento norteador no Projeto Político Pedagógico, porém tal Resolução não condiz com o público atendido pela IE por se tratar de alunos do Ensino Fundamental I.

Quanto à OTP, o documento reforça que, para continuar oferecendo uma educação pública de qualidade e cumprir com o estabelecido pelo PDE, pauta seu trabalho em concepções modernas de ensino-aprendizagem e nos padrões contemporâneos de gestão e administração escolar e, para tanto, evidencia como desafio a formação continuada para todos os funcionários; o monitoramento da assiduidade dos estudantes; o acompanhamento sistemático do desempenho dos educandos e a melhora nas instalações físicas.

Como recursos pedagógicos, o Projeto aponta a “proposta de formação continuada” que acontece nos espaços e tempos destinados à coordenação pedagógica, em parceria com o Centro de Referência dos Anos Iniciais (CRAI), o Serviço de Orientação Educacional (SOE), o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA), e outros profissionais que favorecem esse processo; a “Proposta de integração comunidade e escola” que busca maior integração com a comunidade proporcionando total acesso dos pais e responsáveis a escola,

atendendo com presteza e oferecendo informações por meio de oficinas, palestras, encontros com a equipe pedagógica e de apoio à aprendizagem; a “Proposta de valorização da coordenação pedagógica e do coordenador pedagógico”, visto que, como sugere o documento, este profissional tem o desafio de motivar, incentivar e promover meios de formação continuada, além de estar constantemente planejando e buscando algo novo para desenvolver as atividades educacionais.

No campo Organização do Trabalho Pedagógico da Escola, a supervisão é citada apenas uma vez quando é colocado que:

[...] o coordenador quem irá, juntamente com a supervisão pedagógica, repassar os informes pertinentes e as ações que serão desenvolvidas ao longo dos anos. Os resultados obtidos a partir desses estudos devem aparecer no aprendizado do aluno, na forma como profissional vai ensinar e lidar com situações (PPP, 2022, p. 16).

Essa ocorrência denota, preliminarmente, uma ausência de discussão na construção do PPP sobre o papel desse profissional dentro da OTP. Para Lima (2001, p. 77), “[...] o supervisor tem, na sua especificidade uma atuação necessária à organização e ao encaminhamento do trabalho pedagógico”. Portanto, entendemos que o trabalho desse profissional precisa estar desenhado no PPP quando em que se apresenta a delimitação da OTP desenvolvida na escola.

A Organização Curricular está fundamentada na Constituição Federal nos artigos nº 205 e 204, na LDB/9394/96, nos PCNs e no Currículo em Movimento da Educação Básica do DF. Os três primeiros anos do Ensino fundamental – Anos Iniciais tem por objetivo garantir à criança a aquisição de conhecimentos, tendo como eixo integrador a alfabetização, o letramento e o lúdico a fim de promover o seu desenvolvimento global, organizado em ciclo. Como proposta para alcançar tal objetivo, a escola prima pela formação continuada de professores; pelo trabalho coletivo nos reagrupamentos; pelo Projeto Interventivo; pela Vivência; pelo foco nas quatro práticas da alfabetização, avaliação formativa; pela recuperação contínua, por meio do reforço escolar semanal.

Nos 4º e 5º anos, o currículo se fundamenta nos mesmos princípios teóricos-metodológicos propostos para os três primeiros anos do Ensino Fundamental - Anos Iniciais (1º, 2º e 3º anos). No 5º ano, a escola realiza a bi docência de professores (quando há duas turmas por turno) ou a pluridocência (três ou mais turmas por turno) o que, de acordo com o documento, torna mais dinâmico o processo de

ensino-aprendizagem tendo em vista a preparação para os anos finais do Ensino Fundamental. Tal estratégia vem sendo desenvolvida há dez anos e os resultados têm sido positivos e constantemente avaliados.

O PPP apresenta na Proposta Curricular os componentes a serem estudados: Arte, Geografia, Ciências, História, Educação Física, Língua Portuguesa e Matemática. Para cada componente curricular há um objetivo do que se pretende alcançar e os conteúdos abordados de maneira sintetizada. Além disso traz proposições curriculares para a Educação Infantil e o Ensino Especial que não abordaremos aqui por não ser foco da nossa pesquisa.

A partir das leituras do PPP, verificamos que a BNCC é citada no documento duas vezes no tópico “Organização Curricular”. Uma aparição em letra minúscula em que se afirma que:

[...] Essa proposta privilegia o ensino-aprendizagem como construção do conhecimento, o desenvolvimento pleno das potencialidades do aluno e sua inserção no ambiente social, contemplando os conteúdos curriculares da base nacional comum, os temas transversais e a parte diversificada, trabalhados em sua totalidade, conforme orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares do DF e o Currículo em Movimento (PPP, 2022, p. 29).

E a outra vez aparece explicitando a organização das disciplinas a serem trabalhadas no 4º e 5º. O longo da leitura do texto percebe-se indícios de que a BNCC é pouco consultada na escola.

Em relação às metodologias de elaboração, execução e avaliação do documento apreendemos que o PPP foi revisado e alterado em reuniões de pais, professores e demais segmentos, coordenações coletivas, conselhos de classe e a partir de dados coletados em avaliações internas e de larga escala, consistindo em uma (re) elaboração do documento produzido pelo grupo em anos anteriores. Destacamos que a IE apresenta um plano de ação detalhado com objetivos, estratégias, responsáveis e cronograma para a implementação do documento.

Nesse sentido, Veiga (2013, p. 13) afirma que o “Político e pedagógico tem uma significação indissociável”. Lima e Silva (2020) corroboram quando expressam que as instituições de ensino, sejam públicas ou privadas, devem utilizar o espaço escolar para debater democraticamente as suas decisões sobre os caminhos traçados para a escola.

A seguir, explicitamos os primeiros dias na pesquisa de campo.

2.6 Imersão na Pesquisa de Campo

No dia três de fevereiro de 2022, a pesquisadora esteve na unidade escolar após contato telefônico, para dialogar sobre a possibilidade de a pesquisa ser desenvolvida na escola. Depois de uma conversa entre diretor, pesquisadora e supervisora e uma breve explanação sobre o estudo a ser realizado, houve o aceite por parte dos gestores.

No dia do encontro, foram estabelecidos o período, os espaços e o tempo a serem investigados e os instrumentos utilizados na construção de dados. Ficou definido o início das observações para a Semana Pedagógica após apresentação da proposta de pesquisa e o aceite dos sujeitos em participar da investigação.

A supervisora acordou com a pesquisadora a data de apresentação da proposta de pesquisa ao grupo de profissionais da escola. Ela ressaltou que o grupo não estaria completo, pois estava aguardando a chegada dos professores de contrato temporário, salientando que o ideal seria que eles fossem contratados antes da Semana Pedagógica, por se tratar de um tempo voltado para a formação continuada, para definir datas, atividades e estabelecer pontos importantes sobre a organização do trabalho.

Durante a reunião administrativa no dia oito de fevereiro, no turno matutino, o diretor apresentou a pesquisadora com brevidade e avisou para o grupo que no dia onze do presente mês, como havia comentado anteriormente, a própria falaria da pesquisa.

No dia dez de fevereiro, a atividade matutina foi definida pela SEEDF no formato remoto via *Youtube*, com a palestra “Avivando esperanças para viver um NOVO TEMPO”, ministrada pelo professor doutor Leandro Karnal. No transcorrer da palestra, Karnal destacou que nem sempre a educação brasileira traz condições ideais de ensino. Ressaltou que ele pôde presenciar essas situações durante seus 40 anos de magistério em escolas públicas e particulares, salientando que “o professor deve assumir um papel de fazer o melhor diante da realidade em que vive”. O palestrante convidou os professores para serem protagonistas nas condições que se apresentam. Para Sacristán (2000, p. 167):

[...] O professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos do governo de uma escola ou pela simples tradição

que se aceita sem discutir. Esta perspectiva deveria ser considerada quando se enfatiza demasiada a importância dos professores na qualidade do ensino.

Por isso, é significativo que o Estado forneça condições condizentes a esses profissionais para o desenvolvimento das suas atividades, pois vemos professores lutando para assegurar o conhecimento a que seus estudantes têm direito, apesar de realidades bem adversas à aprendizagem. No turno vespertino, a escola realizou uma palestra sobre “Compreender o universo de todas as crianças”, ministrada pela AEE e EEAA.

No dia 11 de fevereiro, conforme acordado com a gestão, a pesquisadora foi à escola no turno matutino para apresentar a pesquisa a ser desenvolvida junto aos professores do 1º ao 5º ano, coordenadores e gestores (diretor, vice-diretor e supervisor). Iniciou a sua fala dizendo quem era, qual era a sua constituição familiar, onde cresceu, estudou e que mora na comunidade e, ainda, sua constituição profissional. Comentou da alegria de estar participando da Semana Pedagógica e agradeceu o acolhimento.

Em continuidade, disse que a pesquisa surge de um problema a ser investigado e que busca o avanço do conhecimento da temática abordada e a obtenção de respostas para os problemas mediante emprego de método científico. Apresentou o título da pesquisa *“O Supervisor Pedagógico na Mediação entre o Currículo Modelado e o Isolamento Docente: um estudo de caso na Secretaria de Educação do Distrito Federal”* explicando quais eram os seus objetivos. Falou também da relevância social de sua pesquisa. Explanou o porquê da escolha da escola classe, quem seriam os participantes (professores, coordenadores e gestores) e quais os espaços e tempo necessários para a produção de dados (semana pedagógica, coordenações coletiva; coordenações setorializadas e conselhos de classe); quais procedimentos seriam utilizados (observação, entrevista e questionário) e ainda falou sobre as responsabilidades atribuídas à pesquisadora pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2022; da garantia de plena liberdade ao participante da pesquisa, de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase.

A pesquisadora tratou ainda sobre o retorno dos resultados para a escola e sobre tornar público os achados sejam eles favoráveis ou não. Por fim, esclareceu eventuais dúvidas a respeito da investigação e comentou sobre a intenção de

elaborar um curso de formação continuada como produto técnico, a partir dos achados da pesquisa. Convidou as coordenadoras, os gestores e mais dez professores, sendo dois de cada ano, um de cada turno para participarem da pesquisa. Após a sua explanação, perguntou se alguém tinha alguma dúvida e disse que aguardava, ao final da reunião, aqueles que voluntariamente quisessem participar da pesquisa.

No término da reunião, foi procurada por professores interessados em participar, inclusive por uma professora da Classe Especial que disse: “[...] *gostaria de fazer parte do estudo, pois meus alunos estão em fase de alfabetização e essa escola é inclusiva.*”

Ainda foi sondada quanto a participação pela Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA), o Serviço de Orientação Educacional (SOE) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) por entenderem que o trabalho da escola é coletivo e a sua participação se faz necessária. Após o argumento dos profissionais, ficou definida a inclusão desses novos sujeitos. À medida em que os professores e demais profissionais se voluntariavam, a pesquisadora procedia à formalização com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de autorização para utilização de som de voz para fins de pesquisa. Nesse dia, o diretor também procedeu a assinatura do Termo de Aceite Institucional.

A pesquisadora foi bem recebida pelo grupo de profissionais da unidade escolar. A supervisora a manteve a par da programação estabelecida para os dias 7, 8, 9 e 11/02, inclusive encaminhou pelo *WhatsApp* o *template* da programação e o *link* da atividade realizada pelo *Meet*.

Durante a semana, houve momentos de acolhimento, de distribuição de turmas, de reunião administrativa, de formação continuada por meio de palestras, de planejamento setorizado via *Meet* e presencial, e de períodos para a organização das salas de aula.

A pesquisadora pode perceber que havia entrosamento entre a equipe gestora, as coordenadoras e os demais profissionais. Algumas falas foram recorrentes como: “*O nosso trabalho é pautado no coletivo*”; “*a gente não sofre sozinho*”; “*a escola prima pela qualidade do ensino*”; “*respeitar o aluno e a sua história*”; “*não fazer julgamentos morais sobre as famílias*”.

No momento de tomar algumas decisões, era aberta uma votação, em que quem estivesse de acordo levantava a mão. Se a maioria concordasse, a proposta era validada. Se não, algumas sugestões eram dadas pelos presentes até que houvesse a concordância da maioria.

Foi perceptível que há uma divisão de trabalho em relação ao administrativo e ao pedagógico. A supervisora, aparentemente, cuida do trabalho pedagógico da escola com anuência do diretor e vice-diretor. O vice-diretor demonstrou, nesse primeiro momento, encarregar-se das questões voltadas ao administrativo, já o diretor parece caminhar pelo administrativo, pelo financeiro e pelo pedagógico, o que foi confirmado ao longo das observações.

Durante a participação da pesquisadora na Semana Pedagógica, foi evidenciado, preliminarmente, que se trata de uma escola com uma proposta de trabalho coletivo: gestores com atribuições bem definidas, equipe pedagógica com três coordenadoras, SEAA composto por profissionais com formação em psicologia e em pedagogia, AEE com carência para duas professoras atuarem na função, porém até a presente data da escrita deste texto, só havia uma docente lotada na escola, e SOE com atuação de duas orientadoras educacionais. A escola está com o seu quadro de profissionais, praticamente, completo. Isso nos remete a Libâneo (2018, p. 170) quando diz que: “[...] a estrutura organizacional e o cumprimento das atribuições de cada membro da equipe é um elemento indispensável para o funcionamento da escola.” Assim sendo, a escola demonstrou na Semana Pedagógica ter uma estrutura organizacional delineada, o que pode intervir nas ações do supervisor pedagógico na mediação entre o currículo modelado e o isolamento docente.

Na seção a seguir, trazemos reflexões sobre o produto técnico pensado a partir de subsídios teóricos e dados encontrados na pesquisa de campo.

2.7 Produto Técnico

Diante das informações descritas, do aporte teórico ampliado ao longo dos estudos na pós-graduação, da carência de cursos voltados para os supervisores, confirmada nas falas das supervisoras, quando perguntadas: “Você participou de alguma formação direcionada ao seu cargo/função?”, e tendo em vista a proposta do mestrado profissional, foi possível fomentar um produto técnico que consiga atender,

ao menos parcialmente, aos anseios capturados ao longo de nossa imersão no campo investigativo.

Quadro 9 - Formação continuada para os supervisores

Sujeitos	Você participou de alguma formação direcionada ao seu cargo função?
G3	Não.
S1	Já sim, pela Eape.
S2	Não e nem ouvi falar.
S3	Não participei, nem nunca ouvi falar, se teve passou despercebida e não chegou até a mim.
S4	Eu não digo formação em termos de cursos, mas uma tarde, uma <i>live</i> , algo desse tipo.
S5	Não, nunca participei, exclusivamente, para supervisor, inclusive, sempre reclamo dessa questão de o supervisor não ter um grupo de trabalho junto a Regional, junto à Secretaria de Educação, a gente é sempre envolvido com o grupo de coordenadores, então, quando estamos à frente de um trabalho precisamos ter outras pessoas para partilhar esse trabalho, para ter essa interação, para fazer essa troca. Sinto muita falta disso, até para que tivéssemos um trabalho mais igual, que conversasse. Sinto muita falta disso na Secretaria e sempre reclamo porque a gente sempre vê reunião de coordenadores, reunião do Soe... E para o supervisor em si nada.
S6	Não. Na pandemia teve muitas lives, mas uma formação específica para o supervisor, não.
S7	Para supervisor não, mas para coordenador pedagógico, inclusive, foi uma das minhas formações de pós-graduação. Foi na UnB, em coordenação pedagógica.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As falas demonstram a ausência de cursos específicos voltados para os supervisores. Apontam que, quando existe alguma formação, é de forma aligeirada, por meio de reuniões presenciais durante um turno ou uma *live*. Indicam, também, que não existe um grupo de trabalho junto a Coordenação Regional de Ceilândia ou a SEEDF voltado para o segmento supervisão, assim como há para as outras equipes instituídas dentro da escola. De acordo com a Supervisora 6, quando questionada se “há alguma informação a acrescentar?”, eis as considerações:

(S6) Queria ratificar essa questão de que precisamos de formação. Tenho colegas que ficam muitos anos na supervisão, porém percebo que é um cargo muito desafiador, porque você fica no meio de tudo, você tem que ter um olhar geral da escola e é bom você ter um preparo, não só para a supervisão, mas, também, para os coordenadores que auxiliam a supervisão, ter cursos direcionados na Eape. Vejo que eles dão cursos online de três dias, duas horas, coisas muito curtas. Acho que seria legal ter contato com outros supervisores de outras escolas, assim, uma mesa redonda, tomar um café, perguntar: “Como está a sua escola?” “Como você trabalha?” Pois percebo que tem escolas com muitas ideias legais, mas não temos esse contato. A Coordenação Regional tinha que fazer isso, entendeu? Não precisam ser todas as escolas da Ceilândia, mas poderia ser as escolas do Setor O, do P. Norte... Fazer um momento entre as supervisões seria muito gratificante para quem participa.

(G1) Olha, normalmente, na SEEDF a gente vem aprendendo no dia a dia, todas as nossas funções. A gente nunca foi ensinado com a legislação para as atribuições de cada um, do gestor, do vice-diretor, do supervisor, até dos

orientadores. Acredito ser uma falha da nossa formação, como um todo na Secretaria. No dia a dia, você vai fazendo e termina que de alguma forma... fica essa lacuna.

Desse modo, cabe aqui ressaltar que não são oferecidas, com frequência, formações específicas pela Subsecretaria de Formação continuada dos Profissionais da Educação (Eape) e/ou pela Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia para os supervisores.

Em pesquisa realizada no Arquivo do Setor de Documentos (SDOC) da Eape, verificamos, no dia 22 de agosto de 2022, que dos cursos ofertados, no período de 2009 a 2018, apenas um tem na sua denominação a palavra “supervisores” e três apresentam os supervisores como público-alvo. A escolha dos cursos analisados fora baseada na OTP e no indicativo de ser voltado para os supervisores.

A seguir, o Quadro 10 apresenta os cursos encontrados com ano de aplicação e público-alvo.

Quadro 10 - Cursos de formação ofertados pela Eape de 2009 a 2018

ANO	TÍTULO	PÚBLICO-ALVO
2018	Coordenador Pedagógico: Elo Integrador da Organização do Trabalho Pedagógico na Escola 2018.	Coordenador Pedagógico local e/ou supervisor das Unidades Escolares e das Instituições Educacionais Parceira da Coordenação Regional de Ensino de Samambaia .
2018	Formação Continuada para Servidores Ingressantes na SEEDF Magistério, Pedagogos, Orientadores educacionais e Carreira Assistência Educacional.	Servidores Ingressantes na SEEDF Magistério, Pedagogos, Orientadores educacionais, Psicólogos Escolares e Carreira Assistência Educacional. Ambos Ingressantes.
2017	Coordenador Pedagógico: Elo Integrador da Organização do Trabalho Pedagógico na Escola 2018.	Coordenador Pedagógico local e/ou supervisor das Unidades Escolares e das Instituições Educacionais Parceira da Coordenação Regional de Ensino de Samambaia.
2017	Organização do Trabalho Pedagógico nos Anos Iniciais: Organização dos tempos e Espaços.	O livro com os dados do curso não se encontrava na caixa referendada (caixa 3 livro nº 17).
2016	Coordenador Pedagógico: Elo Integrador da Organização do Trabalho Pedagógico na Escola	Prioritariamente servidores da carreira magistério.
2014	Coordenação pedagógica em nível local e organização do trabalho pedagógico.	Exclusivamente para coordenadores (as) locais que atuam No Ensino Fundamental – Anos Iniciais.
2012	Gestão Democrática e Formação Continuada	O livro com os dados do curso não se encontrava na caixa referendada (caixa 7 livro nº 8).

2012	Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Pública Atual.	Exclusivamente professores da SEEDF que estão retornando das funções administrativas para as atividades pedagógicas.
2011	A Coordenação Pedagógica como Espaço de Formação e Transformação.	Coordenadores Pedagógicos Locais que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Articuladores do Centro de Referência em Alfabetização da DRE de Taguatinga.
2011	Coordenação Pedagógica: da teoria à uma construção de uma Prática Coletiva	Coordenadores Pedagógicos locais e intermediários. Prioritariamente. Supervisores Pedagógicos das Instituições educacionais. Professores regentes da Educação Básica e EJA.
2009	Capacitação de Coordenadores, Supervisores Pedagógicos e Monitores que atuam na Educação Integral.	Coordenadores e supervisores que atuam no Programa de Educação Integral da SEEDF, em ação efetiva da formação dos monitores que atuam no Programa de Educação Integral.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora mediante a pesquisa realizada no Setor de Documentos da Eape.

O único curso que traz no título as palavras “Supervisores Pedagógicos”, data do ano 2009 e tem por objetivos de aprendizagem:

- identificar e descrever os principais pressupostos teóricos que embasam as diretrizes pedagógicas a serem implementadas na Educação Integral do DF;
- elaborar planejamento pedagógico com base em paradigmas sistêmicos e transdisciplinares visando o enriquecimento curricular;
- elaborar propostas de atividades de enriquecimento curricular para um dos campos de conhecimentos constantes das Diretrizes Pedagógicas para a Educação Integral do DF;
- vivenciar as estratégias de enriquecimento curricular adotados nas Diretrizes Pedagógicas como forma de subsidiar a formação de monitores e parceiros que atuarão em projetos da Educação Integral.

Entendemos que tal proposta evidencia uma preocupação com a Educação Integral implementada na época. Portanto, a elaboração de um curso de formação continuada direcionado aos supervisores e aos coordenadores das escolas como produto técnico¹² é basilar para a constituição profissional de supervisores e de coordenadores, além de se justificar pela ausência de cursos voltados para esse segmento.

¹² Produto técnico – Curso de Aperfeiçoamento para Supervisores e Coordenadores no apêndice “H”.

Foram feitas diversas tentativas de busca pelos cursos realizados no período de 2019 a 2022, porém a informação recebida foi a de que esses cursos se encontram digitalizados e só poderiam ser acessados mediante a autorização da SEEDF. Mesmo após reiterados pedidos de autorização, até o presente momento da finalização da escrita desta dissertação, não houve retorno do setor responsável.

O produto técnico, fruto desta investigação, tem por objetivo geral: *promover a construção de subsídios teórico-práticos que contribuam com a Organização do Trabalho Pedagógico, com ênfase na supervisão e coordenação pedagógica*. Para ser implementado nas instituições, deverá primeiramente dialogar com os profissionais (supervisores e coordenadores) para que a proposta seja adequada à realidade local, a fim de obter uma maior efetividade na sua promoção, tendo em vista que todo produto sofre mudanças, deve ser contínuo e flexível.

A próxima seção se encarrega de apresentar o caminho percorrido nas análises dos dados.

2.8 As Análises dos dados

As análises dos dados coletados foram baseadas na análise de conteúdo de Bardin (2016), que parte da emissão das mensagens expressas em discursos diversificados. De acordo com Franco (2018, p. 13), a mensagem pode ser “[...] verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Para as análises dessas mensagens, é preciso observar as condições contextuais, a evolução da história da humanidade, a situação econômica e sociocultural dos emissores, o acesso aos códigos linguísticos, o grau de competência para saber codificá-las, além dos componentes ideológicos.

Nesse sentido, seguimos as três fases estabelecidas por Bardin (2016):

1. a pré-análise;
2. a exploração do material;
3. o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na pré-análise, a pesquisadora organizou o material coletado sistematizando as ideias iniciais por meio de uma *leitura flutuante* dos dados obtidos nos questionários e nas gravações de entrevistas aplicadas. A *escolha dos documentos* primou pela *regra da exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência*.

Em relação à exploração do material, foi feita a sistematização do que foi definido anteriormente. O tratamento dos resultados e a interpretação foram construídos mediante um levantamento da relevância para a resposta do problema da pesquisa.

Como unidades de análise foram utilizadas as Unidades de Registro e de Contexto Temático, pois como esclarece Bardin (2016, p. 135), “Fazer uma análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”, ou seja, o tema é uma unidade de significação que direciona à leitura, a partir de critérios teóricos.

Assim, a unidade de registro e de contexto temático é compatível com as entrevistas semiestruturadas, permitindo à pesquisadora explorar as motivações de opiniões, de valores, de crenças e de tendências relevantes à pesquisa (BARDIN, 2016).

Compreendendo a relevância de mostrar o cerne das nossas análises, elaboramos um roteiro orientador com as categorias apreendidas nas respostas dadas nas entrevistas pelos grupos de interlocutores. O primeiro foi composto por gestores, SEAA, AEE e SOE; o segundo, por professores e coordenadores; e o último, por supervisores externos.

O Quadro 11, a seguir, exhibe o roteiro orientador para a análise de conteúdo e traz os eixos da pesquisa, os interlocutores, a categorização, a ocorrência, a unidade de registro e a unidade de significação.

Quadro 11 - Categorização, Ocorrência, Unidade de Registro e Unidades de Significação.

Interlocutores: Gestão, coordenação, SEAA, AEE, SOE e supervisores externos					
EIXOS DA PESQUISA					
Supervisor Pedagógico		Currículo Modelado		Isolamento Docente	
Categorias	Ocorrência	Categorias	Ocorrência	Categorias	Ocorrência
Ações		Quando?		Recepção	
<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento pedagógico • Conduzir/ Nortear/ Orientar • Acolher/ Humanizar/ Elo 	11 08 08	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenações setorizadas • Coordenações diárias • Coordenações quinzenais 	15 10 04	<ul style="list-style-type: none"> • Acolhedora • Pouco acolhedora 	20 04
Quem organiza?		Quem participa?		Pertencimento	
<ul style="list-style-type: none"> • Supervisores e OTP • Supervisores, 	15 07	<ul style="list-style-type: none"> • Professores, coordenadores e supervisores no planejamento • Professores e 	15 12	<ul style="list-style-type: none"> • Feliz/ muito bem • Realizada • Exausta/ 	18 06 06

coordenadores e OTP		coordenadores no planejamento		cansada/sobrecarregada/Injustiçada/isolada	
Mudanças na coordenação <ul style="list-style-type: none"> • Não precisa mudar nada • Resistência em trabalhar em grupo 	08	Como? <ul style="list-style-type: none"> • Com ideias e elaboração de atividades • Na organização do trabalho pedagógico • Mediação/ Escuta 	13	Suporte/Apoio <ul style="list-style-type: none"> • Supervisor no auxílio/dúvidas • Direção e coordenadores intermediários no auxílio/dúvidas 	09
	03		05		08
			05		
		Dificuldades <ul style="list-style-type: none"> • Formação dos professores • Elaboração das atividades • Execução das atividades 	06	Medidas de acolhimento <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do espaço físico/trabalho desenvolvido • Formação continuada 	11
			06		04
			05	Medidas de incentivo <ul style="list-style-type: none"> • Conversa • Auxílio ao professor • Escuta/acolhimento 	06 06 03
Unidade de registro <ul style="list-style-type: none"> • Ações do supervisor • Organização do trabalho pedagógico 		Unidade de registro <ul style="list-style-type: none"> • Planejamento curricular coletivo (Quando? Quem? Como? Dificuldades?) 		Unidade de registro <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento ao professor • Isolamento do professor/supervisor 	
Unidade de significação <ul style="list-style-type: none"> • As ações do supervisor pedagógico na Organização do Trabalho Pedagógico • O supervisor pedagógico na mediação da Modelagem Curricular • As ações do supervisor pedagógico frente ao Isolamento do Professor 					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A partir das subcategorias foram constituídas quatro categorias denominadas: O supervisor e a organização do trabalho pedagógico; O supervisor e o acompanhamento pedagógico; O planejamento e a participação coletiva e o Isolamento do professor/a /supervisor/a.

A primeira categoria, “O supervisor e a organização do trabalho pedagógico”, estende-se ao trabalho articulado/mediado pelo supervisor como um todo. A

segunda categoria, “O Supervisor e o acompanhamento pedagógico”, refere-se às ações orientar, auxiliar, colaborar, supervisionar, nortear, entre outras, durante as interações com os coordenadores e os professores. A terceira categoria, “O planejamento e a participação coletiva”, concerne ao processo modelação curricular realizada na escola pelos professores, coordenadores e supervisor. A última, “O Isolamento do/a professor/a supervisor/a”, ocupa-se das causas desse isolamento. Salientamos que essas categorias foram discutidas no transcorrer do referencial teórico.

Destacamos que a investigação dessa dissertação se situa na teoria crítica de educação e de currículo e nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2013a) que entende que a educação deve possibilitar a apropriação do conhecimento de alto nível acumulado pela humanidade. A mesma não trará capítulo separado de análises dos dados, sendo assim, as informações encontradas na pesquisa de campo foram examinadas a partir da dinâmica entre as teorias e a realidade materializada no contexto escolar estudado e, é desse processo, que resultou a síntese do problema apresentado inicialmente.

O próximo capítulo está composto pelo referencial teórico dividido em seções. A primeira seção trata do eixo “Supervisor Pedagógico” e traz o conceito de mediação pautado na categoria do currículo e da formação dos profissionais de educação. A segunda seção traz a Organização do Trabalho Pedagógico e a tríade: currículo, didática e avaliação; a terceira seção, o eixo Currículo Modelado; e a última, o eixo Isolamento docente: relações no espaço escolar.

3 SUPERVISOR PEDAGÓGICO, CURRÍCULO MODELADO E ISOLAMENTO DOCENTE

O nosso referencial teórico está dividido de acordo com os eixos estabelecidos para a pesquisa: “*Supervisor pedagógico*”, “*Currículo modelado*” e “*Isolamento docente*”. Eles foram organizados de forma articulada e dinâmica com vistas a iluminar a empiria desbravada. Assim, pretendemos discorrer sobre a temática, preconizando o que dizem alguns teóricos. Minayo (2016, p. 16) salienta que “[...] a teoria é construída para explicar ou para compreender um fenômeno, um processo ou um conjunto de fenômenos e processos. Este conjunto constitui o domínio empírico da teoria”.

3.1 Supervisão Pedagógica: breve balanço histórico e legal

A supervisão, ao longo dos anos, tem se reformulado a partir de demandas sociais, políticas e econômicas impostas pela sociedade brasileira. É na tentativa de estabelecer uma relação com a realidade atual que o presente texto se inicia com o significado do termo *Supervisão* “ver sobre”, ou seja, ter uma ampla visão do todo, perpassando pelo campo administrativo, financeiro e pedagógico (RANGEL, 2001).

Em 1931, mediante a Reforma Educacional de Francisco Campos com o Decreto-Lei nº 19.890, vemos um período marcado por muitas transformações no cenário educacional. Nessa época, a Escola Normal de São Paulo instituiu a disciplina “Organização Escolar” para a formação de inspetores escolares, delegados de ensino e diretores de grupo escolar (SANTOS, 2002), passando por mudanças, como a implementação do Instituto Pedagógico de nível médio.

Já em 1933, esse espaço foi transformado em Instituto de Educação de nível superior, com o objetivo de formar professores primários e secundários, inspetores e diretores de grupos escolares.

De acordo com Saviani (2002, p. 26), a função de Supervisor Escolar surge então “[...] quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições”.

Para Silva (1981), a supervisão, de fato, aparece em um contexto de industrialização brasileira em que se pretendia garantir o que foi planejado,

aumentando a qualidade e a quantidade da produção, em meio a um sistema capitalista, num cenário sócio-político-econômico permeado pelo *taylorismo*, no qual o foco era o controle e onde a racionalidade fundamentava a filosofia tecnocrática em vigência.

Segundo essa mesma autora (SILVA, 1981), com as reformas educacionais de 1968 e 1971, a educação brasileira passou a seguir o modelo imposto pelo Estado, visando assegurar o desenvolvimento nacional e a estabilidade política, tornando necessária a formação de agentes que assegurassem a racionalidade do processo de industrialização. A educação tornou-se um meio para a manutenção da ideologia adotada na época que primava pela eficiência e eficácia defendidas pelo *taylorismo*.

A supervisão educacional é pensada numa perspectiva de separação de quem concebe e de quem executa o trabalho na intenção de controlar todo o processo, atendendo aos interesses da expansão capitalista, em que a função desse profissional era de inspecionar, fiscalizar, vigiar, vistoriar, gerenciar e até punir (SILVA, 1981).

Nessa visão, Lima (2001) entende que a supervisão foi uma ferramenta de manobra para manter a hegemonia da classe dominante sobre a classe dominada, pautada em uma suposta necessidade de “modernização” e de “assistência técnica”, para o avanço da educação brasileira.

Nos anos 1980, cogitou-se a possibilidade de eliminação da supervisão escolar por causa do seu caráter funcionalista, que prima para que a escola permaneça passiva, negando o seu caráter mutável e progressivo. Porém, a realidade mostrou que a supervisão, na sua singularidade, tem um papel fundamental na OTP.

Conforme a mesma autora:

[...] Chega-se aos anos 90 reconhecendo-se que a supervisão pode fazer uso da técnica, sem a conotação de “tecnicismo”. Trata-se, portanto, de uma função que, contextualizada, insere-se nos fundamentos e nos processos pedagógicos, auxiliando e promovendo a coordenação das atividades desse processo e sua atualização, pelo estudo e pelas práticas coletivas dos professores. É com esse tipo de concepção que se iniciam os anos 2000. (LIMA, 2001, p. 77)

Por se tratar de uma pesquisa desenvolvida no Distrito Federal, voltamos o nosso olhar para a legislação local e evidenciamos que, no século XX, constantes

alterações aconteceram referentes à supervisão, a exemplo de 2009, cuja Secretaria de Estado de Educação em exercício, por meio da Ordem de Serviço nº 01, de 11 de dezembro (DISTRITO FEDERAL, 2009), confere o inciso X, Art. 81 do Regimento Interno da Secretaria, que resolve no:

Art. 1º: Aprovar o Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Art. 2º: Revogar o Regimento Escolar, aprovado pela Ordem de Serviço nº 63, de 19 de junho de 2006, publicada no DODF nº 119, de 23 de junho de 2006 (DIÁRIO OFICIAL DO DISTRITO FEDERAL, 2009, p.47.).

O Art. 1º aprova um Novo Regimento Escolar que traz a ampliação dos membros para a gestão das instituições escolares. O Art. 2º revoga o Regimento escolar anterior, no qual a gestão era composta pelo Diretor, Vice-diretor, pelos Encarregados e Secretário Escolar, aos quais competiam coordenar e supervisionar as atividades da instituição educacional. Aos Encarregados cabia assistir ao Diretor e ao Vice-Diretor em assuntos pedagógicos e administrativos.

No capítulo III do Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede pública do Distrito Federal, fica estabelecido que:

Art. 5º: a gestão das instituições educacionais será desempenhada pelo Diretor e pelo Vice-Diretor, com apoio do Supervisor Administrativo, do Supervisor Pedagógico e do Chefe de Secretaria Escolar, em consonância com as deliberações do Conselho Escolar respeitadas as disposições legais (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 47).

A seção II, Art. 10 determina as funções dos supervisores administrativos e a seção III, Art. 11 as funções da supervisão pedagógica. Nesse documento é clara a divisão de atribuições entre os cargos de supervisor administrativo e pedagógico, diminuindo na prática a sobrecarga imposta, atualmente, ao supervisor. Porém, a Ordem de Serviço é revogada pela Portaria nº 15, de 11 de fevereiro de 2015 (DISTRITO FEDERAL, 2015).

A revogação dessa Portaria foi um retrocesso para o equilíbrio do trabalho desenvolvido nas escolas públicas do Distrito Federal, pois novamente as demandas que seriam divididas por dois profissionais, voltam a ser direcionadas a um, aumentando o quantitativo de trabalho.

Em 2014, a Lei nº 5.326, de 03 de abril de 2014 (DISTRITO FEDERAL, 2014), de autoria do Poder Executivo, é sancionada pelo poder executivo. A lei cria a Tabela de Funções Gratificadas Escolares e dá outras providências, entre elas:

Art. 1º: Os cargos em comissão de Diretor e Vice-diretor, bem como as funções gratificadas de Chefe de Secretaria e Supervisor, das unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal, ficam transformadas, a partir de 1º de julho de 2014, em funções Gratificadas Escolares – FGE, conforme correlação prevista no Anexo I (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 1).

Fica evidente, no artigo 1º, que os cargos de supervisor administrativo e supervisor pedagógico são suprimidos, passando a ter somente a função de Supervisor e, novamente, as atribuições administrativas, financeiras e pedagógicas voltam a ser de sua competência, junto com o Diretor e Vice-diretor.

O Regimento Escolar de 2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019) traz na Seção II, Da Equipe Gestora, no:

Art. 7º A equipe gestora é composta por Diretor e Vice-diretor, Supervisores e Chefe de Secretaria, conforme a modulação de cada unidade escolar, em consonância com as deliberações do Conselho Escolar, respeitadas as disposições legais (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 16).

No Art. 7º, o quantitativo de supervisores ficou atrelado à modulação das escolas impossibilitando, muitas vezes, a efetivação de um, ou mais de um supervisor, o que interfere diretamente na divisão de atribuições referentes ao trabalho pedagógico e ao administrativo, cabendo aos diretores uma percepção da imprescindibilidade desse supervisor pedagógico que mobiliza, media e articula ações junto aos demais profissionais da escola, buscando fortalecer o trabalho coletivo, favorecer as interações nas trocas de experiências, contribuir com a modelagem curricular no cerne do que é primordial para o ensino-aprendizagem do aluno. Tal imprescindibilidade é corroborada pela fala do diretor da escola classe de Ceilândia:

(G1) [...] quando de uma canetada o Secretário decidiu que a escola que tivesse dois assistentes e, - pois antigamente, era um da carreira administrativa e outro da carreira magistério (pedagógico) - tivesse um quantitativo de alunos, teria somente um supervisor. Quase todas as escolas classes perderam um dos supervisores e, a nossa inclusive. Então, aí nós sentamos, como a gente já tinha um trabalho consolidado, não via como a escola não ter um supervisor pedagógico. Não entrava na nossa cabeça uma escola sem um supervisor pedagógico. Essa foi uma decisão coletiva, não uma decisão só do diretor.

Porém, na fala de uma das supervisoras entrevistadas ficou evidente o conflito acerca de qual frente atuar quando se tem apenas um supervisor para atender às demandas escolares.

(S5) [...] Dentro da Secretaria de Educação tem um supervisor e isso é um detalhe interessante que eu vejo, as orientações para esse supervisor são mais administrativas, existem orientações pedagógicas, porém não tem como conciliar os dois, porque é muita coisa, ou você se volta para o administrativo ou para o pedagógico, fica muito difícil você conseguir gerenciar os dois, mas vejo que hoje, pelo menos, aqui na escola o pedagógico é o principal.

É importante ressaltar que a supervisão requer do profissional uma visão dos campos administrativos, financeiros e pedagógicos, porém, para que haja uma qualidade na OTP, faz-se necessário que esse profissional, além da aquisição de conhecimentos científicos e pedagógicos, seja direcionado para um dos campos, pois como ressalta Vasconcelos (2006, p. 87) corre-se o risco desse profissional se tornar um “[...] generalista (que entende quase tudo de quase nada)”. Por isso é significativo que cada unidade escolar tenha tanto um Supervisor Administrativo quanto um Supervisor Pedagógico que, de fato, atue para qualidade da OTP.

Com o apoio das coordenadoras intermediárias da Unieb de Ceilândia, foi possível verificar que das 52 escolas classes localizadas na cidade, apenas duas têm 2 supervisores, sendo um administrativo e outro pedagógico; que 4 não têm supervisor; que 9 dessas escolas têm supervisores que exercem a função administrativa.

Aparentemente, os gestores compreendem a impossibilidade de um supervisor com cerne no trabalho pedagógico, o que não diminui a necessidade de outro supervisor voltado para as questões administrativas. No entanto, cabe ressaltar que, enquanto a possibilidade de ter um ou dois supervisores estiver atrelada ao quantitativo de estudantes, cabe aos gestores (diretor e vice-diretor) definir qual será, de fato, o papel desse supervisor e se essa decisão será tomada com anuência do grupo de profissionais da escola.

Outra questão extremamente relevante diz respeito ao supervisor ser o único profissional exercendo tal cargo na maioria das escolas classes do Distrito Federal. Nos documentos, ele é considerado gestor; mas quando direcionado ao pedagógico, torna-se parte da equipe pedagógica; e quando não há direcionamento, passa a ser considerado, por muitos, “faz tudo” ou “antena parabólica” da escola, como relataram as entrevistadas:

(S6) A única coisa que eu sinto falta como supervisora mesmo é saber onde é o meu lugar na escola, porque é bem complicado. Acho que falta uma clareza de definição.

(P4) Eu diria que o trabalho do supervisor é um tanto complicado, ele é o coração da escola, porque é quem faz as conexões dos gestores com os professores, não só em relação as atividades extraclasses, mas no dia a dia, ali no trato, principalmente, com os pais. Ele é a parábola da escola, tem que dar conta de tudo.

Percebemos nas respostas das interlocutoras que, quando não há dois supervisores um para assumir as atribuições do administrativo e o outro, para assumir as funções do pedagógico dentro das escolas, o papel do supervisor, nesse caso, não fica bem definido e isso interfere, também, no reconhecimento que os professores têm em relação ao profissional, o quanto a sua função é essencial para as relações interpessoais.

Esperamos que a SEEDF, ao primar pela qualidade da educação, disponibilize o quantitativo de profissionais necessários para o desenvolvimento das atividades laborais. Diante do exposto, faremos uma breve reflexão sobre a mediação como ponto crucial nas ações do supervisor pedagógico.

Esclarecemos que não há a intenção de debruçar no conceito de “mediação” em Vygotsky, no qual “[...] a mediação em termos genéricos é um processo de intervenção de um elemento numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 2002, p. 26), o que se pretende, de fato, é pautar a pesquisa “na mediação” sob o olhar da categoria do campo do currículo e da formação dos profissionais de educação, em especial o supervisor pedagógico, em uma perspectiva voltada para o que nos esclarece Saviani quando diz:

[...] os educandos permanecem na condição de agentes da prática que, pela mediação da educação, logram alterar a qualidade de sua prática tornando-a mais consistente, coerente e eficaz em relação ao objetivo de transformação da sociedade (SAVIANI, 2016, p. 39).

O que é corroborado por Vygotsky (2007) ao afirmar que o aprendizado desenvolvido em outros espaços difere do conhecimento científico apreendido no espaço escolar, ou seja, o ensino escolar é mediado por professores e, sabendo que o supervisor também é um pedagogo, é importante que esse profissional se encontre comprometido com a sua formação e com a formação humana dos profissionais com quem atua no espaço escolar.

Para Vasconcelos (2006), o supervisor relaciona-se com o professor para estabelecer uma conexão diferenciada e qualificada, na qual o que está em questão

é a formação humana. O fato é que o supervisor tem o papel de mediar o processo de construção de conhecimento do professor, para que depois ele coloque em prática em sua sala de aula. De acordo com Ferreira (2001), os estudantes já conhecem “a cultura do mundo” e:

[...] “vão à escola para sonhar” - na expressão de um professor. Por isso é premente repensar que princípios, conceitos e valores deverão nortear a formação e a prática dos profissionais da educação e, em especial dos profissionais que irão exercer a supervisão em todos os âmbitos do sistema educacional, em resposta às demandas que urgem, diante das profundas modificações que têm ocorrido no mundo do trabalho (FERREIRA, 2001, p. 82).

Nessa perspectiva, as famílias e os estudantes buscam na escola algo que ainda não possuem, algo que não lhes foi dado, algo que certamente terá uma qualidade melhor dependendo da formação dos professores que atuam em sala, algo que precisa ser mediado por profissionais conscientes das suas ações frente ao grupo que atuam.

É pensar na mediação embasada no conhecimento científico, social, político e ético necessários para uma prática supervisora voltada para a humanização dos indivíduos pautada em ações coletivas que possibilitem cada vez mais as interações. Para Vasconcelos (2006, p. 89), é preciso “[...] passar de “super” visão para “**outra**”- **visão**”, ou seja, olhar de maneira diferente para as interações laborais.

3.1.1 Supervisor pedagógico

Conforme anunciado na introdução, é sobre a perspectiva pedagógica desse profissional que se pretende debruçar. Portanto, cabe lembrar que a supervisão vem assumindo, no decorrer dos anos, características diferentes de inspeção e controle. De acordo com Vasconcelos (2006, p. 87):

[...] ele não é (ou não deveria ser): não é fiscal de professor, não é dedoduro (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é pombo-correio (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é coringa/tarefeiro/quebra-galho/salvasvidas (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social, etc.), não é tapa buraco (que fica “toureando” os alunos em sala de aula no caso de falta de professor), não é burocrata (que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando um monte de papéis para os professores preencherem-escola de “papel”), não é gabinete (que está longe da prática e dos desafios efetivos dos

educadores), não é dicário (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas).

O supervisor pedagógico, hoje, precisa exercer um papel diverso dos que foram elencados por Vasconcelos (2006). É imperativo que sua atuação esteja voltada para a mediação da OTP com cerne no Projeto Político Pedagógico da instituição, no qual ele precisa participar ativamente de sua elaboração. Compete a esse profissional colaborar com os trabalhos e conduzir as reflexões e discussões a respeito das tomadas de decisões que influenciarão diretamente a prática em sala de aula e o contexto da comunidade inserida na instituição na qual ele atua. O que nos remete a categoria “O supervisor e a organização do trabalho pedagógico” definida a partir das análises dos dados produzidos, aqui, corroborada pelos depoimentos a seguir:

(P10) Acho que o supervisor precisa ter esse olhar mais atento ao pedagógico, a junção do político com o pedagógico e essa organização de conseguir unir todos os anos, no sentido de desenvolver um trabalho desde a Educação Infantil para que a professora do 5º ano consiga pegar o aluno realmente como ele deveria estar. Acho que é mais essa questão de conseguir juntar todos os setores, porque a coordenação pedagógica em si, trabalha com os anos específicos e a supervisão consegue fazer com que tudo funcione.

(S6) Eu acredito que ser mediador entre a questão do professor, da avaliação, da organização do próprio trabalho pedagógico, dessa questão curricular, é a parte mais importante da função de um supervisor.

Cabe ao supervisor primar por espaços de coordenação, sejam eles individuais ou coletivas, que acompanhem, orientem, estabeleçam elos de colaboração, motivem, humanizem as relações estabelecidas durante o desenvolvimento do trabalho e promovam uma integração entre supervisão e os demais profissionais envolvidos no processo, sem excluir, classificar ou desvalorizar.

O referencial teórico e os depoimentos até aqui delineados nos mostram que não se trata de uma tarefa fácil, pois o supervisor pedagógico, todos os dias, lida com uma enorme demanda de atribuições, além de uma desvalorização do seu trabalho, que perpassa pelo valor de sua gratificação para o não reconhecimento das atividades desenvolvidas por ele. Outrossim, é importante pontuar que, muitas vezes, ele depende da anuência dos gestores, mais especificamente diretor e vice-diretor, para dar andamento ao seu fazer diário. Quando esses gestores entendem o lugar que esse profissional precisa ocupar e priorizam o pedagógico, a possibilidade de um avanço no processo educativo aumenta.

(S6) Eu só acho que o supervisor deveria ser mais valorizado e que todas as escolas deveriam ter um supervisor pedagógico. Esse trabalho é de muita responsabilidade, comandar o pedagógico de uma escola requer comprometimento e isso deveria ser mais valorizado, mais articulado pela própria Sede para que todos falassem a mesma língua, porque as escolas caminham de maneira muito diferentes. Então, para termos um trabalho mais unificado, mais integrado como Rede, falarmos a mesma língua é importante que o supervisor seja visto de uma outra maneira.

É inquestionável a necessidade de valorização do trabalho dos supervisores por parte da SEEDF. Ademais, é urgente promover integração entre esses profissionais, por meio de encontros e formações específicas, assim como acontecem com os outros segmentos da Secretaria, a exemplo dos Orientadores Educacionais, Pedagogos da EEAA e Professores da Sala de Recursos que tem encontros semanais nas Coordenações Regionais de Ensino. É perceptível, também, que os professores reconhecem a complexidade do trabalho desenvolvido por ele e sabem da sua importância para as interações entre a comunidade escolar e que as suas ações interferem no processo educativo.

Outra questão relevante é o aporte que esse profissional pode dar como colaborador da formação continuada nas coletivas ou em coordenações individuais aos professores, no campo da didática, do currículo e da avaliação o que, por premissa, requer uma busca de conhecimentos mais aprofundados, permitindo a ele contribuir com o desenvolvimento profissional, tendo um olhar diligente com o desenvolvimento humano. Como destaca Vasconcelos (2006, p. 88), “O foco do supervisor no trabalho de formação é tanto individual como coletivo: deve contribuir com o aperfeiçoamento profissional de cada um dos professores e, ao mesmo tempo, constituí-los enquanto grupo”. Segundo (P5):

Conhecer os professores e saber o que eles precisam, saber as suas dificuldades e orientar como fazer para que os aqueles alunos cresçam, porque tem supervisor que nem entrou na sala de aula, não conhece a realidade do aluno, não sabe o que o aluno precisa, às vezes, com a fala do professor, acha que é um problema do professor ou pensa que não é um problema dele e sim da família. Acho que a função maior é esse elo entre os alunos, o trabalho do professor, pois a função da escola é dar esse conhecimento mínimo, funcional para que esse aluno saia da escola e consiga viver o seu dia a dia.

O supervisor pedagógico é um profissional que transita entre os espaços da escola (entre a direção, coordenação, docentes, alunos e pais) abrindo um leque de alternativas para o desenvolvimento da OTP e ampliando a visão e reflexão sobre questões diárias que precisam ser (re)vistas e (re)elaboradas de forma coletiva.

A próxima seção discute a Organização do Trabalho Pedagógico e a tríade: currículo, avaliação e didática.

3.2 A Organização do Trabalho Pedagógico: currículo, avaliação e didática

A Organização do Trabalho Pedagógico conduz o “fazer pedagógico” que se constitui a partir de uma organização social inserida em um sistema capitalista, que reflete as determinações e contradições da sociedade (VEIGA, 2013). E, essa organização é (ou deveria ser) materializada no Projeto Político Pedagógico, pois é nele que estão definidos os caminhos que a instituição pretende percorrer e, para que isso aconteça é necessário comprometimento com a elaboração desse documento. O que se confirma nas falas a seguir:

(S3) Nós estamos revisitando Projeto Político-Pedagógica, os professores em sala fazem um momento com os alunos para que eles possam falar o que querem, o que está bom. E a partir das falas vamos propor que escrevam um texto coletivo para tirarmos os pontos principais e mencionar no PPP o que foi feito com os alunos. Com os pais nós fizemos um momento na reunião bimestral, no qual falamos sobre o Regimento e apresentamos o PPP esclarecendo como funciona a escola, os planejamentos e entregamos um formulário para que respondessem o que está bom, o que está ruim e o que pode melhorar e aí eles estão me devolvendo aos poucos, depois vou fazer a coleta dos dados e anexar no PPP o formulário que utilizei. Com os professores, na Semana Pedagógica, iniciamos apresentando o PPP, falamos sobre a identidade da escola e, em um segundo momento, os professores fizeram contribuições dando algumas ideias e sugestões.

(S4) Temos um problema muito sério com a elaboração ou reelaboração do PPP, porque a grande maioria dos profissionais de sala de aula são de contrato temporário. Então, na escola não temos a Semana Pedagógica, não temos esse tempo dessa construção, dessa elaboração e quando os professores chegam, dissolvemos o que seria essa semana em coletivas. E esse ano está sendo muito atípico, porque estamos tendo que repassar muitos cursos que foram oferecidos pela SEEDF, então, todos os coordenadores, eu e o vice-diretor estamos fazendo curso para repassar para os professores, por isso estamos com uma agenda muito apertada nas coletivas. O que procuramos fazer foi a construção dos projetos, mas ainda, estamos no processo de colocá-los dentro do que foi pedido pela SEEDF para assim finalizar o nosso PPP. Estamos elaborando aos poucos, devagar porque são muitas demandas para pouco tempo e dos cinquenta e nove professores regentes em sala, apenas um é efetivo, o restante é tudo contrato temporário e até conhecer a escola e a comunidade leva um tempo.

Inferimos que os profissionais entrevistados entendem a importância do PPP, porém lidam com situações adversas que acabam atrasando o processo da construção de um documento extremamente importante. Percebemos que a escola

foco e as outras escolas que tiveram as supervisoras entrevistadas, na sua maioria, já tinham um PPP, contudo estavam revisitando para as possíveis alterações. Algumas, inclusive, afirmaram ter que fazer mudanças em virtude das novas demandas ocasionadas pela pandemia¹³.

De acordo com Veiga (2013, p. 12), “[...] ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível”. Trata-se de não delegar a construção do nosso projeto a terceiros, visto que quem conhece a realidade do que estamos vivendo e as dificuldades que enfrentamos em nossa comunidade são os envolvidos no processo educativo da escola (pais, alunos e servidores). Segundo o depoimento da P9 e da P3, a construção do PPP ocorre:

(P9) Geralmente, no início do ano a gestão pede para reformularmos a proposta e são muito acessíveis, a levam até a gente, leem como está e perguntam o que pode ser alterado para o ano. O diretor e a supervisora estão à frente da elaboração.

(P3) Todos nós participamos. O coletivo da gestão (o diretor, a supervisora, o vice-diretor) e, também, uma coordenadora que esteja mais integrada junto com os professores, que palpitam que só.

Compete à gestão democrática estar à frente dessa construção, propiciando momentos de reflexão e discussão com os profissionais e a comunidade, de maneira que vivenciem situações de aprendizagem sobre o pensar e o fazer pedagógico de forma coerente (VEIGA, 2013).

Consideramos que o supervisor pedagógico, como integrante da gestão, precisa estar atento a essa elaboração e mediar os processos, propiciando a prática da participação coletiva e, assim, atender o que prescreve o Art. 14 do Regimento escolar da Rede Pública do DF (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 21) em que diz que são atribuições do Supervisor, no inciso V, “mediar a elaboração, a implementação, o acompanhamento e a avaliação do Projeto Político-Pedagógico - PPP da unidade escolar”. O Supervisor pedagógico tem um papel crucial como “intelectual

¹³ Pandemia é a disseminação de uma nova doença e o termo a ser usado quando uma epidemia, surto que afeta uma região, se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa. Nesse caso nos referimos ao Coronavírus (**SARS-CoV-2**) que chegou a Brasília em março de 2020. Disponível em: <https://www.who.int/health-topics/coronavirus>. Acesso em: 1 set. 2022.

orgânico¹⁴” quando age como uma liderança do seu grupo de maneira reflexiva, organizada, conectiva e avaliativa. (GRAMSCI, 1982)

Para entendermos melhor o conceito de intelectuais definido por Gramsci (1982), buscamos estabelecer uma reflexão sobre os intelectuais que primam pela transformação da sociedade e os intelectuais que trabalham para a sua conservação, mantendo a desigualdade social. Visto que os profissionais de educação, enquanto intelectuais, precisam ter clareza para qual finalidade o seu trabalho tem sido direcionado.

Ressaltamos que o conceito de “Intelectuais Orgânicos” surge na Itália, quando Gramsci analisava a dinâmica do desenvolvimento econômico e social italiano. Para o autor, a formação de intelectuais se dá de duas maneiras principais, a partir de cada grupo social, sendo que a primeira nasce:

[...] no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de cultura, de um novo direito etc. (GRAMSCI, 1982, p. 3).

A segunda maneira surge “[...] na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento dessa estrutura” (GRAMSCI, 1982, p. 5). As categorias intelectuais preexistentes permaneceram no decorrer da história de forma ininterrupta apesar das mudanças das formas sociais e políticas, a exemplo dos eclesiásticos que dominaram durante longo período serviços importantes como: “[...] a filosofia e a ciência da época, por meio da escola, da instrução, da moral, da justiça, da beneficência, da assistência, etc.” (GRAMSCI, 1982, p. 5).

A partir das formulações de Gramsci, evidenciamos a “cultura como exercício de poder”, portanto há uma categoria que o autor chama de “orgânicos” e outra de “tradicionais”.

Quando pensamos na possibilidade do supervisor como “Intelectual Orgânico” nos reportamos a ideia de que esse profissional de posse do arcabouço intelectual que o possibilite contribuir com a formação continuada do seu grupo proporcionando uma organização dialógica para a reflexão de um currículo que é prescrito e pode e

¹⁴ O intelectual orgânico, segundo Antonio Gramsci (1982) não se desvincula da sua classe social originária e, portanto, atua como representante do seu povo.

deve ser modelado para melhor atender à necessidade das classes, supostamente, dominadas.

Segundo Gramsci (1982, p. 7), “[...] todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais”, porém, a partir do momento em que os professores passam a ocupar um espaço que ao longo da história foi exclusivo para uma determinada classe, e conseqüentemente promovem a formação integral dos educandos, possivelmente, aumentam-se as chances de intervir no modo de vida existente.

Para Martins (2011, p. 145), baseado nos estudos de Gramsci, quatro questões devem ser observadas:

[...] primeiro, os intelectuais não são uma classe social, mas um indivíduo ou, no máximo, um grupo ou organização social; segundo, os intelectuais orgânicos não se confundem com a classe que estão organicamente vinculados e nem lhe são completamente externos, pois, mesmo articulados vitalmente, os intelectuais guardam certa autonomia relativa e têm uma consciência mais clara [...] em relação à dinâmica da realidade da vida social; terceira observação: um dos papéis destacados dos intelectuais na disputa pela hegemonia é cooptar outros “intelectuais”, sejam os “orgânicos” à outra classe. [...] quarta observação: na realidade atual é possível identificar intelectuais progressistas engajados politicamente e, ao mesmo tempo, não orientados pela categoria de classe, isto é, não revolucionários e, nesse sentido, não orgânicos às classes subalternas. Progressistas, porque seu engajamento político foca o equacionamento de determinados problemas sociais originários da dinâmica de funcionamento da sociedade de classe (MARTINS, 2011, p. 145).

A ideia é que a escola se torne um local contra-hegemônico que combata as desigualdades sociais, tendo o entendimento que se trata de um longo caminho e requer dos profissionais de educação responsabilidade com a função que assumem no contexto educacional e, é nesse contexto que visualizamos a contribuição do supervisor, obviamente entendendo que ele ocupa uma das funções e/ou postos colaborativos nessa empreitada, mas não pode ser jamais unicamente responsável por essa tarefa, visto que a escola é um lugar propício para o fomento de diálogos. Para Giroux (1997, p. 163):

[...] Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas.

E pode ser nesses momentos dialógicos que os possíveis impactos do isolamento docente podem ser observados, diagnosticados e, até, parcialmente superados.

Na construção do PPP, é possível por meio de ações mediadoras trazer à tona os posicionamentos do grupo ou a falta deles. Para Lima e Silva, o PPP:

[...] deve funcionar como espaço coletivo, democrático e plural, materializado em forma de documento prescrito onde todos os atores sociais envolvidos com a prática pedagógica (gestores, coordenadores, funcionários, estudantes e comunidade escolar) deliberam sobre os rumos sob os quais a comunidade vai guiar-se” (LIMA; SILVA; 2020, p. 15).

Trata-se de um documento que direciona e fortalece o trabalho pedagógico de uma instituição e, para que ele seja efetivo é preciso uma equipe escolar que priorize a tríade: currículo, didática e avaliação e perceba se de fato esse grupo se sente responsável por essa construção.

Os mesmos autores reforçam que o currículo e a avaliação são elementos constituintes do PPP e, é nele que os profissionais da educação encontram espaço para discutirem suas visões e práticas sobre currículo e avaliação. Portanto, todos os envolvidos no processo educacional devem ter conhecimento teórico sobre ambos, assim como da didática. Para compreendermos melhor a relevância do currículo, didática e avaliação na OTP, apresentaremos cada um deles separadamente, mas reforçando a intrínseca relação de interdependência e de horizontalidade entre eles.

3.2.1 Currículo

O currículo apresenta-se como o caminho a ser percorrido. Nele estão contidos os objetivos e os conteúdos a serem seguidos, ao menos sob uma visão mais simplistas, porque o campo epistemológico dos estudos curriculares tem uma rede muito mais complexa de significados e envolve diferentes sentidos e sujeitos implicados com a sua feitura e com a sua prática.

Silva (2020) afirma que o currículo é sempre o resultado de uma seleção de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, em que é elencada a parte que vai construir o currículo e é por meio das teorias do currículo que são decididos os conhecimentos válidos para uma determinada sociedade e, até mesmo, para grupos diversos dessa mesma sociedade. Para o autor, ao realizar essa seleção,

ocorre uma operação de poder. Nesse caso, as teorias do currículo buscam garantir uma hegemonia, elas estão no centro de um território contestado.

Essas teorias, segundo o autor de referência, estão separadas em tradicionais, críticas e pós-críticas. Para Silva (2020, p. 16), as teorias tradicionais pretendem ser: “[...] neutras, científicas, desinteressadas. As críticas e pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder”.

As teorias críticas surgem no fim da década de 1960 com início de uma série de movimentos sociais e culturais que questionavam o *status quo* estabelecido na época. Os estadunidenses alegam que sua origem se deu a partir do “*movimento reconceptualização*”¹⁵. Os ingleses defendem a eclosão das teorias críticas com a chamada “Nova Sociologia da Educação (NSE)”¹⁶, movimento no qual Michael Young lançou suas bases. Os franceses destacam os ensaios de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet. No Brasil, a obra de Paulo Freire *A pedagogia do Oprimido* teve uma contribuição importante para a teorização do currículo com bases nas teorias críticas (SILVA, 2020).

Silva (2020, p. 30) salienta ainda que:

[...] as teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças. [...] são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como *fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz*.

Por fim, as teorias pós-críticas ampliam e modificam o que as teorias críticas nos ensinaram, trazem uma concepção de currículo plural, com destaque multiculturalista e colocam em evidência conceitos do mundo atual como “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade” (SILVA, 2020, p. 17).

¹⁵ O Movimento de reconceptualização surgiu no final dos anos 1960, inspirado nos pensamentos marxistas, da Escola de Frankfurt e nas estratégias interpretativas de investigação da fenomenologia e a hermenêutica para fazer a crítica da escola e dos currículos existentes. Esse movimento propôs que o currículo não poderia ser compreendido de forma burocrática e mecânica como queriam Bobbit e Tyler, defensores dos modelos tecnocráticos das teorias tradicionais (SILVA, 2020).

¹⁶ A NSE estava centrada na crítica sociológica e histórica dos currículos existentes e tinha como questão básica as conexões entre currículo e poder, entre organização do conhecimento e distribuição de poder (SILVA, 2020).

O mesmo autor ressalta que “[...] as teorias pós-críticas continuam a enfatizar que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais está envolvido. [...] o poder transforma-se, mas não desaparece” (SILVA, 2020, p. 148). O poder de poucos continua influenciando o caminho de muitos.

Nos anos de 1960 e 1970, a partir de um movimento intelectual específico, surge na Europa, principalmente na França a “tendência crítico-reprodutivista”. Crítica porque analisa a educação a partir de assentes sociais; e reprodutivista porque acredita que a função básica da educação é reproduzir a sociedade em sua forma vigente (SAVIANI, 2012).

De acordo com o mesmo autor (SAVIANI, 2012, p. 17), para os teóricos críticos, “Bourdieu e Passeron a luta de classes na escola é considerada ‘impossível’, para Althusser é ‘heroica’ sem chance de êxito e segundo Baudelot e Establet a luta de classes no interior da escola é vista como ‘inútil’” uma vez que, a classe dominada pode elaborar sua ideologia independente dela.

Em contrapartida, Saviani (2008) entende que o problema está no que é reproduzido pela escola, sendo assim:

[...] a reprodução de uma sociedade pode tanto levar a um aparecimento de uma nova e mais desenvolvida forma de organização social como pode gerar períodos de pequenos ou grandes de estagnação ou ainda, no limite, pode conduzir ao colapso da sociedade em questão (DUARTE, 2016, p. 13).

Em meio a tais proposições, surge a Pedagogia Histórico-Crítica contra-hegemônica com vistas a promoção de uma educação de qualidade, cuja premissa é a transmissão de conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos elaborados historicamente pela humanidade. Para isso, “[...] é necessário viabilizar as condições de transmissão e assimilação” dos conteúdos clássicos¹⁷ (SAVIANI, 2013a, p. 17).

Saviani entende que o currículo precisa priorizar esses conteúdos primando pelas atividades que denomina como “nucleares”, para que no processo a escola não perca de vista o que é “principal” do que é “secundário” e, dessa forma sua real função (MALANCHEN, 2016).

Portanto, o currículo é peça fundamental para todo o processo educacional e não deve, como temos presenciado no Brasil, ser utilizado como mecanismo de

¹⁷ “[...] O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (SAVIANI, 2013a, p. 13).

manobra de um governo neoliberal e conservador para impor o seu projeto de sociedade no qual, de acordo com Libâneo (2012), está ocorrendo a inversão das funções da escola, a exemplo da escola para pobres, caracterizada pelo assistencialismo e pelo acolhimento, em que a educação inclusiva se torna uma caricatura de inclusão social. O autor aponta ainda que:

[...] as políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade de ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber. [...] o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens *mínimas* para a sobrevivência. Isso pode explicar o descaso com os salários e com a formação de professores: para uma escola que requer apenas necessidades *mínimas* de aprendizagem, basta um professor que apreenda um *kit* de técnicas de sobrevivência docente (agora acompanhado dos pacotes de livros didáticos dos chamados sistemas de ensino) (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

Assim, as reformas educativas apostaram na organização curricular, na gestão, nos testes em larga escala, nos sistemas de premiação de escolas e professores etc., como medidas externas de redução da pobreza, sem anuência à comunidade escolar que são as maiores vítimas dessas políticas (LIBÂNEO, 2012).

A elaboração curricular parte de uma instância maior, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2016, 2017), desencadeada pelo Ministério da Educação (MEC) a partir de um direcionamento jurídico do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014). A partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (BNCC EI/EF), homologada em 20/12/2017, e da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM), homologada em 14/12/2018, houve uma série de questionamentos por parte da comunidade escolar e de entidades acadêmicas sobre as determinações desse documento que foi elaborado sem a participação efetiva dos maiores interessados no processo.

Em 2018, após a conclusão e homologação do processo de implementação da BNCC, os estados e os municípios foram orientados pelo MEC a reelaborarem seus referenciais curriculares de acordo com o que determinava a BNCC. Alguns fizeram adesão total, outros, apenas parcialmente, e alguns optaram pela construção de seu próprio documento. Segundo Paula (2020, p. 67):

O Currículo em Movimento do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2018), por exemplo, demonstra aparentemente baixo grau de alinhamento à BNCC, pois manteve as concepções teórico-pedagógicas e de currículo da primeira versão do documento de 2014. [...] Além disso, organizou o

trabalho pedagógico por objetivos/conteúdos e não por habilidades/competências.

O estudo expresso na citação anterior evidenciou que o currículo do Distrito Federal foi na contramão de vários Estados, apresentando uma coerência com o documento elaborado em parceria com os profissionais da educação do DF, ao menos no nível prescrito (PAULA, 2020).

Destarte, é possível observar que os professores que se encontram no chão da escola muitas vezes são desapropriados do direito de elaboração do *Currículo prescrito* (SACRISTÁN, 2000) e quando esse currículo chega às instituições escolares, precisa ser modelado para, assim, atender às necessidades da comunidade escolar na qual está inserido, sempre analisando quais objetivos esse documento pretende, de fato, alcançar e qual público será beneficiado.

Verificamos a partir das análises das entrevistas que os 29 interlocutores possuem formação curricular pautada no Currículo em Movimento do DF. Desses, 17 receberam formação continuada no espaço escolar e 12 receberam formação em outros espaços (EAPE, UnB e Unieb de Ceilândia), e ainda, sete foram multiplicadores. Também, observamos durante a participação em duas coletivas que a supervisora em parceria com EEAA e AEE da escola, estava conduzindo a formação curricular, demonstrando uma preocupação com a partilha desse conhecimento com os professores, conforme falas a seguir:

(P2) Já participei várias vezes como ouvinte, porque aqui nós temos a coordenação pedagógica da quarta-feira, onde eles sempre estão passando slides e explicando vários assuntos relacionados ao currículo.

(S2) Estudo muito e faço as formações, quando preciso busco informação em outros lugares.

É preciso ter em mente a qualidade social do ensino, pois esta qualidade encontra-se vinculada aos saberes cognitivos e operativos dos processos de aprendizagem disponibilizados a todos, sem exclusão. Assim, atender às necessidades dos alunos em consonância com as exigências sociais e educacionais contemporâneas significa prestar atenção nos conteúdos que estão sendo desenvolvidos, na aplicação dos conceitos na vida prática e nas práticas metodológicas utilizadas no planejamento da organização desse trabalho pedagógico (LIBÂNEO, 2018), ou seja, demanda tempo e formação dos envolvidos.

De acordo com as professoras:

(P2) O principal documento que a gente utiliza para subsidiar o nosso planejamento é o currículo. Vamos olhando dentro dele direcionando o trabalho junto com o nosso Projeto Político Pedagógico.

(P5) O documento que vem da Secretaria com os conteúdos programáticos, o currículo. A gente dá uma enxugada nele e monta o que vamos usar, o que acreditamos ser mais significativo. Agora mesmo na pandemia, temos priorizado ainda mais alguns conteúdos, porque as crianças estão com déficit. Tomamos ele como base.

O currículo precisa ser pensado pela coordenação central, porém, é imprescindível a participação da comunidade escolar e dos especialistas em currículo no processo de elaboração desse documento. Pensar em um currículo que inclua a todos é primordial e, para isso, a capacitação dos professores, seja ela inicial ou continuada, contribui para uma reflexão sobre o prescrito e uma maior qualificação para a sua (re)elaboração. Para tal, se faz necessário uma OTP pensada de forma democrática, em que cada profissional tem consciência de suas atribuições e contribuições na busca de práticas coletivas é pensar na transformação inicial de sua comunidade, com vistas à mudança de uma sociedade, hoje, desigual, preconceituosa e que privilegia uns em detrimentos de outros.

3.2.2 Didática

A didática apresenta um conjunto de definições, como a “arte de ensinar, de transmitir conhecimentos por meio do ensino”; um “conjunto de teorias e técnicas relativas à transmissão do conhecimento”; e, ainda, um “procedimento pelo qual o mundo da experiência e da cultura é transmitido pelo educador ao educando, nas escolas ou em obras especializadas” (DIDÁTICA, 2021). A didática tem o papel crucial de orientar os professores na sua ação pedagógica, fornecendo mecanismos para realização de sua prática, porém não se trata apenas de procedimentos e recursos para a elaboração de uma boa aula – fatores emocionais, sociais, políticos e culturais interferem diretamente nesse processo.

Para Libâneo (2013, p. 32), “a didática e as metodologias específicas das disciplinas, apoiando-se em conhecimentos pedagógicos e científicos-técnicos, são disciplinas que orientam a ação docente partindo de situações concretas em que realiza o ensino.” Nesse processo, a escola e os professores cumprem seu papel social e político ao possibilitar aos alunos o domínio dos saberes culturais e científicos. Assim, a educação socializa o saber sistematizado desenvolvendo nos

alunos as capacidades *cognitivas e operativas* para atuação no mercado de trabalho e nas lutas pelos seus direitos.

A educação não é imparcial e os educadores precisam estar preparados para traduzirem os objetivos sociais e políticos estabelecidos pela sociedade em objetivos de ensino. Devem selecionar e organizar os conteúdos e métodos estabelecendo conexões entre ensino e aprendizagem e, assim, indicar princípios e diretrizes que irão regular a ação didática (LIBÂNEO, 2013).

Essa ação desenvolvida pelos professores pode promover avanços nas práticas educacionais, quando é desenvolvido de forma conjunta, tendo a mediação de uma equipe pedagógica. Destarte, inferimos o quanto a didática ganhará sentido e materialidade no caminho de um ensino muito mais democrático e humano. Porém, essa equipe precisa estar atenta às diferenças culturais – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas entre outras - pois existem inúmeras questões que precisam ser pensadas e mediadas na hora da elaboração desses planejamentos. Para Candau (2011, p. 240), as diferenças são “[...] constitutivas, intrínsecas às práticas educativas,” devendo estar cada vez mais presente na consciência dos educadores e educadoras”. A autora afirma que:

[...] convém ter presente que ainda é recorrente uma visão da diferença relacionada com a questão do *déficit* de aprendizagem, com forte ancoragem em aspectos psicológicos, assim como articulada ao nível socioeconômico dos alunos e alunas. Consequentemente, a diferença é vista como um problema a ser superado. A lógica homogeneizadora, por sua vez, é identificada como predominante na cultura escolar e reforça esta perspectiva. Cabe à escola viabilizar a superação das diferenças e garantir o padrão comum estabelecido para todos e todas. No entanto, este padrão não é, em geral, posto em questão, problematizado, desconstruído e reconstruído no sentido de incorporar em sua própria concepção o reconhecimento das diferenças (CANDAU, 2011, p. 253).

Os educadores e educadoras, também, precisam estar atentos a diversidade de identidades culturais apresentadas no universo da escola, em especial, dos estudantes com os quais atua. Por isso, é primordial trabalhar a dimensão cultural para potencializar os processos de aprendizagem mais “significativos” e “produtivos” dos educandos (CANDAU, 2011).

Logo, os supervisores como mediadores do planejamento, em parceria com os coordenadores, precisam disponibilizar espaços dialógicos para instrumentalizar didaticamente os professores, visto que a diversidade deve ser trabalhada

diariamente. E para o trabalho desenvolvido ser consistente, o currículo, a didática e a avaliação precisam coexistir. Ainda de acordo com Libâneo (2013, p. 82):

O exercício do magistério se caracteriza pela atividade de ensino das matérias escolares. Nele se combinam objetivos, conteúdos, métodos e formas do ensino, tendo em vista a assimilação por parte dos alunos, de conhecimentos, habilidades e hábitos e o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas.

Evidenciamos, portanto, uma relação entre currículo, didática (metodologias e planejamento), mas também para além do fazer pedagógico, entendemos a didática crítica como uma ciência comprometida com a emancipação do sujeito (CANDAU, 2011). Sendo assim, a avaliação precisa dar sentido e materialidade ao trabalho educativo.

Desse modo, Rangel (2009, p. 12) também nos lembra que:

[...] pelo PPP, pela integração e pelo compromisso socioeducacional dos que estão assumindo a escola, todos estarão igualmente envolvidos com solicitações do trabalho educativo. [...] em favor das aprendizagens que é um objetivo comum a todos.

Ainda ressalta que “[...] a aprendizagem é o elo mobilizador das iniciativas da supervisão” (RANGEL, 2009, p. 12). Portanto, as metodologias e planejamentos desenvolvidos no contexto escolar devem ser pensados por professores, coordenadores, supervisores e demais profissionais envolvidos com o projeto da escola. A mediação desse supervisor abre o leque para novas possibilidades quando ele tem o seu olhar direcionado para as questões pedagógicas. O que é ilustrado por esse depoimento:

(G3) Eu vejo que o papel do supervisor pedagógico é muito importante na escola, porque ele é o responsável pelo andamento desse processo educativo, que começa lá nos planejamentos com os professores, nas tomadas de decisões, nos estudos, na escolha de estratégias que vamos utilizar e, ainda, no acompanhamento de como estão sendo desenvolvidas essas estratégias, se está tendo efeito, quais são os resultados alcançados, quais as crianças não estão aprendendo, porque elas não estão aprendendo.

Destacamos, nesse depoimento, a categoria “O supervisor e o acompanhamento pedagógico” presente nas análises das entrevistas e observações, pois os interlocutores sinalizaram como principal função do supervisor o acompanhamento pedagógico.

3.2.3 Avaliação

A avaliação “[...] é o processo contínuo de análise e reflexão sobre as aprendizagens dos estudantes e sobre o trabalho pedagógico da sala de aula e o de toda a escola, acompanhado da formulação de meios para seu avanço” (VILLAS BOAS, 2017, p. 24). Portanto, como parte integrante da OTP, não deve ser um fim, mas um meio para o estudante construir seu conhecimento.

Tendo em vista que um dos objetivos principais do processo avaliativo é promover as aprendizagens do estudante (VILLAS BOAS, 2012), é importante avaliar todo um planejamento desenvolvido na elaboração dos documentos que rege e direciona esse processo avaliativo, como as Diretrizes de Avaliação Educacional e o Currículo, que definem os objetivos e os conteúdos a serem trabalhados durante o ano letivo.

Outro ponto relevante é que o processo de avaliação tem a função de orientar os envolvidos no planejamento educacional em suas diversas instâncias (MEC, SEE, IE e professores), quanto ao transcurso da aprendizagem. Para isso foram instituídos três níveis de avaliação: da aprendizagem na sala de aula, com foco no *professor-aluno*; institucional, na escola, com cerne no *Projeto Político Pedagógico*; e da avaliação em larga escala, nas redes de ensino estaduais e municipais.

(G2) Temos como instrumentos de avaliação o acompanhamento diário do trabalho pedagógico e a Avaliação Institucional.

(G3) Teste da psicogênese, portfólios, avaliações escritas, trabalhos em grupos, apresentações (debates ou seminários) rodas de conversas e outros são instrumentos de avaliação utilizados com os alunos.

Evidenciamos na observação participante que o supervisor participa dos três níveis de avaliação da aprendizagem: organiza, orienta, acompanha e ajuda na elaboração de testes diagnósticos e avaliações escritas. Também, quando solicitado, sugere outros instrumentos avaliativos e norteia a sua aplicação; institucional: planeja as reuniões, traça estratégias de avaliação, elabora questionários, conduz a avaliação em parceria com o diretor com todos os segmentos da escola (pais, alunos, auxiliares, professores e demais profissionais); na de larga escala, orienta os professores, organiza os espaços, elabora em parceria com os professores avaliações escritas que assemelham as avaliações

externas, acompanha a tabulação das avaliações aplicadas, traz a devolutiva dos resultados em reuniões coletivas e nos conselhos de classe.

Na escola investigada, observamos que as avaliações são elaboradas de forma coletiva, sendo aplicada a mesma avaliação no turno matutino e vespertino. Infere-se pelas observações que há uma preocupação com o processo avaliativo e diversos instrumentos são utilizados, porém é sabido que nem todas as escolas alcançaram esse nível de amadurecimento e organização.

Para Freitas *et al.* (2009), esses níveis encontram-se imbricados, tendo em vista que a sala de aula está inserida em uma escola que segue, muitas vezes, um projeto de sociedade excludente e submissa, atribuindo procedimentos de avaliação que garantem esse projeto, mesmo sob um estereótipo de contínua e processual.

(S1) Hoje, enfrentamos a rotatividade de professores, porque muitos efetivos se aposentaram, professores que conheciam a Proposta Pedagógica, a forma de trabalhar da escola. A maioria são professores de contrato temporário que estão conhecendo a escola agora e a maioria dos que chegaram não tinham nem entrado em sala de aula. Nós temos professores que não fizeram estágio presencial, só remoto. Então, esse professor está pisando pela primeira vez na sala de aula, já encarando a sala. Assim, é a questão da prática e da teoria e, na minha opinião, uma dificuldade que eu vejo é a formação, acho que está tendo um déficit na formação dos professores de hoje em dia, eles não estão chegando tão preparados quanto precisavam chegar. A gente não tem só que planejar as aulas, temos que dar uma explicação de cada conteúdo que vai ser trabalhado, porque ele não sabe como trabalhar.

Para haver mudança na educação, é necessário repensar a formação dos profissionais de modo que não permaneçam pautando-se no senso comum; que o PPP assuma o seu real papel dentro das escolas, sendo construído pelo coletivo, com vistas à emancipação dos indivíduos, aproveitando a contradição em que se encontra o capitalismo entre “educar e explorar”, conforme Freitas (1995).

O autor ressalta, ainda, a relevância da organização do trabalho pedagógico, principalmente como inibidora do isolamento da relação professor e aluno em sala de aula. Enfatiza, também, o resgate da função diagnóstica da avaliação em oposição à função classificatória que limita o processo de desenvolvimento.

Concordamos que somente quando todos, no interior da escola, conceberem a educação como ferramenta de transformação poderemos mudar a atual realidade social e isso começa quando nos predispomos a planejar as nossas ações e, pensando na categoria “O Supervisor e a OTP”, que se estende ao trabalho

articulado/mediado pelo supervisor como um todo, destacamos os depoimentos a seguir:

(G3) Eu me vejo na função de uma peça-chave para organizar, mas eu conto com os coordenadores, pois sem eles não seria possível, até porque é muita coisa. Eu tenho esse papel já bem definido, não sei se por conta do tempo que tenho na supervisão.

(P11) Nós temos a supervisora que faz esse link, mas acho que a organização vem de um todo, porque todo mundo participa. Engraçado que quem chega na escola entra nessa questão, é algo que já é inerente a nossa escola, essa questão do coletivo. É óbvio que tem as coordenadoras que, também, exercem o papel de fazer um elo entre a gestão, a supervisão e os professores.

Para Lima e Silva (2020, p. 66-67):

[...] cuidar dos processos e procedimentos curriculares e avaliativos é parte inerente às atribuições de todos na escola. Especialmente da equipe gestora uma vez que tais elementos organizam ou podem organizar, adequadamente, a vida escolar o trabalho pedagógico na instituição.

Por isso a equipe escolar deve estar atenta às decisões relativas ao currículo, à didática e à avaliação (da aprendizagem, institucional ou de larga escala) respeitando os espaços tempos e as ações do profissional que assume o importante papel de coordenar o trabalho pedagógico, promovendo a integração entre gestores e demais profissionais (LIMA; SILVA, 2020).

As ideias expostas pelos autores ratificam que a educação precisa ser bem direcionada por quem de fato atua na escola, uma vez que se tornou um produto valioso para o modo de produção capitalista, visto que a relação que a escola estabelece com essa organização social determina a sua real função.

Cabe, então, aos profissionais que acreditam na educação para emancipação, como sendo a verdadeira função da escola: combater os efeitos das desigualdades sociais, com práticas de inclusão; fortalecer o PPP da escola, construído coletivamente e revisitado constantemente; propiciar formação continuada pautada não somente no campo técnico da educação, mas também no esclarecimento dos direitos ao quais os grupos socialmente excluídos fazem jus.

Reconstruir e/ou construir a organização do trabalho pedagógico de maneira que modifique os estruturantes educacionais e sociais, sem abandonar ou deixar nenhum sujeito implicado com a prática pedagógica – esse talvez seja um dos

grandes desafios de nossas instituições de ensino que defendem tanto a coletividade.

É um caminho gradativo a ser percorrido e requer autorreflexão, persistência e luta de todos e todas, em especial, do supervisor pedagógico quando da mediação dos processos educativos, visto que a escola é um espaço historicamente constituído de saberes elaborados que possibilitam a mudança.

Compondo o nosso referencial teórico, abordaremos, a seguir, o eixo Currículo Modelado, fazendo um paralelo com as nossas descobertas em campo, a partir das análises das entrevistas e da observação participante, tendo como categoria “O planejamento e a participação coletiva”.

3.3 O Currículo Modelado

Iniciamos esse eixo retomando o nosso pressuposto de que o supervisor pedagógico pode ser um importante aliado frente ao isolamento docente na busca de estratégias para um trabalho pedagógico que considera o poder “modelador e transformador dos professores” diante da implementação de um “currículo prescrito” (SACRISTÁN, 2000). Para tanto, buscamos a partir das análises das entrevistas e da observação participante responder alguns questionamentos, anunciados na introdução:

- Quais os posicionamentos dos professores em relação ao currículo prescrito?
- Quais são as ações do supervisor, na perspectiva da intervenção pedagógica junto aos professores e coordenadores? Em quais momentos o supervisor pode mediar a modelagem curricular?
- O Supervisor pedagógico, na mediação do currículo modelado, pode mudar a dinâmica de interações instauradas na instituição e minimizar o isolamento docente?

Desde já, é preciso pontuar que nessa investigação o currículo é entendido como um elemento de suma importância para a OTP. Portanto, ele é encarado como norteador do processo educativo, tendo em vista que determina o trajeto a ser percorrido. Porém, esse caminho, muitas vezes, necessita ser (re)pensado e/ou (re)elaborado, visto que é permeado por diversas intervenções de ordem política,

econômica e cultural, alheias à realidade social local. Conforme Sacristán (2000, p. 173):

[...] o currículo é muitas coisas ao mesmo tempo: ideias pedagógicas, estruturação de conteúdo de uma forma particular, detalhamento dos conteúdos, reflexo de aspirações educativas mais difíceis de moldar em termos concretos, estímulo de habilidades nos alunos etc. [...].

Para o referido autor, o currículo assume significados díspares porque é passível a vários enfoques paradigmáticos, além de ser usado em fases diversas do desenvolvimento curricular. Por isso, esses conceitos são parciais e englobam, somente, parte da verdade do que é o currículo. É fundamental uma integração dos discursos, visto que, a maneira como ele funciona em determinado ambiente afeta a teoria estabelecida e dá significado ao próprio currículo.

O currículo oficial passa por transformações até chegar às unidades escolares. Segundo Sacristán (2000), revelar o processo de “construção curricular” exercida pelos professores é necessário para captar os pontos cruciais que afetam essa transformação de forma processual.

O autor apresenta seis momentos, níveis ou fases de desenvolvimento da transformação e concretização desse currículo: *prescrito*, documento oficial que orienta as redes de ensino, influenciado por uma/s concepção/s de teoria/s; *apresentado*, interpretado, geralmente, pela equipe pedagógica e apresentado aos professores; *modelado*, momento em que o professor traduz o currículo e imprime a sua cultural profissional por meio ações e atitudes práticas; *em ação*, prática real, orientada por esquemas teóricos e práticos do professor; *realizado*, diagnósticos dos resultados do trabalho desenvolvido na prática, refletidas em aprendizagens dos alunos e na forma de socialização profissional dos professores; *avaliado*, “[...] reforça um significado definido na prática do que é realmente. As aprendizagens escolares adquirem, para o aluno, desde os primeiros momentos de sua escolaridade, a peculiaridade de serem atividades e resultados valorizados.” (SACRISTÁN, 2000, p. 104).

Verificamos que os interlocutores da escola utilizam como documento prescrito o Currículo em Movimento da SEEDF e uma compilação de conteúdos e objetivos, divididos por bimestre, em seus planejamentos semanais e, ainda, os livros didáticos, conforme depoimentos, a seguir:

(G5) O Currículo em Movimento é primordial, porque a gente trabalha conteúdos e objetivos o tempo todo. Tem também o planejamento anual.

(P4) O currículo que tem todos os conteúdos e a partir daí decidimos o que contempla ou não a nossa realidade.

Em relação às entrevistas empreendidas aos supervisores externos, captamos nas transcrições que o principal documento utilizado é o currículo, seguido das DCNs, da BNCC e da Organização Curricular elaborada pelas escolas. Porém, percebemos que apesar de todos os interlocutores terem passado por formação curricular, nenhum formulou comentários sobre o Currículo em Movimento está fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2013a) e na Psicologia Histórico Cultural (VIGOTSKI, 2001), ou em relação às teorias de currículo ou às fases do currículo (SACRISTÁN, 2000). O que nos leva a inferir ser necessária uma formação mais aprofundada sobre o tema, mas também não significa que os docentes não praticam os elementos constituintes das epistemologias que sustentam a prescrição curricular, possivelmente, deduzimos que alguns podem não ter todos os elementos teóricos suficientes para caracterizar de forma precisa os conceitos emanados dessas teorias. Trata-se de mais um motivo pelo qual a mediação de todos os sujeitos implicados com o trabalho pedagógico nas instituições de ensino ao longo de todo o planejamento e execução didático-pedagógica podem minimizar os impactos nefastos de prováveis lacunas da formação inicial e até mesmo diminuir, quando for o caso e o motivo, de isolamentos docentes provocados por prováveis fragilidades teóricas.

Para Sacristán (2000, p. 166):

[...] ideia de mediação, transferida para análise do desenvolvimento do currículo na prática, significa conceber o professor como um mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, um agente ativo no desenvolvimento curricular, um modelador dos conteúdos que se distribuem e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando com isso toda gama de aprendizagem dos alunos. Reconhecer esse papel mediador tem consequências no momento de se pensar modelos apropriados de formação de professores, na seleção de conteúdos para essa formação, na configuração da profissionalização e competência técnica dos docentes.

Sendo assim, a modelagem curricular desenvolvida no interior da escola por professores e em parceria com supervisores e coordenadores requer uma formação aprofundada para os envolvidos no processo e uma percepção apurada do prescrito. Sacristán (2000, p. 166) afirma que “[...] essa capacidade de modelação que os

professores têm é um contrapeso possível se é exercida adequadamente e se estimulada como mecanismo contra-hegemônico.” Portanto, a modelagem pode ser um mecanismo de transformação ou de manutenção da realidade.

Dos níveis supracitados, destacamos o *currículo apresentado* por se tratar da fase anterior a do currículo modelado, foco desta pesquisa.

No decurso da observação participante, evidenciamos que currículo prescrito da SEEDF é apresentado, no espaço escolar, aos professores e demais profissionais pelo supervisor em parcerias com o SEAA e o AEE nas coletivas. Notamos que as formações curriculares, no espaço escolar, estão voltadas para o como trabalhar os conteúdos e objetivos prescritos. Em relação aos supervisores externos, as transcrições mostraram uma certa preocupação com a formação curricular dos pares, ilustrado pelo depoimento a seguir:

(S5) No início do ano, quando os professores chegam, a gente tenta fazer esse trabalho trazendo a perspectiva do Currículo em Movimento para que a gente possa a partir dele fazer a organização curricular da escola. Esse ano a gente precisou fazer isso com mais intensidade por conta da recuperação das aprendizagens, então, tivemos que entender o currículo, sentar, analisar os textos introdutórios, verificar o que era importante dentro da própria reorganização curricular que a Secretaria mandou, dentro do Currículo em Movimento e dentro do diagnóstico inicial que realizamos na escola para prepararmos a nossa organização curricular.

(S4) À medida que a gente vai montando o nosso currículo dentro da escola acaba que levamos os pontos principais e vamos falando para os professores “é preciso pensar nisso”, “falar sobre isso”, “temos que pensar na BNCC”, “temos que pensar no Currículo em Movimento”. Nesse sentido auxiliar os professores.

Quanto ao currículo modelado, Sacristán (2000, p. 104) afirma que:

[...] o professor é um agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados do currículo, moldando a partir de sua cultura qualquer proposta que lhe é feita, seja através da prescrição administrativa, seja o currículo elaborado pelos materiais guias livros-textos.

Observamos que a modelagem, na escola, acontece de maneira coletiva, o que nos remete a nossa categoria “O planejamento e a participação coletiva” que concerne ao processo de modelação curricular realizada na escola pelos professores, coordenadores e supervisor e é ilustrado pelos depoimentos a seguir:

(G5) Em conjunto, a gente constrói com base no currículo, na proposta da escola, e vai desenvolvendo o planejamento para as aulas.

(P1) Como somos dois grupos, matutino e vespertino, um grupo coordena uma semana e o outro na semana seguinte. Então, a gente senta, vê o que já foi coordenado pelo outro grupo junto com a coordenadora e decide se tem alguma coisa para alterar, sugerir, depois ela passa para o outro grupo. Não é porque um grupo planejou que está pronto e acabado e eu tenho que executar daquele jeito na minha sala. A gente trabalha em conjunto, sempre tem troca. Quando temos alguma dúvida damos um pulinho na sala da colega, porque trabalhamos no coletivo. Somos um grupo só, apesar de estarmos separadas por turno.

(P10) É distribuído o currículo. Então, discutimos os objetivos de aprendizagem, os conteúdos e, depois decidimos quais são as melhores atividades, quais são as técnicas que vamos utilizar para desenvolver esses conteúdos em sala. Todo mundo tem a oportunidade de dar a sua opinião de antecipar algum conteúdo ou de adiar outro, enfim, entendemos que o currículo é flexível. Desenvolvemos o trabalho assim.

Para Silva (2017), devemos ter cuidado com a visão de que planejar é só definir objetivos, conteúdos e recursos a serem utilizados. Por outro lado, o autor também nos alerta quanto ao pensamento de que planejar o trabalho pedagógico é uma prática superada.

De pronto, é plausível inferir que o planejamento precisa ser uma prática e, quando a escola possui um trabalho coletivo onde os profissionais envolvidos com a organização pedagógica exercem suas atribuições de maneira democrática e colaborativa, ocorre a contribuição de outros agentes escolares como supervisor pedagógico, coordenadores, pedagogos, orientadores, professor da sala de recursos – aumentando a possibilidade de melhores resultados.

Assim, quando o planejamento do que vai ser desenvolvido tem a participação de várias pessoas voltadas para um mesmo objetivo, espaços dialógicos são promovidos e estratégias são definidas e revistas sempre que necessário a exemplo do que diz (P11):

A gente tem uma rede de apoio bem grande, tem a equipe gestora, as orientadoras, a pedagoga, a psicóloga, a professora da sala de recursos, a coordenação. Então, quem estiver na hora mais próxima é quem a gente abraça, é quem a gente pede auxílio.

Outro ponto crucial em relação a modelagem curricular expresso na pesquisa de campo diz respeito às dificuldades na hora do planejamento. Evidenciamos que diversos tópicos foram apontados como dificuldades, mas três se destacaram entre os interlocutores: a formação do professor, a elaboração de atividades para crianças com deficiência e a execução das atividades, demonstrando que uma está interligada a outra. Quando não se tem uma formação adequada, provavelmente, ter-se-á

dificuldades em elaborar as atividades e executá-las, precisando de auxílio para suprir as lacunas deixadas pela formação inicial.

Para Belmonte (2009, p. 43-44):

[...] Revisar e planificar a formação exige uma análise profunda da gestão e da supervisão escolar e da dinâmica da educação em uma sociedade em permanente processo de transformação. [...] a realidade atual nos leva a analisar as causas e buscar novos enfoques na formação, uma vez que o impulso voluntarista, o individualismo e a falta de planificação estão provocando esse fracasso formativo.

A referida autora nos apresenta três elementos para a renovação e atualização dos professores:

[...] a necessidade de analisar as carências formativas dos docentes e os conteúdos dessa formação à luz de novos paradigmas, dos critérios e princípios psicopedagógicos que provocam resistência a mudanças; a necessidade de elaborar um plano geral de formação permanente em cada escola para todo corpo docente, com impacto nos resultados e na qualidade educativa, e a necessidade de liderar, acompanhar e continuar com uma cultura de pesquisa das mudanças pedagógicas e a tomada de decisões que levem aos resultados almejados (BELMONTE, 2009, p. 44).

Sendo assim, é substancial que a escola se torne um espaço de formação contínua e que a equipe pedagógica mediada pelo supervisor pedagógico dialogue com o grupo de docentes e estabeleça uma pauta de formação que contemple as demandas escolares em busca de sanar as dificuldades que surgem na prática educativa.

Tal perspectiva foi corroborada na pesquisa de campo no decorrer das observações e das entrevistas, quando buscamos saber de que maneira o supervisor participa do processo de modelagem curricular e descobrimos que essa colaboração se dá por meio do auxílio e suporte ao professor; da organização do trabalho pedagógico; da partilha de ideias; da elaboração de atividades; da mediação e da escuta durante a modelagem, como ilustram os depoimentos, a seguir:

(G3) A minha participação vai dar o suporte para o professor, dar formação para os professores que estão chegando, tirar as dúvidas e dar, muitas vezes, suporte para o coordenador. Porque, às vezes, o coordenador está coordenando um setor que ele não tem tanta experiência e, como eu já estou há mais tempo, acabo sendo esse auxílio.

(S1) Eu trago temas que a gente vai trabalhar aquela semana, sugestões e elas, também trazem e, a gente vê a melhor maneira de trabalhar. Eu conduzo a elaboração, mas é tudo com diálogo, escuto o que as professoras têm a dizer.

Quando a equipe pedagógica, em especial, o supervisor dialoga e escuta as demandas do grupo de professores, esses profissionais têm liberdade para exporem suas opiniões em relação as coordenações pedagógicas. Assim, buscamos ouvir os interlocutores sobre possíveis mudanças nas coordenações. Entre os entrevistados surgiram diversas sugestões, porém oito afirmaram não precisar mudar nada, desses cinco eram professores, um vice-diretor e dois supervisores; três supervisores externos apontaram como principal mudança “a postura de resistência dos colegas em trabalhar em grupo”. Notamos que nenhum interlocutor sugeriu mudanças no trabalho realizado pelo supervisor.

As entrevistas e a observação nos mostraram a participação do supervisor pedagógico no processo de modulação curricular e a busca por um trabalho coletivo.

A próxima seção, traz o eixo *Isolamento Docente* com cerne nas relações estabelecidas no espaço escolar, as possíveis causas do isolamento e a categoria “O Isolamento do professor(a)/supervisor(a)”.

3.4 Isolamento docente: relações no espaço escolar

Isolamento significa “[...] a ação ou efeito de isolar, de separar dos demais; separação” (ISOLAMENTO, 2020). Esse ato nos faz cada vez mais querer saber “Quais são as possíveis causas?” Podemos evidenciar que ao longo da história da educação, e aqui iremos nos deter à educação brasileira, a docência tem sido uma profissão solitária, a exemplo do Brasil Colônia, quando do surgimento da escola, em que havia “[...] uma relação corporativa mestre/aprendiz, visando a formação clérigo, eclesiástica ou leiga [...]” (PAIVA, 2014, p. 79). E esse isolamento tem sido permeado por várias causas. De acordo com Fullan e Hargreaves (1996, p. 23):

El aislamiento profesional de los maestros limita su acceso a ideas nuevas y soluciones mejores, hace que el cansancio se acumule interiormente y termine por envenenar, impide que los logros valgan reconocimiento y elogio, y permite a la incompetencia existir y persistir en detrimento de los alumnos, los colegas y el propio docente.

Assim sendo, o isolamento intervém na constituição profissional do professor de modo negativo, tornando imprescindível a busca por medidas que minimizem tal situação.

O isolamento e o individualismo apresentam causas diversas e podem ser apontadas como um defeito de personalidade, uma atitude de competitividade, uma

rejeição às críticas e uma tendência de não compartilhar algo que produziu com os colegas. Porém, as pessoas agem de acordo com as circunstâncias e, se o isolamento está generalizado, devemos nos perguntar: quais características estão sendo promovidas pela nossa escola? (FULLAN; HARGREAVES, 1996).

Os autores salientam também que o individualismo, em parte, é uma questão de hábito, falta de outras alternativas, de estrutura física do local de trabalho e de sobrecarga de trabalho. Destacam que ele tem raízes profundas na história da educação, que parte do projeto arquitetônico das escolas às questões relacionais.

Logo, parte de nossa vivência enquanto professores vai ao encontro de algumas reflexões dos intelectuais que tratam da categoria de nossa investigação – o isolamento docente que atinge esses profissionais no início, no meio e no final da carreira. Podemos evidenciar essa solidão no espaço escolar, a exemplo de quando o professor se distancia dos seus pares permanecendo em sala nos momentos de intervalo, enquanto seus alunos recreiam, ou até mesmo quando em uma coordenação se mantém quieto – e aqui não nos referimos à timidez e sim ao medo de se pronunciar perante um grupo ao qual não se sente pertencente, ou quando simplesmente se nega a participar por entender que a sua contribuição não será valorizada.

Nesse esforço de entendermos o que causa esses comportamentos, buscamos na pesquisa de campo respostas por meio de entrevistas e da observação participante.

Nas entrevistas da escola, evidenciamos nos relatos dos professores e demais profissionais que eles se sentiam felizes, seguros, realizados, reconhecidos, acolhidos, trabalhando naquela unidade de ensino, além de verem a escola e as pessoas que ali trabalham como uma segunda casa, uma família. Porém, conforme depoimento abaixo, uma das professoras declarou se sentir sobrecarregada.:

(P8) Eu me sinto muito bem, é um local de muito aprendizado onde a gente tem a oportunidade de aprender de fato fazer um trabalho de qualidade, porém me sinto muito sobrecarregada, porque o tempo que temos para planejar acaba sendo insuficiente, levamos muita coisa para fazer em casa.

(P2) Eu me sinto muito bem. Um ambiente muito acolhedor, muito agradável, me sinto em casa.

(P3) Sinto como se fosse extensão da minha casa, é um lugar muito legal de trabalhar, porque tem muito material e muito calor humano. As pessoas trabalham ajudando os outros, não é um trabalho que eu me sintam solitária e

tendo que batalhar para descobrir o que vou fazer, é um trabalho coletivo, humanizado, as pessoas são muito receptivas. É muito bom trabalhar aqui!

Para Fossatti e Sarmiento (2009, p. 66):

[...] A confiança na escola e no magistério tem reflexos nas práticas docentes e em suas relações, especialmente aquelas inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, porque nesse processo encontram-se, de modo indissociável, elementos das dimensões existenciais, psicológicas, afetivas e motivacionais da pessoa e da sua competência profissional

Portanto, quando o espaço escolar transmite segurança, acolhimento, reconhecimento do trabalho realizado pelos profissionais, torna-se um lugar de pertencimento e “*bem-estar*”. Apesar disso, não podemos esquecer que as atividades laborais dos docentes têm se intensificado nos últimos anos causando uma sobrecarga de trabalho. De acordo com Fullan e Hargreaves (1996, p. 20), “[...] La enseñanza ya no los es lo que fue. Las expectativas se han intensificado. Las obligaciones se han hecho más difusas.” E essa variedade de demandas tem sobrecarregado professores e demais profissionais de educação.

Notamos possível indício de isolamento na escola, na fala da professora e, quando perguntamos aos professores e aos coordenadores se costumam se pronunciar nas coletivas e setorizadas e se interagem com os pares além dos espaços de coordenação, os interlocutores disseram que sim, e a mesma professora relatou:

(P8) Sim, quando tem alguma coisa relacionada a conteúdo, a horário, alguma coisa nesse sentido, costumo me pronunciar.

(P8) Dificilmente.

Também, questionamos sobre a quem procuram quando têm dúvidas ou passam por uma situação difícil. Novamente, a professora (P8) se destacou ao responder:

(P8) Esse ano estou um pouco perdida, porque no grupo com o qual estou trabalhando são pessoas que acabaram de chegar na escola, mas tem colegas do ano passado que, normalmente, eu procuro. A verdade é que, dificilmente, procuro alguém.

Logo, o relato da professora P8 aponta para uma possível causa de isolamento: “dificuldade de se adaptar a um novo grupo”. Em contrapartida, dos 14 interlocutores da escola, 9 afirmaram procurar primeiro o supervisor e 2 os pares,

revelando uma boa interação entre coordenadores/supervisor e professores/supervisor.

Na observação participante, as apreensões sobre isolamento foram bem sutis, quase inexistentes, sendo notadas:

- na fala que não é compartilhada na hora da coordenação setorizada, por sentir receio de falar algo que não condiz com o que está sendo explicado/ensinado frente à um grupo tão experiente, mas que observamos no gestual de quem ensaia para falar, porém desiste;
- na coletiva em que o professor experiente acredita que está ultrapassado, precisa dar lugar a outras vozes e prefere se calar;
- na ausência de conhecimento teórico que o profissional que acaba de chegar percebe que não adquiriu em sua formação, seja ela inicial ou continuada;
- quando não se sente pertencente, pois os colegas com quem compartilhavam já aposentaram e, ainda, não consegue criar laços com o novo grupo.

É necessário estar atento a esse isolamento que se manifesta de forma sutil, cabendo ao supervisor e aos coordenadores que acompanham diretamente os professores na modulação curricular intervir, a fim de minimizar tal situação. O supervisor, ainda, precisa buscar uma formação condizente que lhe possibilite agir contra as causas desse distanciamento e uma equipe que dê suporte ao seu trabalho. Durante entrevista, a supervisora da escola esclareceu que busca formação continuamente, conforme depoimento a seguir:

(G3) Fiz inúmeros cursos, gosto muito de todos que eu consigo participar, pois nem todos me são permitidos. E alguns tive que insistir para conseguir entrar.

Depreende-se dessa fala que a supervisora busca conhecimento, mas não é público-alvo de muitas formações, o que nos remete a falta de entendimento da SEEDF, EAPE e da CRE da necessidade de capacitação para esse profissional. Cabe ressaltar, que, apesar disso, a supervisora demonstrou nas coletivas e setorizadas, conhecimento diversificado nas disciplinas da Educação Básica - Anos Iniciais, além de afirmar ter um arcabouço de cursos voltados para os segmentos que media.

Outra questão sobre as relações no espaço escolar é o sentimento de pertencimento, pois os professores dificilmente se envolvem com a OTP da

instituição à qual estão inseridos se não há essa ligação. O que é confirmado nas falas das interlocutoras:

(P9) Eu trabalho aqui a muito tempo, porque é tudo muito organizado e gosto das coisas organizadas e, isso me fez ficar, pois já moro em Taguatinga há um tempo, mesmo assim eu venho, é longe, tenho que almoçar aqui, é bem cansativo, tenho um bebê, mas como as coisas são organizadas, tenho as pessoas daqui como uma família, adquirei um espaço, que em outra escola vou demorar adquirir nesse contexto que vivo aqui trabalhando como professora. Então, acabei ficando aqui e me sinto muito bem. Acho que sou ouvida e o que falo as pessoas levam em consideração. Isso fez eu não sair. Trabalho muito feliz!

(P2) Um dia que me revoltei e pedi para ser devolvida, mas não foi por causa da escola, não foi pelo trabalho desenvolvido aqui, porque eu nem conhecia o trabalho da escola, tinha acabado de chegar. Eu estava em um processo tumultuado na minha vida, então, estava com as coisas confusas na minha cabeça. No meio do mês de abril tive um surto e pedi para ser devolvida, não queria saber da Secretaria de Educação, não queria saber de trabalhar em lugar nenhum, mas não por causa da escola e, sim pelo que eu tinha vivido antes, aqui foi apenas a gota d'água, pois não estava conseguindo controlar a minha turma na época. O que me marcou nessa escola, que digo para todo mundo, foi esse ponto de partida, quando tive esse surto e a escola me acolheu, a escola me resgatou, a escola como um todo, principalmente o vice-diretor. A equipe da direção e equipe de apoio se reuniram e me chamaram para conversar, esse dia ficou marcado para mim, nesse dia comecei a trabalhar realmente, porque percebi que não estava sozinha na Secretaria de Educação, na escola, como eu me senti nas escolas anteriores por onde passei. Quando eu me senti acolhida pela equipe e os outros professores perceberam pelo que eu estava passando e, também, vieram me acolher, daquele dia em diante me senti recebida na escola e até hoje gravo o dia 13 de abril de 2011 como o dia que fui resgatada do meu sofrimento. Como eu caí de paraquedas na Secretaria de Educação sem nunca ter entrado em uma sala de aula, então, me senti muito sozinha naqueles momentos anteriores.

Fullan e Hargreaves (1996) insistem em afirmar que os docentes são mais do que um acúmulo de saberes, técnicas e habilidades: são pessoas e não podemos insistir em uma mudança radical sem interferir na sua constituição pessoal e, ao persistirmos nesse processo, as mudanças significativas e sólidas acontecerão lentamente. Portanto, precisamos cultivar, nutrir o sentimento de pertencimento, pois assim, o isolamento docente será minimizado.

Pois, quando percebemos o docente como uma pessoa constituída por um percurso histórico e entendemos que a etapa profissional a qual se encontra influencia as suas atitudes e práticas, essa percepção traz consequências decisivas para nossa concepção de trabalho, de desenvolvimento profissional e das relações

de trabalho entre o professor e seus colegas (FULLAN; HARGREAVES, 2006). Logo, cada docente precisa ser, primeiramente, respeitado nas suas singularidades.

Para Fullan e Hargreaves (1996, p. 71):

Si cambiar al maestro incluye cambiar a la persona que es, necesitamos saber cómo cambiar a las personas. Ninguno de nosotros es un ser aislado. No nos desarrollamos en una isla. Nos desarrollamos en nuestras relaciones, especialmente las que tenemos con otros que son significativas para nosotros. Esos otros significativos actúan como una suerte de espejo para el desarrollo de nuestra personalidad. Si en nuestro lugar de trabajo hay personas que nos importan, y están entre nuestros otros significativos, tienen un gran poder para efectar, positivamente o negativismo, a la persona y, en consecuencia, al maestro que lleguemos a ser.

Cassão e Chaluh (2018, p. 196) compartilham da ideia dos autores quando salientam que a maneira como os professores iniciantes é vista e recebida pela escola causa implicações na “[...] constituição do ser docente e fazer docência dos mesmos”. Assim, quando uma escola possui um ambiente acolhedor, com espaços dialógicos e respeita as singularidades dos professores, a influência sobre essa constituição docente será positiva.

É significativo que o espaço escolar tenha em mente que as suas ações precisam ser pensadas desde a recepção do professor, quando do seu primeiro contato com a escola. Nesse sentido, buscamos por meio da entrevista saber como foi esse momento. Dos 29 interlocutores respondentes, 20 disseram ter sido acolhedora; quatro, pouco acolhedora; cinco não lembrava. Conforme ilustra o depoimento, a seguir:

(P6) Cheguei aqui numa segunda-feira de paralisação, conversei com o diretor, a supervisora prontamente me atendeu, fez uma reunião comigo, me apresentou a escola, toda atenciosa, me levou para conhecer as salas e na terça-feira, comecei efetivamente o trabalho.

Cada escola tem características próprias de sua cultura, que surgem a partir dos valores, práticas e comportamentos das pessoas que nela se relacionam e a forma como nos dispomos tratar o outro traduz quem somos.

Libâneo (2018) diz que entender o espaço escolar como sendo cultural e compreender que as pessoas que ali trabalham podem torná-lo num lugar produtivo e prazeroso ou hostil e estressante é perceber, também, que as contradições existem e, por esse motivo, convém instaurar uma prática de participação, de negociação, de debate, de discussão pública dos compromissos e dificuldades.

Desse modo, a escola sofre intervenções da cultura pessoal de cada profissional lotado na instituição da comunidade local, além de sofrer com as decisões tomadas fora do espaço escolar que afetam seu futuro e, conseqüentemente, influenciam nas relações interpessoais.

Assim, depreende-se que o isolamento docente afeta as relações prejudicando as interações primordiais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, visto que é nas partilhas entre pares que os profissionais de educação refletem sobre suas práticas e buscam estratégias para reverter situações que demandam mudanças.

Quando a escola percebe que essa partilha não está acontecendo, medidas de incentivo precisam ser tomadas. Nesse sentido, os gestores (diretor e o vice-diretor) precisam estar atentos ao seu grupo de profissionais e o supervisor, como mediador da modelagem curricular e promotor de espaços dialógicos, deve buscar mecanismos que promovam a participação dos professores nas atividades propostas.

Por isso, buscamos identificar nas respostas dadas pelos entrevistados que medidas são tomadas pela gestão (diretor, vice-diretor e supervisor) para minimizar a não participação. Os interlocutores da escola apontaram como ações: conversas, auxílio ao professor, escuta/acolhimento. De modo igual, os supervisores externos ratificaram as respostas.

É significativo que se diga que nem sempre o professor participativo consegue se integrar ao grupo ao qual está inserido. Muitas vezes, o professor dá opiniões durante coletivas e setORIZADAS, cumpre com os protocolos exigidos pela escola, mas não se relaciona com os pares, por questões próprias da sua constituição social, política e pedagógica.

Nas entrevistas realizadas com os supervisores externos, apreendemos a categoria “Isolamento do Supervisor”, ilustrada pela fala da supervisora:

(S2) Realmente é um isolamento que a gente sente. Ainda mais quando você chega em casa morta de cansada e você tem que elaborar e pensar em fazer tudo, tenho saudade de sentar na sala e fazer meu planejamento. Acho que esse isolamento é ruim, não sei se é porque gosto da sala de aula. Claro que o cargo também tem as suas vantagens, como a questão do horário. Estou me adequando, me adaptando bem ao cargo agora, pois no início foi bem difícil. Vejo que o diretor tem um papel, uma presença, o coordenador também, mas o supervisor tem semana que é coordenador, outra, diretor, outra, professor, o papel do supervisor é confuso, ele se perde em meio aos outros papéis. Quando estava em sala tinha uma interação com os meus pares, a gente tinha um grupo

bacana de trabalho, dividia o trabalho, juntava as turmas e fazíamos piquenique, era muito junto.

Percebemos, na resposta da interlocutora, que ter com quem partilhar o trabalho nos faz sentir pertencente a um grupo, tornando as interações mais palpáveis. Nessa perspectiva, dentro do núcleo escolar, observamos que o diretor mantém um vínculo direto com o vice-diretor, o coordenador partilha com outros coordenadores, o SEAA, o AEE e o SOE caminham juntos, os professores compartilham com seus pares; mas o cargo de supervisão continua tendo apenas um representante, na maioria das escolas, favorecendo o isolamento.

(S4) Eu gosto da função que exerço, acho que consigo exercer da melhor forma possível diante da realidade que temos aqui dentro, mas é muito cansativo e solitário. Acho uma função solitária.

O problema reside no fato de o supervisor não ter uma definição da sua função, pois o Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal estabelece a ele atribuições pedagógicas, administrativas e financeiras. Porém, quando a escola tem dois profissionais atuando nessa área, existe a possibilidade de encontrar apoio em seu par e partilhar o trabalho. Como supracitado, essa questão de o quantitativo de supervisores estar atrelada à quantidade de turmas e estudantes de cada unidade escolar faz com que, a maioria das escolas, tenha apenas um representante desse segmento, o que torna cada vez mais solitário o exercício da função.

Outro fator é a falta de acompanhamento específico, com documentos prescritos e de uma gestão central e intermediária que traga elementos fortes sobre as atividades laborais pedagógicas que oriente esse profissional, pois quando isso não está muito bem estabelecido, ele/ela acaba se isolando.

Quando perguntamos aos supervisores como eles se sentiam exercendo essa função, as expressões elencadas foram: cansados, sobrecarregados, exaustos, injustiçados e isolados; felizes, alegres e bem. Percebemos um misto de sentimentos e ao mesmo uma contradição, pois a maioria expressou tanto sentimentos negativos como positivos, conforme ilustração do depoimento, a seguir:

(S4) Eu me sinto... Ai meu Deus do céu, que pergunta difícil! Logo, hoje aconteceram alguns probleminhas, mas que já foram resolvidos. Hora me sinto bem por servir ao próximo, hora me sinto que poderia fazer mais, hora me sinto injustiçada, me sinto sobrecarregada, hora me sinto alegre por estar fazendo

alguma coisa bem bacana para os professores e alunos, no sentido de estar apoiando, é um misto de sentimentos, porém me sinto feliz em poder servir. Esse é o resumo geral.

Para Fossatti e Sarmiento (2009, p. 68):

[...] Tão necessária quanto a atenção ao corpo docente e discente, é a atenção ao supervisor e à supervisão: uma atenção que é da escola, da sociedade, das políticas de educação, em apoio à sua função e ao reconhecimento do seu trabalho.

Observa-se que o isolamento não atinge somente os professores, mas também, os supervisores. Por vezes, as demandas são tantas, que eles não param para refletir a respeito de como se sentem e como tem sido a sua trajetória no desencadear da sua função. O fato é que o supervisor pedagógico também é um professor que precisa de acolhimento, de escuta, de orientação, de formação, de acompanhamento e, como profissional que organiza e acompanha o trabalho pedagógico da escola, necessita ser respeitado e valorizado dentro e fora do espaço escolar.

(S3) Me sinto muito cansada, às vezes vou para casa e me pergunto “o que eu fiz hoje?”, “O que eu rendi hoje?”, “O que eu modifiquei hoje?”, Nada. É como você fosse um bombeiro, vai apagando incêndios aqui e ali, quando você vai ver o que você fez..., foi importante aquele trabalho de bombeiro, foi, mas e o outro lado que você gostaria de estar fazendo e não consegue por conta de tantos incêndios que você precisa apagar.

Percebemos que esse profissional ao mesmo tempo em que precisa cuidar, precisa ser cuidado para, então, tornar-se uma liderança mobilizadora de ações conjuntas com os demais profissionais, no grupo que está inserido, a fim de minimizar esse isolamento, pois é no cotidiano da escola que as relações acontecem e nela que os profissionais precisam experienciar situações que contribuam para sua profissionalização através de espaços dialógicos que promovam interações. O depoimento que se segue exemplifica isso:

(S4) Quando observamos que um professor não está participando, procuramos chamar ele para conversar, saber o que está acontecendo, porque ele não está conseguindo acompanhar, pergunta se quer auxílio, porque compreendemos que quem comanda a sala de aula é o professor, aquele espaço é dele apesar de que a coordenação, supervisão e direção da escola tem espaço dentro do espaço do professor. Precisamos saber como chegar nesse profissional, não adianta falar “não tá legal e eu vou...” Perguntamos o que está acontecendo, se ele quer ajuda, se um coordenador ou alguém pode entrar na sala de aula para auxiliá-lo. Sempre colocamos para eles que se tem dificuldades de chegar em

determinado membro da coordenação, procure o que tem mais intimidade. Assim vamos tentando sanar as dificuldades. Temos muitos problemas, temos! Temos profissionais que não conseguem se adaptar ao modo de trabalho da escola, temos! Vamos tentando resolver os problemas à medida que o tempo vai passando e à medida que temos abertura desse profissional.

Cabe ressaltar ainda que nenhum supervisor pode garantir que os professores trabalhem de maneira integrada e colaborativa. Ele pode e deve garantir que esses profissionais tenham subsídios para desenvolverem seus planejamentos da melhor maneira possível e isso tem a ver com o bem-estar desse docente. Portanto, a importância de um projeto que olhe de maneira humanizada para a constituição pessoal, profissional e acadêmica é crucial para minimizar o isolamento docente.

Importa também refletir que na escola há uma diversidade de profissionais que trazem em sua trajetória marcas próprias da sua história e lidar com o diverso não é uma tarefa fácil, ainda que seja uma tarefa necessária que obriga movimentos dos envolvidos no processo, em especial, do supervisor que acompanha e organiza o trabalho pedagógico, em parceria com outros profissionais, como confirmado pelos interlocutores nas entrevistas.

Em nossas análises, apreendemos, a partir das respostas dos professores, possíveis causas de isolamento docente, como: dificuldade em se adaptar a um novo grupo, receio em se pronunciar em decorrência da falta de conhecimento, sobrecarga de trabalho.

As respostas trazidas pelos supervisores externos nos permitiram elencar como fatores que favorecem o isolamento do supervisor a ausência de uma visão clara das suas funções, a falta de um quadro completo de profissionais para a partilha de trabalho, a formação continuada específica e a desvalorização da função.

Tais respostas também nos permitiram elencar alguns caminhos que podem vir a minimizar o isolamento docente, como: favorecimento do vínculo de pertencimento; formação continuada do professor e supervisor; acolhimento aos profissionais; ter com quem partilhar seu trabalho; suporte na modulação curricular; ficar atentos às falas e posturas nos espaços de planejamentos para intervir de maneira pontual respeitando a individualidade do sujeito.

Do que acabamos de expor, decorre a categoria “Isolamento docente e do supervisor”, que se ocupa das causas desses isolamentos. Para fechar o nosso

texto, expusemos nossas reflexões finais acerca do “Supervisor Pedagógico na Mediação entre Currículo Modelado e o Isolamento docente”.

4 REFLEXÕES FINAIS

Agir na qualidade de mediador é algo que requer do supervisor uma qualificação, pois mediar contextos, principalmente, educacionais traz à tona qualidades e imprecisões do trabalho desenvolvido, muitas vezes, desconhecidas pelo agente da ação. E quando nos propomos pesquisar sobre *O Supervisor Pedagógico na Mediação entre o Currículo Modelado e o Isolamento Docente* tínhamos a intenção de buscar respostas para a dinâmica de interações criada entre o supervisor pedagógico e o grupo de professores de uma escola classe durante o processo de modelagem curricular.

Nos embrenhamos, inicialmente, em conhecer o que havia sido dito a respeito do problema: *Como as ações do supervisor pedagógico na modelagem curricular podem favorecer ou minimizar o isolamento docente?* Para tanto, estabelecemos o recorte temporal do período de 2010 a 2021, pois no final de 2009, foi homologada a Ordem de Serviço nº 01, de 11 de dezembro que aprovou o Novo Regimento Escolar em que ficava estabelecida a ampliação dos membros para a gestão, com um Supervisor Pedagógico e um Administrativo.

Na busca por pesquisas, percebemos que os estudos realizados não tratavam dessa temática na totalidade e sim, separadamente. Então, definimos três eixos: Supervisor Pedagógico, Currículo Modelado (SACRISTÁN, 2000) e Isolamento Docente.

Como fonte de pesquisa optamos pela BDTD, SciELO e Capes, encontrando o total de 93 produções, dessas apenas 15 foram analisadas por se aproximarem do nosso objeto de estudo. Foram selecionadas pesquisas sobre o supervisor pedagógico, acerca do currículo modelado e em relação a isolamento docente/solidão docente que nos permitiram refletir e pensar na trajetória a seguir. Os achados nos mostraram que há uma ausência de pesquisas que tratem do supervisor pedagógico como um aliado frente ao isolamento docente, na busca de estratégias para um trabalho pedagógico colaborativo que considera o poder “modelador e transformador dos professores” diante da implementação de um “currículo prescrito”.

Traçamos, após o Estado da Arte, o caminho metodológico e escolhemos por realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, por estudo de caso único em uma escola classe de Ceilândia, na qual a escola evidencia em seu Projeto Político

Pedagógico a intencionalidade de promoção de uma OTP pautada no coletivo escolar, ter um supervisor que atua diretamente no pedagógico e, por permanecer com a mesma equipe gestora (diretor, vice-diretor e supervisora) na condução da instituição há vinte dois anos, ocorrendo apenas a troca de cargos entre diretor e vice-diretor.

O nosso estudo foi sustentado por Freitas (1992) que traz em seus estudos a avaliação, Fullan e Hargreaves (2006) que nos brinda com contribuições sobre o isolamento docente, Libâneo (2013) com a Didática, Gramsci (1982) com o conceito de “Intelectuais Orgânicos”, Lima e Silva (2020) quando tratam do PPP, Rangel (2001) que faz apontamentos acerca da supervisão escolar, Sacristán (2000) com contribuições sobre o “Currículo Modelado” e Saviani (2013a) com a “Pedagogia Histórico-crítica” que compreende a história a partir do desenvolvimento material e das condições materiais da existência humana.

Para essa finalidade, foram utilizados como procedimentos e instrumentos a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), com os objetivos de conhecer o contexto laboral de atuação do Supervisor Pedagógico, identificar as ações pedagógicas e curriculares da escola, e verificar se o PPP faz menção à atuação do Supervisor. Também recorreremos à análise do Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental com foco nos anos iniciais com o objetivo de analisar a prescrição curricular do DF e, assim apreender de que ponto parte as ações do supervisor na mediação da modelagem curricular. E ainda a observação participante das coordenações coletivas, setORIZADAS e conselhos de classe da escola; a entrevista semiestruturada com gestores e demais profissionais, além de entrevistas com supervisores externos; e a aplicação de questionário para os gestores, os coordenadores, o SEAA, o AEE e o SOE da escola investigada.

Por meio dos questionários, apreendemos os perfis profissionais e acadêmicos dos sujeitos da pesquisa e as ações da gestão em relação a Organização do Trabalho Pedagógico frente aos docentes.

Outrossim, evidenciamos que as ações da gestão (diretor, vice-diretor e supervisor), do SEAA, do AEE e do SOE em relação a Organização do Trabalho Pedagógico frente aos docentes têm sido assertivas à medida que tomam decisões com anuência do grupo; reelaboram o Projeto Político Pedagógico com a participação da comunidade escolar; primam por uma organização do trabalho; exercem a escuta nas coordenações setORIZADAS, nas coletivas e conselhos de

classe; dão oportunidade de fala aos profissionais; exaltam o trabalho desenvolvido pelos profissionais; buscam acolher, ainda que de forma sutil, os professores que chegam à escola; têm como estratégias para o envolvimento dos profissionais a disponibilização para ajudá-los e a conversa como mecanismo de orientação quando dá não-participação.

Recorrendo às entrevistas aplicadas na escola e a supervisores atuantes em outras IE situadas na cidade Ceilândia, obtivemos informações acerca das ações do supervisor junto aos coordenadores e docentes de como ocorre a modulação curricular e em que tempos e espaços.

Destacamos que os supervisores buscam formação continuada apesar de, muitas vezes, não encontrarem formações específicas para a sua função e não serem público-alvo em grande parte dos cursos oferecidos pela Eape. Ressaltamos também que os supervisores estão junto com os coordenadores à frente das demandas pedagógicas; que buscam ser um elo entre gestão e demais profissionais da escola; que participam efetivamente da elaboração do Projeto Político Pedagógico; que orientam, dão suporte, acolhem e acompanham a modelação curricular.

Nesse eixo “Supervisor Pedagógico”, esclarecemos que a função supervisora vem se transformando ao longo dos anos a partir de demandas sociais, políticas e econômicas, passando pelo significado sugerido por Rangel (2001) sobre o termo supervisão de “ver sobre”, ou seja, ter uma visão ampla, para o que nos sugere Vasconcelos (2006) passar de “super”- visão para “outra”- visão de tudo que envolve a função.

Descobrimos, por meio de documentos que prescrevem a função, que o quantitativo de supervisores por escola está atrelado ao quantitativo de alunos e turmas das unidades escolares, estando ao encargo de uma decisão da gestão a opção de direcionar o trabalho do supervisor para o administrativo ou pedagógico. O diretor da escola investigada optou pelo supervisor pedagógico, mediante a uma decisão coletiva. Também, evidenciamos que é atribuída a esse profissional, pelo Regimento Escolar do DF, as funções administrativas, pedagógicas e financeiras, sendo necessária uma melhor definição do seu papel dentro da escola.

As entrevistas e a observação participante mostraram que o grupo de profissionais atuantes na escola investigada reconhece o supervisor como articulador da OTP, e ainda consideram como sua principal função nortear e orientar

o trabalho pedagógico. Já os supervisores externos elencaram, como principal função, o acompanhamento das atividades pedagógicas.

Em relação à Organização do Trabalho Pedagógico, assinalamos que ela é materializada no Projeto Político Pedagógico, pois é nele que estão definidos os caminhos que a instituição pretende percorrer e, para que isso aconteça é necessária uma construção coletiva desse documento, tendo como cerne a tríade: didática, currículo e avaliação.

Quanto ao Currículo Modelado, percebemos que a modelagem é realizada pelos professores com a colaboração e o acompanhamento dos supervisores e coordenadores; ocorre nos espaços das coletivas e das coordenações setorializadas na escola, semanalmente, em encontros por ano; já nas outras instituições, também, ocorre nos espaços e tempos das coordenações setorializadas/por bloco/ por níveis/por anos, porém a frequência varia, algumas mensalmente, outras, quinzenalmente, e ainda, há escolas em que os professores realizam a modulação sem a participação direta de supervisores ou coordenadores.

As escolas utilizam como norte para essa modelação o Currículo em Movimento, os livros didáticos e a separação de conteúdos delineada pela unidade de ensino, por bimestre. Também, evidenciamos que a falta de conhecimento curricular diminui a participação na modelação de alguns professores.

Logramos descobertas quanto às interações entre supervisores e coordenadores, supervisores e professores na materialização do currículo modelado.

Enfatizamos que os supervisores são elementos importantes para dinâmica das interações quando direciona o trabalho pedagógico com a colaboração dos demais profissionais; escuta seus pares; media conflitos; sugere caminhos e estratégias; contribui nas formações; tem conhecimento sobre currículo e demais questões relacionadas ao seu trabalho; acolhe a todos; conhece os documentos que determina a sua função; tem um olhar humanizado para com os outros.

Concernente ao eixo Isolamento docente, chamou-nos atenção a descoberta da categoria “Isolamento do supervisor” que ocorre mediante a:

- falta de um quadro completo de profissionais para partilha do trabalho;
- ausência de uma visão clara das suas atribuições;
- formação continuada específica;
- desvalorização da função.

E a descoberta de possíveis causas para o “Isolamento docente” apresentadas nas entrevistas e observação participante, como:

- dificuldade em se adaptar a um novo grupo;
- receio em se pronunciar em decorrência da falta de conhecimento curricular;
- sobrecarga de trabalho;
- resistência do grupo em desenvolver um trabalho coletivo/cooperativo.

Isto indica que, possivelmente, o isolamento atinge todos os segmentos dentro de uma unidade escolar e, que muitas vezes, ele aparece de forma sutil, sendo preciso um olhar atento e humanizado para com todos os profissionais de educação.

A partir do presente estudo sugerimos como medidas para minimizar o “Isolamento do supervisor” e, conseqüentemente o do professor:

- ter um coordenador intermediário nas Uniebs específicos para os supervisores;
- estabelecer no mínimo dois supervisores por escola, sendo um administrativo e um pedagógico;
- proporcionar cursos voltados para esse segmento que tratem da função nas suas especificidades.

Dito isto, compreendemos o papel do supervisor pedagógico como de um mediador que prima pela transformação da escola na qual atua, que luta todos os dias por uma educação de qualidade conforme estabelecida no artigo 205 da Constituição Federal. (BRASIL, 1988)

É, portanto, o mediador que enfrenta obstáculos no seu cotidiano profissional e, muitas vezes desconhece ou é mal interpretado no cumprimento de suas atribuições, mas que pode ser o elo entre gestão e corpo docente. Conforme anunciado no Regimento Escolar, ele é gestor, e precisa exercer atribuições pedagógicas, administrativas e financeiras, porém, como foi evidenciado nesta pesquisa, tal demanda o impede de desenvolver essas atribuições de maneira qualitativa.

Portanto, enquanto a SEEDF não primar, de fato, pela qualidade e deixar de priorizar uma economia de gastos pautada na quantidade de profissionais lotados nas escolas, o supervisor, terá dificuldade de desenvolver suas atividades com a

qualidade necessária para um trabalho que realmente faça a diferença no contexto ao qual está inserido.

Com este estudo esperamos ter contribuído para destacar a importância do supervisor na mediação do currículo modelado e no enfrentamento do isolamento docente. Lembramos que não temos a intenção de encerrar essa discussão, mas, sim, iniciar o debate sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e supervisão**: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto Ed., 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BELMONTE, L. T. Supervisão Educacional e Formação do Professorado. *In*: RANGEL, M. (org.). **Supervisão e Gestão na Escola Conceitos e Práticas de Mediação**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

BRAUNER, C. F. **Supervisão pedagógica**: prática e formação continuada. Orientador: Marta Nörnberg. 2014. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, RS, 2014. Disponível em: <https://bdtd.ibit.br/vufind/Search/Results?lookfor=Clarice+Francisco+Brauner&type=Author&limit=20&sort=relevance>. Acesso em: 4 set. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 68/2011 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 13563, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/8069.htm. Acesso em: 7 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 14 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 19 fev. 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9608.htm Acesso em: 14 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 14 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira" e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 14 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.525, de 25 de setembro de 2007. Acrescenta § 5º ao art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 set. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/l11525.htm. Acesso em: 14 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em: 14 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Edição Extra, Brasília, DF, p. 12014, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 14 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 42, 22 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 155, p. 146, 21 dez. 2017.

CANDAU, V. M. F. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CASSÃO, P. A.; CHALUH, L. N. Da solidão do trabalho docente à necessidade do trabalho coletivo na escola: relatos de professores iniciantes. **Rev. educ. PUC-Camp**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 191-207, maio/ago., 2018.

CERICATO, I. L. **Sentidos da profissão docente**. Orientador: Cláudia Leme Ferreira Davis. 2010. 345 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP 2010. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_429bb256487181293db094766edbe139. Acesso em: 6 set. 2021.

CHIACCHIO, A. M. M. **A Organização do trabalho coletivo na escola**: fatores que facilitam ou dificultam o processo. Orientador: Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha. 2019. 180 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=Andr%C3%A9+Maria+Martins+Chiacchio&type=Author&limit=20&sort=relevance>. Acesso em: 5 set. 2021.

CONCEIÇÃO, V. J. S; MOLINA NETO, V. A cultura escolar sob o olhar do paradigma da complexidade: um estudo etnográfico sobre a construção da identidade docente de professores de educação física no início da docência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 827-84, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/55916>. Acesso em: 10 set. 2021.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DIDÁTICA. *In: Dicionário Online de Português, definições e significados de mais de 400 palavras. Didática*. 2009-2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/didatica/>. Acesso em: 5 out. 2021.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 5.326, de 03 de abril de 2014. Cria a Tabela de Funções Gratificadas Escolares e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/76568/Lei_5326_03_04_2014.html. Acesso em: 5 out. 2021.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria de 11 de dezembro de 2009**: Ordem de Serviço nº 01, de 11 dezembro de 2009. Diário Oficial do Distrito Federal nº 240 de 14 de dezembro de 2009. Disponível em: https://www.dodf.df.gov.br/index/visualizar-arquivo/?pasta=2009/12_Dezembro/DODF%20240%2014-12-2009&arquivo=DODF%20240%2014-12-2009%20SECAO1.pdf Acesso em: 5 out. 2021.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes de Avaliação Educacional**: Aprendizagem Institucional e em Larga Escala 2014-2016. Brasília: SEEDF, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento**. Brasília: SEEDF, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 15, de 11 de fevereiro de 2015**. Brasília: SEEDF, 2015. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2015/08/portaria-n%C2%BA-15.pdf>. Acesso em: 5 out. 2021.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília: Secretaria de Educação, 2019. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/Regimento-SEEDF-COMPLETO-FINAL.pdf>. Acesso em: 5 out. 2021.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. **Projeto Político-Pedagógico**: Escola Classe 45 de Ceilândia. Brasília: SEEDF, 2022.

DOURADO, S. M. A. **Ensino de ciências no 5º ano do ensino fundamental: o currículo modelado e aspectos do currículo em ação**. Orientador: Maria Cristina de Senzi Zancul. 2015. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências e Letras

(Campus de Araraquara), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2015. Disponível em:

<https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=Sandra+Maria+de+Ara%C3%BAjo+Dourado&type=Author&limit=20&sort=relevance>. Acesso em: 08 set. 2021

DUARTE, N. **Os Conteúdos Escolares e a Ressurreição dos Mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas SP: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea).

FERREIRA, N. S. C. Supervisão Educacional: Novas Exigências, Novos Conceitos, Novos Significados. *In*: RANGEL, M. (org.). **Supervisão pedagógica**: princípios e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2001.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FOSSATTI, P.; SARMENTO, D. A ação Supervisora e a Gestão do Bem-estar na Docência. *In*: RANGEL, M. (org.). **Supervisão e Gestão na Escola Conceitos e Práticas de Mediação**. Campinas, SP: Papirus, 2009

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2018.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FREITAS, L. C. Direção a uma política para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 54, abr./jun. 1992.

FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L.; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **La escuela que queremos**: los objetivos por los cuales vale la pena luchar. Buenos Aires: Amorrortu, 1996.

GALLIANO, A. G. (org.). **O método científico**: teoria e prática. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1979.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Liber Livro, 2012. v. 10. (Série Pesquisa).

GENTIL, H. S.; SROCZYNSKI, C. I. Currículo prescrito e currículo modelado: uma discussão sobre teoria e prática? **Educação em Questão**, v. 49, n. 35, p.49-74, 2014. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5904/4707>. Acesso em: 11 set. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GROSSI, E. P. **A teoria dos Campos Conceituais é algo extraordinário**. Porto Alegre: GEEMPA, 2017.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1982

ISOLAMENTO. *In: Dicionário Online de Português, definições e significados de mais de 400 palavras. Didática*. 2009-2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/isolamento/>. Acesso em: 5 out. 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LIMA, E. C. Um olhar histórico sobre a supervisão. *In: RANGEL, M. (org.). Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

LIMA, E. S.; SILVA, F. T. **O encontro entre o currículo e a avaliação no PPP da escola**. Brasília: Editora Kiron, 2020.

LORENZET, D.; ZITKOSKI, J. J. Contribuições pedagógicas em institutos federais: o supervisor escolar, o orientador e o pedagogo técnico-administrativo. **Educação**, v. 40, n. 3, 59-468, set./dez. 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/23946/16537>. Acesso em: 12 set. 2021.

MACHADO, G. M.; MACHADO, J. A.; WIVES, L. K.; SILVA, G. F. O uso das tecnologias como ferramenta para a formação continuada e autoformação docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, e260048, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/z3HVb4tHH8wmdJdpSrFrHwn/?lang=pt>. Acesso em 11 set. 2021.

MALANCHEN, J. **Cultura, Conhecimento e Currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea).

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico: projetos de pesquisa/ pesquisa bibliográfica/teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS, M. F. Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 3 (66), p. 131-148, set./dez. 2011. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643249>.

Acesso em: 14 set. 2022.

MARX, K. **Elementos fundamentais para la crítica de la economía política (Grundrisse)**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Argentina Editores, 2002.

MAZZOTTA, M. J. S. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.

MINAYO, M. C. S.; DELANDES, S. F.; GOMES, R. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MOHN, R. F. F. **Professores iniciantes e ingressantes: dificuldades na inserção na carreira docente no município de Goiânia**. Orientador: Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva. 2018. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2021. Disponível em <https://repositorio.unb.br/handle/10482/32682>. Acesso em: 8 set. 2021.

MORAIS, A. G. **Sistema de Escrita Alfabética**. Rio de Janeiro, RJ: Melhoramentos, 2012.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

OLIVEIRA, M. S. **Produções subjetivas da ação docente: o movimento de articulação entre planejamento e currículo**. Orientador: Cristina Massot Madeira Coelho. 2018. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=Marluce+de+Souza+Oliveira&type=Author&limit=20&sort=relevance>. Acesso em: 28 ago. 2021.

PAIVA, J. M. Igreja e educação no Brasil colonial. *In*: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: Séculos XVI – XVIII**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. v. 1.

PAULA, A. V. **BNCC e os currículos subnacionais: prescrições indutoras das políticas educacionais e curriculares**. Orientador: Francisco Thiago Silva. 2020. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39424>. Acesso em: 5 out. 2021.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro, RJ: Forense, 1970.

RANGEL, M. (org.). **Supervisão e gestão na escola: conceitos e práticas de mediação**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

RANGEL, M. (org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

SABINO, P. C. **Táticas/Astúcias: modelação de professores a partir de prescrições curriculares**. Orientador: Vânia Beatriz Monteiro da Silva. 2013. 183 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2013. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_a80085c5b2ad8ed24e05185b83ed5872. Acesso em: 8 ago. 2021.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Penso, 2000.

SANTOS, C. R. **O gestor educacional de uma escola em mudança**. São Paulo: Thonsom, 2002.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. *In: FERREIRA, N. S. C. et al. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação***. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica na educação do campo. *In: BASSO, J. D.; SANTOS NETO, J. L.; BEZERRA, M. C. S. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e educação do campo: histórias, desafios e perspectivas atuais***. São Carlos: Pedro & João Eduardo Editores e Navegando, 2016. p. 16-43.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação)

SILVA, E. F. Coordenação pedagógica como espaço de organização do trabalho escolar: o que temos e o que queremos. *In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico***. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

SILVA, E. F. O planejamento no contexto escolar: pela qualificação do trabalho docente e discente. *In: VILLAS BOAS, B. M. F. **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico***. Campinas, SP: Papyrus, 2017.

SILVA, E. F.; FERNANDES, R. C. A. Coordenação pedagógica: espaço e tempo de organização do trabalho pedagógico coletivo. *In: VILLAS BOAS, B. M. F. (org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico***. Campinas, SP: Papyrus, 2017.

SILVA, F. T. Currículo Integrado, Eixo Estruturante e Unidades Didáticas Integradas no Cotidiano Escolar. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES*, 7., 2015, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: UFPB, 2015.

SILVA, F. T. **Currículo Integrado, eixo estruturante e interdisciplinaridade**: uma proposta para a formação inicial de pedagogos. Brasília: Editora Kiron, 2020.

SILVA, J. H. P. **Ciências naturais nos anos iniciais em Jataí-GO**: do currículo prescrito ao currículo modelado pelos professores. Orientador: Maria Cristina de Senzi Zancul. 2015. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=Jos%C3%A9+Hilton+Pereira+da+Silva&type=Author&limit=20&sort=relevance>
Acesso em: 28 ago. 2019.

SILVA, N. S. F. C. **Supervisão educacional**: uma reflexão crítica. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1981.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 12 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SOUZA, K. R.; SANTOS, G. B.; RODRIGUES, A. M. S.; FELIX, E. G.; GOMES, L.; ROCHA, G. L.; CONCEIÇÃO, R. C. M.; ROCHA, F. S.; PEIXOTO, R. B. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, e00309141, jan. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/RrndqvwL8b6YSrx6rT5PyFw/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 6 set. 2021.

TEIXEIRA, A. Plano de construções escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p.195-199, jan./mar. 1961. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/plano3.html>. Acesso em: 8 set. 2021.

TOSTES, S. C. Interações supervisor-professor: diálogos de proteção da face. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, n. 1, p. 197-218, mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/n46MtwzfJBcnvhwYJNynJ8v/?lang=pt>. Acesso em: 7 set. 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2019.

TUNDIS, A. G. O.; MONTEIRO, J. K.; SANTO, A. S. DALENOGARE, F. S. Estratégias de mediação no trabalho docente: um estudo em uma Universidade Pública na Amazônia. **Educação em Revista**, v. 34, e172435, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/rM36b8hxNftMDxPZ9dwHjsy/?lang=pt>. Acesso em: 6 set. 2021.

VASCONCELOS, C. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2006.

VEIGA, P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 29. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: observação**. Brasília: Plano, 2003.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2017.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organizadores Michael Cole *et al.* Tradução José Cipolia Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Psicologia e pedagogia).

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON. **A evolução psicológica da criança**. Introdução de Émile Jalley; tradução Claudia Berliner; revisão técnica Izabel Galvão. São Paulo: Martins Fontes 2007. (Coleção psicologia e pedagogo).

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução: Cristhian Matheus Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL

Objetivos:

- Analisar o que prescreve o currículo e, assim apreender de que ponto partem as ações do supervisor pedagógico na mediação da modelagem curricular;
- Verificar o contexto laboral do supervisor pedagógico;
- Identificar as ações pedagógicas e curriculares da escola;
- Verificar se o Projeto Político Pedagógico faz menção à atuação do supervisor pedagógico.

Documentos:

- Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental Anos Iniciais;
- Projeto Político Pedagógico.

Eixos de análise

- Projeto Político Pedagógico da Unidade de Ensino:

- Perfil de entrada dos alunos;
- Perfil de saída dos alunos;
- Concepção de educação e sociedade;
- Teoria de currículo anunciada;
- Fundamentação legal;
- Fundamentação teórica.
- Organização do trabalho Pedagógico;
- Organização Curricular;
- Metodologias de elaboração.

- Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental – Anos Iniciais

- Conteúdos abordados nos anos iniciais,
- Concepção curricular do Distrito Federal,
- Eixos transversais e eixos integradores.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Universidade de Brasília – UNB

Faculdade de Educação – FE

Programa de Pós-Graduação em Educação na Modalidade Profissional – PPGE-MP

Grupo de Pesquisa: Currículo e Processo Formativo: inovação e interdisciplinaridade

Orientador: Professor Dr. Francisco Thiago Silva

O Senhor (a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: “O *Supervisor pedagógico na mediação entre currículo modelado e isolamento docente*”.

A dissertação será defendida no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Modalidade Profissional (PPGE – MP) da Universidade de Brasília (UnB), na linha de pesquisa: Currículo e Processo Formativo e Eixo de Interesse: Currículo e Formação de Profissionais de Educação.

A pesquisa objetiva compreender como as ações do supervisor pedagógico na modelagem curricular podem favorecer ou minimizar o isolamento docente.

Conhecendo o objeto da pesquisa, acima descrito, concordo em participar voluntariamente da entrevista, podendo desistir da mesma a qualquer momento, com a garantia de que terei meu nome preservado, caso deseje, sobretudo fico resguardado de que nenhum material que revele minha identidade seja divulgado, sem autorização.

A pesquisadora responsável estará disposta a qualquer esclarecimento antes, durante e depois da entrevista.

Dados do (a) Participante

Nome: _____

Assinatura do (a) participante da Pesquisa

Pesquisadora responsável: Daniela Pereira dos Santos

Instituição procedente da pesquisadora: Faculdade de Educação/ Universidade de Brasília.

Telefone: (61) 993933102

E-mail: dapedosa@gmail.com

Brasília, ____ de _____ de 2022

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE C – TERMO DE ACEITE INSTITUCIONAL



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação- FE
Programa de Pós-Graduação em Educação na Modalidade Profissional – PPGE-MP

Orientador responsável: Prof. Dr. Francisco Thiago Silva

Pesquisadora responsável: Daniela Pereira dos Santos

Prezado (a) senhor (a) gestor (a),

Solicitamos sua autorização para realização de uma pesquisa na instituição em que gerencia. O projeto está intitulado *O SUPERVISOR PEDAGÓGICO NA MEDIAÇÃO ENTRE CURRÍCULO MODELADO E O ISOLAMENTO DOCENTE*, sob a responsabilidade da pesquisadora Daniela Pereira dos Santos e orientação do Professor Dr. Francisco Thiago Silva.

Esta proposta de pesquisa tem como objetivo principal compreender como as ações do supervisor pedagógico na modelagem curricular podem favorecer ou minimizar o isolamento docente e perpassa pelos objetivos específicos, a saber: identificar quais as ações do supervisor favorecem a construção de espaços dialógicos; analisar quais as possíveis causas do isolamento dos/as professores/as e analisar de que maneira o “currículo modelado” se materializa na dinâmica das interações instauradas na instituição escolar.

Os procedimentos adotados para investigação ocorrerão a partir de uma abordagem qualitativa, por um estudo de caso único com análise da Proposta Pedagógica (PP), Currículo em Movimento; entrevistas semiestruturadas com os gestores, coordenadores e professores do 1º ao 5º ano, sendo cinco docentes do turno matutino e cinco do vespertino; aplicação de questionário e observação participante da Semana Pedagógica, coletivas, coordenações setorializadas e conselhos de classe durante o 1º semestre de 2022.

A quantidade de sujeitos escolhidos se justifica pelo fato de ser um número considerável e viável para observação e condução do estudo. Os dados serão

analisados segundo os princípios da análise de conteúdo conferidos por Bardin (2009).

Esta atividade apresenta riscos mínimos aos participantes. Nos momentos da observação, há o risco de os participantes se sentirem desconfortáveis e assim modificarem seu comportamento. No entanto, para minimizar ainda mais estes riscos, a pesquisadora se fará presente nos espaços e tempos várias vezes, apenas para que professores, coordenadores e gestores se acostumem com sua presença. Espera-se, com esta pesquisa, um aprofundamento sobre a temática.

A qualquer momento, o(a) senhor(a) poderá solicitar esclarecimentos sobre o trabalho que está sendo realizado sem qualquer tipo de cobrança e poderá retirar sua autorização. Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação de artigos científicos, contudo, assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes de sua instituição. Nomes, endereço e outras indicações pessoais não serão publicados em hipótese alguma, os bancos de dados gerados pela pesquisa só serão disponibilizados sem estes dados. A participação será voluntária e não fornecemos por ela qualquer tipo de pagamento por esta autorização bem como não haverá qualquer ônus aos participantes.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é a professora DANIELA PEREIRA DOS SANTOS – Universidade de Brasília (UnB) cujo contato poderá ser feito a partir do telefone (61) 993933102 e a partir do e-mail: dapedosa@gmail.com.

Identificação (*em letra de forma e assinatura*) do Responsável Institucional

Pesquisador (a) Responsável

Brasília, ____ de _____ de 2022.

APÊNDICE D -TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação- FE

Programa de Pós-Graduação em Educação na Modalidade Profissional – PPGEMP

Orientador responsável: Prof. Dr. Francisco Thiago Silva

Pesquisador responsável: Daniela Pereira dos Santos

Contatos: Telefone: (61) 993933102 – E-mail: dapedosa@gmail.com

Eu, _____, autorizo a utilização do som da minha voz, na qualidade de participante de pesquisa do projeto de pesquisa intitulado **O Supervisor Pedagógico na Mediação entre o Currículo Modelado e o Isolamento Docente** sob responsabilidade da professora e pesquisadora **Daniela Pereira dos Santos**, vinculada ao Programa de Pós-graduação da Universidade de Brasília.

O som da minha voz pode ser utilizado apenas para análise por parte da pesquisadora, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas e atividades educacionais.

Tenho ciência de que não haverá divulgação do som da minha voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação ao som de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, do som da minha voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o (a) senhor (a).

Assinatura do (a) participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de 2022.

**APÊNDICE E – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO PARA GESTORES (DIRETOR,
VICE-DIRETOR E SUPERVISORA), COORDENADORES E SERVIÇO
ESPECIALIZADO DE APOIO À APRENDIZAGEM**

Data e local para aplicação do questionário:

Objetivos:
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os perfis profissionais e acadêmicos dos sujeitos da pesquisa;
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as ações da gestão (diretor, vice-diretor e supervisor), junto aos docentes.

Questões:

- Informar brevemente sobre o objeto de pesquisa e o objetivo do questionário.

1. Há quanto tempo trabalha nesta instituição de ensino?
2. Há quanto tempo exerce esse cargo/função?
3. Você já participou de alguma formação direcionada ao seu cargo/função?
4. Como foi elaborado ou reelaborado o PPP da instituição de ensino?
5. Quem mediou/articulou a elaboração ou reelaboração?
6. De que maneira a gestão disponibiliza espaços e horários para que haja integração entre os profissionais da escola?
7. Existe alguma/as medida/as para acolher novos/as docentes que chegam à instituição de ensino?
8. Como a gestão evidencia a participação ou a não participação dos profissionais da instituição de ensino nas atividades propostas?
9. Quando da não participação, existe alguma medida de incentivo ao envolvimento dos profissionais?
10. Quais são os instrumentos de avaliação utilizados pela instituição?
11. Você percebe diferença na participação/envolvimento entre o grupo de docentes do turno matutino e do grupo do turno vespertino

- Agradecimentos pela valiosa colaboração.

Nome:

Cor:

Sexo:

Idade:

Cargo/Função:

Formação:

Tempo de profissão:

APÊNDICE F – ROTEIROS DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS (APLICADA INDIVIDUALMENTE)

Data e local da entrevista:

Objetivos:
Eixo Supervisor Pedagógico <ul style="list-style-type: none"> • Identificar a percepção dos interlocutores sobre o papel do supervisor.
Eixo Currículo Modelado <ul style="list-style-type: none"> • Verificar de que maneira o “Currículo Modelado” (SACRISTÁN,2000) se materializa na dinâmica das interações instauradas na instituição.
Eixo Isolamento Docente <ul style="list-style-type: none"> • Identificar quais ações do supervisor pedagógico favorecem a construção de espaços dialógicos e quais as possíveis causas do isolamento dos professores/as.

- Informar brevemente sobre o objeto de pesquisa eo objetivo da entrevista.

Gestores e SEAA, AEE e SOE

Questões:

1. Como foi a escolha de vir trabalhar nesta unidade escolar?
2. Você lembra quem te recebeu e como foi essa recepção?
3. Como você se sente trabalhando nesta unidade escolar?
4. Você conhece o que prescrevem os documentos da SEEDF sobre as atribuições do supervisor?
5. De quem foi a decisão de optar por um supervisor pedagógico?
6. O que você considera específico nas atribuições do supervisor?
7. Quando e como são definidas as ações pedagógicas da unidade escolar?
8. Quem organiza o trabalho pedagógico?
9. Você já participou ou realizou alguma formação curricular?
10. Quais são os documentos que subsidiam o planejamento das aulas?
11. Quando acontecem os planejamentos das aulas?
12. Onde acontecem esses planejamentos?
13. Quem participa dos planejamentos?
14. Como são realizados esses planejamentos?
15. Qual a maior dificuldade na hora do planejamento?
16. Qual a sua participação no planejamento?
17. Concluindo: Alguma informação a acrescentar?

OBS: A questão 5 foi dirigida apenas ao diretor.

- Agradecimentos pela valiosa colaboração.

Nome:

Cor:

Sexo:

Idade:

Cargo/Função:

Formação:

Tempo de profissão:

Coordenadores e Docentes

1. Como foi a escolha de vir trabalhar nesta unidade escolar?
2. Você lembra quem te recebeu e como foi essa recepção?
3. Como você se sente trabalhando nesta unidade escolar?
4. Qual foi a sua primeira impressão em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido?
5. Nas coletivas ou coordenações setorizadas você costuma se pronunciar?
6. Na sua opinião, o que precisa mudar em relação a coordenação pedagógica?
7. Você costuma procurar seus pares fora das coletivas ou coordenações setorizadas?
8. Quando tem dúvidas ou passa por uma situação difícil, quem procura?
9. Você conhece o que prescrevem os documentos da SEEDF sobre as atribuições do supervisor?
10. O que você considera específico nas atribuições do supervisor?
11. Quando e como são definidas as ações pedagógicas da unidade escolar?
12. Você já participou da elaboração da Proposta Pedagógica da escola? Quem mediu a elaboração?
13. Quem organiza o trabalho pedagógico?
14. Você já participou ou realizou alguma formação curricular?
15. Quais são os documentos que subsidiam o planejamento das aulas?
16. Quando acontecem os planejamentos das aulas?
17. Onde acontecem esses planejamentos?
18. Quem participa dos planejamentos?
19. Como são realizados esses planejamentos?
20. Qual a maior dificuldade na hora do planejamento?
21. Qual a sua participação no planejamento?

22. Concluindo: Alguma informação a acrescentar?

- Agradecimentos pela valiosa colaboração.

Nome:

Cor:

Sexo:

Idade:

Cargo/Função:

Formação:

Tempo de profissão:

Supervisores externos

Questões:

1. Como foi a escolha de vir trabalhar nesta unidade escolar?
2. Você lembra quem te recebeu e como foi essa recepção?
3. Como você se sente trabalhando nesta unidade escolar?
4. Qual o público atendido nesta escola?
5. Qual a quantidade de estudantes?
6. Qual o padrão econômico da maioria das famílias dos estudantes desta escola?
7. Quantas turmas a escola possui?
8. Como foi elaborada ou reelaborada a Proposta Pedagógica (PP) da escola?
9. Quem articulou a elaboração ou reelaboração?
10. Você conhece o que prescrevem os documentos da SEEDF sobre as atribuições do supervisor?
11. O que você considera específico nas atribuições do supervisor?
12. Você participou de alguma formação direcionada ao seu cargo/função?
13. Quando e como são definidas as ações pedagógicas da unidade escolar?
14. Quem organiza o trabalho pedagógico?
16. Você já participou ou realizou alguma formação curricular?
17. Quais são os documentos que subsidiam o planejamento das aulas?
18. Quando e onde acontecem os planejamentos das aulas?
19. Quem participa dos planejamentos e como eles são realizados?
20. Qual a maior dificuldade na hora do planejamento?
21. Qual a sua participação no planejamento?
22. Na sua opinião, o que precisa mudar em relação às coordenações pedagógicas?
23. Quantos coordenadores a escola tem?
24. Há divisão de trabalho entre a equipe pedagógica?

25. Há divisão de trabalho entre a equipe gestora?
26. A escola possui Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem?
27. De que maneira a gestão disponibiliza espaços e horários para que haja integração entre os profissionais da escola?
28. Existe(m) alguma/as medida/as para acolher novos/as docentes que chegam à instituição de ensino?
29. Como a gestão acompanha a participação ou a não participação dos profissionais da instituição nas atividades propostas?
30. Quando da não participação, existe(m) alguma/as medida/as de incentivo ao envolvimento dos profissionais?
31. Quando tem uma dúvida ou passa por uma situação difícil, quem procura?

- Agradecimentos pela valiosa colaboração.

Nome:

Cor:

Sexo:

Idade:

Cargo/Função:

Formação:

Tempo de profissão:

APÊNDICE G – ROTEIRO PARA AS OBSERVAÇÕES

Objetivos:
<ul style="list-style-type: none">• Observar de que maneira acontecem as relações entre supervisor, coordenadores e professores e como o currículo modelado se materializa nessa dinâmica de interações;
<ul style="list-style-type: none">• Identificar qual o papel do supervisor nesse processo.

Cerne da observação no contexto do espaço escolar, na semana pedagógica, nas das coordenações setORIZADAS e coletivas, e nos Conselhos de Classe:

- Reações dos professores no que diz respeito as ações do supervisor pedagógico na mediação das atividades propostas nas coletivas: seu envolvimento e interação com os colegas e presentes;
- Orientações pedagógicas junto aos professores e coordenadores;
- Estratégias utilizadas pelo supervisor para favorecer construção de espaços dialógicos durante as coletivas e coordenações;
- Interações entre professor e professor, professor e coordenador, professor e supervisor, supervisor e coordenador;
- Significação da modulação curricular para os professores;
- Ocorrência de modulação curricular por anos, a partir dos momentos de planejamentos;
- Espaços e tempos desses planejamentos;
- A avaliação das ações planejadas realizada por professores, coordenadores e gestores;
- Acolhimento das propostas dos professores nas reuniões;
- Mudanças nas relações estabelecidas no ambiente de trabalho.

APÊNDICE H – CURSO DE APERFEIÇOAMENTO PARA SUPERVISORES E COORDENADORES

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: UM OLHAR TEÓRICO E PRÁTICO

Público-alvo: Supervisores e coordenadores

Carga horária: 180h

Objetivo Geral: Promover a construção de subsídios teórico-práticos que contribuam para Organização do Trabalho Pedagógico com ênfase na supervisão e coordenação pedagógica.

Objetivos específicos:

- Conhecer os aspetos legais e as atribuições dos supervisores e coordenadores pedagógicos;
- Inteirar-se do que dizem alguns teóricos sobre a supervisão e coordenação pedagógica;
- Apropriar-se dos elementos que promovem as interações entre docentes e equipe pedagógica (supervisão e coordenação) e contribuem para OTP;
- Aplicar nos atendimentos individuais, coletivos e/ou por anos, elementos necessários para o desenvolvimento da OTP.

Justificativa

A proposta de curso de formação continuada surge a partir de evidenciarmos no decorrer da experiência como professores e fundamentados em teóricos que abordam o tema, que supervisores e coordenadores, muitas vezes, assumem o cargo/função sem compreenderem quais são suas atribuições, a complexidade das mesmas e, como suas ações podem propiciar espaços dialógicos para a construção das interações entre o grupo e, assim, contribuir com a Organização do Trabalho Pedagógico mudando o contexto escolar.

O presente curso trata de uma proposta metodológica de formação para supervisores e coordenadores que atuam na rede de ensino pública do Distrito Federal e tem como objetivo principal promover a construção de subsídios teórico-

práticos que contribuam para Organização do Trabalho Pedagógico, com ênfase na supervisão e coordenação pedagógica.

Conteúdo Programático

Módulo I

- Fundamentação Teórica (O que dizem alguns teóricos sobre as atribuições dos supervisores e coordenadores);
- Aspectos legais e atribuições dos supervisores e coordenadores de acordo com os documentos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Módulo II

Papel dos supervisores e coordenadores como mediadores/articuladores da OTP:

- Mediadores dos espaços dialógicos;
- Articuladores da elaboração do PPP da instituição de ensino;
- Articuladores de espaços e tempos de formação continuada no contexto escolar;
- Coparticipantes da modulação curricular.

Módulo III

- Ética no exercício da função;
- Mediadores nas interações entre os pares e entre o grupo;
- Elo entre gestão e docentes.

Módulo IV

- Elaboração de uma oficina de formação continuada para docentes;
- Produção de estratégias para atendimento de docentes (individualmente, no coletivo e/ou por ano de atuação).

METODOLOGIA

O curso será desenvolvido considerando as situações didáticas em que os saberes e as experiências dos supervisores, coordenadores serão problematizados a partir da sua prática social, com a intenção de construir fundamentos teórico-práticos acerca do trabalho pedagógico da escola. Assim, os procedimentos utilizados serão aulas expositivas dialogadas, problematizações, leituras orientadas, atividades em grupo, discussões, entre outras.

AValiação

A avaliação da aprendizagem, será baseada na concepção de avaliação formativa, sendo processual. O cursista será avaliado(a) levando-se em consideração seu desempenho global na disciplina, no que diz respeito aos seguintes aspectos: participação nas aulas, assiduidade, responsabilidade na entrega e apresentação dos trabalhos requisitados, aprendizado do conteúdo manifestado através da expressão oral e escrita; participação em debates; elaboração e apresentação de trabalhos.

Bibliografia

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**, Brasília: SEEDF, 2019. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2017/08/Regimento-SEEDF-COMPLETO-FINAL.pdf>. Acesso em: 5 out. 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

RANGEL, M. (org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. *In*: FERREIRA, N. S. C. *et al.* **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, N. S. F. C. **Supervisão educacional: uma reflexão crítica**. Rio de Janeiro: Vozes, 1981.

VASCONCELOS, C. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2006.