

**Do cotidiano percebido à ação  
supervisora: encaminhamentos  
para a formação continuada**

**From the perceived routine to the  
supervised action: guiding principles  
to the continuous formation**

Mariléia Lilian Filipkowski\*

RESUMO

No presente artigo, pretende-se analisar a formação de professores concebida como um processo contínuo e permanente de estudo. A reflexão tem com finalidade localizar alguns indicativos da prática do cotidiano escolar do professor que possam apontá-la como uma prática pedagógica reflexiva.

Palavras-chave: formação contínua de professores, cotidiano escolar, prática pedagógica reflexiva

ABSTRACT

The purpose of this paper is to analyse the teacher's formation known like a steady and continuous process of study. The reflexion have as finality to localize some modes of teacher's daily school life, that can to point it like a reflexive pedagogy practice.

Key words: teacher's steady formation, daily school life, reflexive pdagogy practice

---

\* Mestre em educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa em 2002. Professora das Faculdades Santa Amélia, nas disciplinas de Práticas e Projetos e Pesquisa Educacional no curso de Pedagogia; do Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais - CESCAGE - nas disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino; das Faculdades Sant'ana com a disciplina de Psicologia do Desenvolvimento no Normal Superior.

A discussão sobre formação continuada e a prática do supervisor escolar constitui-se num tema de estudo e interesse ao longo do nosso trabalho (1990-2002), primeiramente como coordenadora de alfabetização da Secretaria Municipal de Ponta Grossa, depois como supervisora de determinada escola dessa mesma rede de ensino. As reflexões aqui apresentadas são resultantes de uma pesquisa de mestrado realizada na escola em que desenvolvíamos um trabalho de supervisão escolar.

O estudo\*\* sobre a ação docente ressaltou aspectos do cotidiano e do *habitus*, questões essas que se tornaram imprescindíveis para uma análise mais aprofundada do processo de formação continuada, a qual evidenciou a complexidade e a dinâmica da sala de aula, onde a reflexão tem papel essencial para os avanços da prática pedagógica.

### **O COTIDIANO ESCOLAR E O HABITUS: UM DESAFIO PARA ESTUDIOSOS E EDUCADORES**

No espaço da escola é essencial

que o professor esteja atento à complexidade da ação docente<sup>1</sup>, considerando os múltiplos fatores e condições geradores de situações singulares nas quais ele intervém com ação diária. Nesse contexto, ressalta-se a importância de compreender a dinâmica do cotidiano de sala de aula, na tentativa de conhecer os aspectos importantes do estudo para melhor compreensão da prática educativa.

Considera-se que o cotidiano da sala de aula tem dinâmica própria a ser mais explorada, a fim de aproximar, cada vez mais, questões teóricas e práticas pedagógicas. É no âmbito da análise do cotidiano da experiência escolar como planejamento, organização diária, micro-decisões, seqüências de atividades, realização de reuniões pedagógicas, conselhos de classe, opções pedagógicas e administrativas, que buscamos entender melhor as ações e relações dos sujeitos que movimentam a escola. É a análise dos pequenos episódios, da rotina e dos hábitos que pode revelar a prática educativa, nos aspectos históricos e sociais.

Assim, no dia-a-dia, ou - como destaca Lefebvre (1991), na trivialida-

---

\*\* O artigo representa um extrato da Dissertação de Mestrado efetivada na linha de Pesquisa Ensino e Educação de Professores do Programa de Pós Graduação em Educação da UEPG.

<sup>1</sup> Ação docente entendida como um ato intencional, de natureza relacional, executado para transmitir um conjunto sistematizado de conhecimentos, com o objetivo de que seja compreendido e assimilado. Gatti (1997). E, ainda na afirmação de Alarcão, como uma “atividade psicossocial, que se desenvolve em contextos espaciais, temporais, sociais e organizativos com valor educativo e que em cada circunstância tem aspectos singulares e únicos”. (1998, p. 103).

de<sup>2</sup> - o cotidiano do professor, muitas vezes, compõe-se de repetições que podem ser lineares ou cíclicas, em gestos e/ou movimentos mecânicos que constituem a prática educativa. Na realidade escolar, as atividades rotineiras, os regulamentos, os hábitos e procedimentos manifestados pelos professores confirmam um ritmo próprio à intervenção pedagógica, impondo homogeneidade de comportamentos e atividades aos professores e alunos.

No desenvolvimento das atividades docentes, o pensamento cotidiano do professor, ao estar orientado para a realização de atividades cotidianas, promove uma associação praticamente automática entre pensamento e ação, com o objetivo de realizar as atividades de forma útil e correta, em um determinado momento e situação. Tal estrutura revela o pragmatismo dos pensamentos e, conseqüentemente, das ações no cotidiano, como explica Heller (1970, p. 45): “a unidade imediata de pensamento e ação expressa-se também no fato de que, na vida cotidiana, identificam-se o *verdadeiro* e o *correto*. O que revela ser *correto*, útil, o que oferece ao homem uma base de orientação e de ação no mundo conduz ao êxito, é também *verdadeiro*.”

A unidade pensamento/ação pode levar o professor à falsa com-

preensão da atividade educacional, gerando conhecimento apenas do lado prático, o que condena muitos dos educadores a um trabalho docente impregnado de ativismo que, segundo Garcia (1988, p.108), é a repetição diária de ações e “constitui o que se chama cultura da rotina ou burocratização das ações que dificultam o surgimento de novas práticas, a elaboração de um novo saber.” Essa atitude - que se pode chamar pragmática - diante do que se faz e do que precisa ser feito, rompe com possibilidades criadoras de novas condições que façam com que a escola possa vir a atender às necessidades dos alunos, mesmo obviamente nos limites das condições do cotidiano.

O profissional do magistério, inserido na prática cotidiana, muitas vezes não percebe a relação imediata entre pensamento e ação. Durante o desenvolvimento de seu trabalho, o professor precisa resolver diferentes e diversas situações, e as micro-decisões são executadas num curto espaço de tempo. No cotidiano, ele é levado a resolver situações o mais rápido possível; não há tempo para analisar todos os aspectos de cada caso, nem mesmo aqueles que poderiam ser merecedores de atenção maior. Assim, recorre à analogia, ou seja, busca em situações já vividas pontos parecidos, o que torna possível a tomada

---

<sup>2</sup> Para Lefebvre (1991), o cotidiano é uma soma de insignificâncias e de pequenos episódios repetitivos; porém, é na vida cotidiana que se situa o núcleo racional revelador da riqueza escondida na trivialidade.

de decisão de maneira rápida. Essa tentativa de resolver problemas no menor tempo possível faz o professor buscar semelhanças em outras situações já vividas e chegar a uma solução para o caso singular que está tentando resolver.

Com relação à avaliação dos acontecimentos e dificuldades diárias, que leva a uma decisão em termos de postura e atitude diante dos fatos, poderá ser verdadeira ou falsa, desde que proporcione sucesso ou fracasso na opção feita, promovendo, dessa forma, alterações nas novas avaliações a serem realizadas. Nesse sentido, é importante refletir sobre a forma como se realiza a avaliação. Se na vida cotidiana se fazem várias escolhas, elas deveriam estar norteadas por uma escala de valores<sup>3</sup>, conforme afirma Heller (1970, p. 27): quanto maior o compromisso pessoal e profissional com a opção feita, tanto mais as decisões se

elevam acima da cotidianidade, porquanto fogem de esquemas determinados e repetitivos. Para a autora, essa reflexão seria “um meio para superação dialética parcial ou total da particularidade...”, possibilitando a intervenção na cotidianidade.

Com o intuito de aprofundar a compreensão sobre prática pedagógica, encontra-se em Bourdieu explicações quanto às particularidades e complexidades da prática docente cotidiana. Na obra “A Reprodução”<sup>4</sup>, o autor apresenta uma análise sobre a Ação Pedagógica, a Autoridade Pedagógica, o Trabalho Pedagógico e o Sistema de Ensino, como instrumentos utilizados pela educação, a fim de dar continuidade à meta reprodutivista social.

Para Bourdieu (1992), a Ação Pedagógica é um tipo de violência simbólica<sup>5</sup> que impõe uma cultura arbitrária<sup>6</sup> de um grupo ou classe a outros

---

<sup>3</sup> Considero neste momento valor como uma “categoria ontológico-social” que, segundo Heller é “algo que é independente das avaliações dos indivíduos, mas não das avaliações dos homens, pois é expressão e resultante de relações e situações sociais.” (1970, p. 05).

<sup>4</sup> A obra dos autores Bourdieu e Passeron está dividida em dois livros. O livro 1 apresenta os fundamentos de uma teoria da violência simbólica, tratando mais especificamente de uma teoria dos sistemas de ensino; e o livro 2 analisa o sistema de ensino na França dos anos 60. Segundo Cunha (1979), a teoria de Bourdieu refere-se a formações sociais em que têm vigência relações de força, que se estabelecem entre classes sociais e entre grupos sociais.

<sup>5</sup> Segundo Bourdieu (1992), violência simbólica é a capacidade que têm os grupos ou classes detentoras do poder de violência material de impor, aos grupos ou às classes dominadas, significações legítimas.

<sup>6</sup> A cultura de um grupo ou de uma classe abrange os modos de agir, pensar, sentir e perceber, determinada pelas relações de força material entre os grupos ou classes dessa formação social. A cultura é arbitrária porque resulta de condições de produção e de reprodução, expressando os interesses e objetivos dos grupos dominantes, gerando uma imposição cultural.

grupos ou classes, por meio de um poder que a leva a ser reconhecida como legítima. São ações pedagógicas: a educação das crianças na família, a educação escolar, o catecismo religioso e. Segundo o autor, a ação pedagógica primordial, tida como principal e primeira é a ação pedagógica familiar. Em seguida virá a do âmbito escolar, já que a escola é uma instituição legitimada pela sociedade.

Toda Ação Pedagógica desenvolve-se num relacionamento de comunicação, dependendo das condições sociais de imposição ou inculcação. Assim, faz-se necessário que o emissor, no ato de comunicação, tenha o poder de impor a mensagem ao receptor, que a recebe, de uma forma também imposta. É assim que se demonstra a dupla arbitrariedade da Ação Pedagógica: a da imposição/inculcação de conteúdo e a da própria seleção/exclusão de conteúdos, resultantes das relações de força (material) entre os grupos ou classes de uma determinada formação social.

Para que uma Ação Pedagógica exerça, realmente, um poder de violência simbólica, pressupõe-se, como condição social, a existência da Autoridade Pedagógica, pois só assim estaria sendo superado o puro e simples relacionamento de comunicação. A Autoridade Pedagógica é garanti-

da por instituições e/ou agentes que definem suas informações e conhecimentos como necessários, emissores esses considerados pelos receptores dignos de transmiti-lhes as mensagens.

Segundo afirma Bourdieu (1992, p. 34), “os emissores pedagógicos são logo de imediato designados como dignos de transmitir o que transmitem, e por conseguinte autorizados a impor a recepção e a controlar a inculcação por sanções socialmente aprovadas ou garantidos”. Assim se efetiva a interiorização do conteúdo veiculado pela Ação Pedagógica.

Toda Ação Pedagógica, que dispõe de uma Autoridade Pedagógica, tem reconhecida a legitimidade para impor as recepções e controlar a inculcação por sanções físicas ou simbólicas, positivas ou negativas, as quais irão reforçar o efeito de uma Ação Pedagógica. Uma Ação Pedagógica, entretanto, só se efetivará através de atividade contínua e sistemática, chamada Trabalho Pedagógico. O trabalho de inculcação, que deve produzir formação durável, é o que Bourdieu chama de *habitus*<sup>7</sup>. O processo é o produto da interiorização dos valores, normas e princípios sociais de uma cultura arbitrária, capazes de permanecer interiorizados e de se perpetuarem nas práticas dos

---

<sup>7</sup> Bourdieu introduz a noção de *habitus* retomando o termo utilizado pela Filosofia Escolástica que o usava para designar uma qualidade estável e difícil de ser removida e que tinha por finalidade facilitar as ações dos indivíduos. (MARTINS, 1987; ORTIZ, 1994).

destinatários, mesmo depois de uma Ação Pedagógica ter cessado. Segundo Bourdieu (1994, p. 60-61, **grifos do autor**), *habitus* são:

*sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente reguladas e regulares sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente.*

Ao reproduzir as mesmas relações objetivas que o criaram, o *habitus* vai conformar, orientar as ações humanas, em um processo que não é necessariamente consciente. Visto que ele é o produto da interiorização dos princípios de uma cultura arbitrária, seu objetivo é perpetuar essa mesma cultura. Todo e qualquer *habitus* depende da Ação pedagógica primeira, que é a familiar, para posteriormente ser produzido por Trabalhos Pedagógicos secundários, desenvolvidos por outras instâncias sociais, tais como a Igreja e a Escola. É importante salientar que os Trabalhos Pedagógicos não se desenvolvem todos da mesma forma: são orientados por diferentes métodos, pedagogias fixadas pela Auto-

ridade Pedagógica que estabelece as Ações Pedagógicas.

Para que haja uma verdadeira efetivação de um *habitus*, faz-se imprescindível a efetuação de três dimensões que Bourdieu chama de efeitos de reprodução, avaliados pelo grau de durabilidade, transferibilidade e exaustividade do *habitus*, ou seja, pela possibilidade de permanência, capacidade de ser transmitido em diferentes espaços sociais e pela condição de reproduzir os princípios da cultura arbitrária.

No que se refere à ação docente baseada nas considerações acima, acredita-se que muitas das orientações dadas à prática educativa são dirigidas pelo *habitus* do professor, presente a todo momento nas relações que se estabelecem em sala de aula. Sabe-se que nem todas as situações são rotineiras, repetitivas e que, no momento em que o professor se vê frente a uma situação inédita ou conflituosa, age de modo improvisado, como diz Perrenoud (1993, p. 39): *“tomando uma decisão sem ter tempo ou meios de fundamentá-la de forma racional. Então, o docente serve-se da sua personalidade, do seu habitus, mais do que raciocínio ou de modelos.”*

Salienta-se ainda que, segundo Bourdieu (1994, p. 65), a prática deve ser considerada “produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus*”. Toda a ação docente ocorre em um espaço escolar, condicionado socialmente e determinado *a priori*.

Portanto, a conjunção entre o *habitus* e uma situação transcende os resultados planejados pelo professor.

Enfim, a referida estrutura está alicerçada por um Sistema de Ensino que irá caracterizar uma Ação Pedagógica, isto é, estabelecer o que deve ser uma instituição capaz de produzir as condições institucionais de produção de um *habitus* de forma implícita, através de princípios já manifestados em estado prático na prática imposta, e de forma explícita, através de princípios formais metodologicamente organizados, contribuindo para a reprodução das relações entre os grupos ou as classes.

Os mecanismos pedagógicos abordados são reproduzidos para a escola e não pela escola. São mecanismos que agem de fora para dentro, atendendo a interesses dominantes sem recorrer, no entanto, à violência, à coerção física. Talvez esse seja um dos indicativos de que o corpo docente e discente das escolas não têm consciência do controle a que são submetidos, o qual se estende às atitudes, aos hábitos, ao comportamento e ao próprio discurso.

Pelo exposto, não é difícil entender que o ambiente escolar está composto, em parte, para aplicar e manter a ordem e a rotina estabelecidas por uma autoridade geralmente distante, que determina o caráter e a forma de ser das pessoas. Para tanto, como afirma Cunha (1979, p. 98), o Sistema de Ensino “*detém o monopólio de produção dos agentes encarregados de*

*reproduzi-lo. Eles devem ser especializados, intercambiáveis, dotados de formação homogênea e capazes de manejar meios pedagógicos homogeneizados e homogeneizantes, manuais, livros do professor, programas, etc.*” Tal política está embutida no material de apoio, projetos, cursos de capacitação e documentos oficiais, que registram atribuições, deveres, direitos e funções a todos os sujeitos que integram a escola, desde serventes, funcionários administrativos, diretores e professores, até alunos.

Sacristán (1995, p. 70) afirma que “*as práticas educativas, tal como os hábitos de alimentação ou de higiene, geraram uma cultura alicerçada em costumes, crenças, valores e atitudes. Trata-se de formas de conhecer e de sentir; que se inter-relacionam entre si, dando suporte às atividades práticas.*” Sendo assim, faz-se necessário considerar que o *habitus* orienta práticas, tanto individuais quanto coletivas; logo, para se ter uma imagem real da prática educativa, é preciso tomar consciência da prática e do *habitus*.

A partir dos aspectos explanados sobre a teoria de Bourdieu e Passeron, é importante discutir algumas questões relevantes à compreensão mais crítica na educação, a qual ultrapassa, como diz Freire (1996, p. 111), uma compreensão mecanicista da História, “*que reduz a consciência a puro reflexo da materialidade*”.

A sociedade capitalista cria insti-

tuições socializadoras com o objetivo de legitimá-las pela produção ou pela reprodução da ideologia dominante. A escola, como instituição socializadora, não foge à determinação. Entretanto, é sabido que no cotidiano escolar convivem, simultaneamente, não só a reprodução das estruturas existentes na ideologia oficial, mas também uma dinâmica de resistência que se movimenta no sentido de criticar a ordem vigente, constituindo ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de mudança e transformação.

Não se leva em conta, na teoria reprodutivista, a influência que a instituição escolar recebe de outras instituições e processos sociais. Nela, não são reveladas as lutas e as contradições encontradas no interior da escola; mostram-se somente atitudes de confirmação e legitimação. Não se admite a conscientização do sujeito nem a dimensão histórica em que a escola está inserida. Também não se leva em conta o fato de que, como destaca Carvalho (1998, p. 84), “*a história da humanidade não se faz sem a eclosão e a conseqüente superação das contradições no interior e entre os diferentes campos sociais. São elas que garantem a evolução/transformação da humanidade.*”

A teoria da reprodução aponta a escola como monopólio das classes dominantes, não admitindo que, ao

mesmo tempo, em que ela é conservadora e reprodutiva, também “*constitui uma ameaça ao conservantismo e às situações estabelecidas, é local de lutas e de progresso, porque a cultura que espalha é simultaneamente fictícia e verdadeira*” (Cunha 1979, p. 106).

Do ponto de vista de Freire (1996, p. 111), a educação é dialética e contraditória, portanto, “é um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante, como erro é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades. Erros que implicam diretamente visões defeituosas da História e da consciência”.

Como afirma o autor, a contradição permeia o processo educativo, continuamente, até porque nós, educadores, não somos seres simplesmente determinados ou livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe, de gênero. Sendo assim, torna-se imperioso ter claras as possibilidades e limites advindos das contradições existentes no dia-a-dia da sala de aula, tal como os valores, símbolos e significados transmitidos, reveladores de interação subjetiva entre todos os membros. A análise das relações existentes pode significar um caminho possível para se redimensionar a força ideológica da escola.

## FORMAÇÃO CONTINUADA E AÇÃO SUPERVISORA

Progressivamente, o trabalho docente tem sido alvo de investigações e, na tentativa de avançar numa proposta de formação de professores que supere o modelo da racionalidade técnica<sup>8</sup>, inúmeros estudos e pesquisas vêm defendendo a participação deles na definição e implementação de políticas educacionais, para que a imagem do profissional executor seja substituída pela de um profissional reflexivo, pesquisador.

São discussões que traduzem a necessidade que o educador tem de apropriar-se, de forma articulada, da totalidade do trabalho docente nos aspectos profissionais, políticos e epistemológicos, numa perspectiva crítica da educação. Considera-se, portanto, que o professor precisa compreender os contextos sociais e as questões contemporâneas em que eles e os alunos estão envolvidos, com o objetivo de refletir sobre suas ações e ter um posicionamento permeado pela ética democrática.

Entende-se que a qualificação docente deve fazer parte de uma proposta de formação continuada, trabalhada hoje sob outro enfoque, por-

quanto o modelo elaborado pelos sistemas de ensino não colaboram para uma discussão/problematização da prática escolar cotidiana.

Nos últimos tempos, como forma de reação ao referido modelo, foi se desenvolvendo uma série de buscas, reflexões e pesquisas, com o objetivo de construir um novo conceito da formação continuada, numa lógica oposta à racionalidade técnica, a qual, como afirma Nóvoa (1995, p. 27), “*opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva*”<sup>9</sup>. É a partir de uma concepção mais voltada para o processo de construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento que se precisa trabalhar com os professores, dentro de outros parâmetros, em consonância com novos padrões de aprendizagem, que emergem do exercício profissional e das experiências.

A ação docente traz em seu interior um conjunto de relações, circunstâncias complexas e diversificadas, que exigem ações singulares e contextuais. Por isso, a formação intencional deve possibilitar o desenvolvimento do professor como pessoa, como profissional e como cidadão.

Por conseguinte, a formação con-

---

<sup>8</sup> Segundo Gomez, no modelo da racionalidade técnica “a actividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas.” (1992, p. 96).

<sup>9</sup> A práxis reflexiva é entendida, segundo Vazquez (1990), como um dos níveis da práxis, levando em conta o grau de consciência que se tem da atividade prática que se está desenvolvendo.

tinuada - que se apóia na reflexão sobre a prática educativa - além de propiciar ao professor o aprofundamento das temáticas educacionais, promove um processo constante de auto-avaliação, que orienta tanto a construção contínua do conhecimento, como a construção do professor enquanto profissional reflexivo, de fato comprometido com a função que exerce.

Quando se discute a formação contínua, é importante mencionar Ribas (1997, p.47), a qual vê como um processo que:

> *efetiva-se desde a formação inicial e se estende por toda a vida profissional do professor;*

> *ênfatisa o desenvolvimento da competência pedagógica;*

> *propicia diversos espaços e modos de reflexão sobre a prática desenvolvida;*

> *possibilita inovações e prevê ida e volta à ação;*

> *está fundado no conhecimento histórico e socialmente construído/questionado/ criticado/ aperfeiçoado pelos professores.*

É um processo de reflexão<sup>10</sup> que exige predisposição a um questiona-

mento crítico da intervenção educativa e a uma análise da prática, na perspectiva de seus pressupostos teóricos. Pressupõe, também, a existência de projetos de estudo e pesquisa criados pela escola<sup>11</sup> e nela desenvolvidos, visando à formação continuada num processo constante e contínuo de estudo, discussão, confrontação e experimentação coletiva, o que permite uma reflexão compartilhada com toda a equipe escolar.

A formação contínua é tarefa que deve ser assumida por todos. No entanto, uma coordenação é necessária: a implementação das discussões, visando ao desenvolvimento profissional permanente, poderá ser realizada por um profissional que esteja em contínuo contato com os professores, na busca do diálogo e da interação. Acredita-se que esse profissional poderá ser o coordenador pedagógico ou supervisor escolar, o qual por estar exercendo uma função de apoio, acompanhamento e orientação das atividades pedagógicas, terá condições de promover a atualização e o estudo das práticas coletivas dos educadores.

As ações do professor-coordena-

---

<sup>10</sup> Reflexão que, segundo Dewey (1996, p. 175) apud Alarcão, “é uma forma especializada de pensar. Implica uma perscrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que se habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem”.

<sup>11</sup> Acreditamos que é na escola que se deve dar continuidade à formação profissional dos professores, pois ela é o núcleo de ação da prática pedagógica do professor e de todo o coletivo escolar. Cadernos Cedes, n. 36. Ver também Candau (1997).

dor ou do supervisor escolar que atua na unidade escolar constituem-se basicamente num trabalho de formação contínua em serviço. Conforme as afirmações de Garrido (2000, p. 9):

*Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o professor-coordenador está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam. Ao estimular o processo de tomada de decisão visando à proposição de alternativas para superar esses problemas e ao promover a constante retomada reflexiva, para readequar e aperfeiçoar as medidas implementadas, o professor-coordenador está propiciando condições para o desenvolvimento profissional dos participantes, tornando-os autores de suas próprias práticas.*

Ao apontar o supervisor escolar como orientador dos processos pedagógicos na escola, é preciso que se tenham claros alguns aspectos históricos<sup>12</sup> vinculados à função, que o tornaram alvo de críticas e discussões. Hoje, busca-se uma superação da concepção tecnicista dessa fun-

ção, com o objetivo de o supervisor tornar-se um líder, um coordenador, assumindo um posicionamento sociopolítico contextualizado e mais crítico, fazendo parte integrante do coletivo dos professores.

De acordo com Rangel (2001), uma concepção atual de supervisão passa de escolar para pedagógica, cujo principal objeto é o processo ensino-aprendizagem. A abrangência desse processo inclui discussão e estudo sobre currículo, programas, planejamento, avaliação e métodos de ensino. Para o trabalho, a supervisão exerce o papel de coordenação nucleada no estudo e no significado da práxis. O supervisor, então, deve ser visto como alguém com capacidade de apoio, que impulsiona o grupo com o qual trabalha, através de um posicionamento mais crítico em relação à realidade escolar e global. É a percepção da realidade que permite a ele exercer uma função social e politicamente mais ampla, estimulando os professores a uma compreensão mais contextualizada e consciente das ações realizadas. Conforme Silva Junior (1986, p.97):

*Pensar e fazer, cumulativamente e interligadamente, é a marca necessária da prática coletiva a se estabelecer entre os educadores. Falamos dessa prática e da necessidade da contribuição do*

---

<sup>12</sup> Sobre as questões históricas ver: Medeiros (1987), Lima (2001), Silva Junior (1986), Aguiar (1991) entre outros.

*supervisor para que ele se estruture e se solidifique. Mas ela não pode, obviamente, ser pura prática. Pouco teremos avançado se passarmos, apenas do plano das práticas isoladas e conflitantes para o plano das práticas articuladas e congruentes. O que vai assegurar essa articulação e essa congruência é a reflexão, é a elaboração do sentido do trabalho coletivo que se quer desenvolver.*

No trabalho de supervisão pedagógica, a prática vai adquirir o papel central das discussões e deverá ser considerada ponto de partida e ponto de chegada do processo, garantindo-se uma reflexão com o auxílio de fundamentação teórica que amplie a consciência do educador em relação às dificuldades e que aponte caminhos para uma atualização competente.

Nas palavras de Alonso (1999, p. 178):

*Essa forma de conceber a supervisão, centrada na formação dos professores, não implica o abandono das tarefas rotineiras, mas indica um redirecionamento do trabalho dos agentes, cuja atenção deverá voltar-se para os problemas que ocorrem na sala de aula, com os professores, e outras questões mais amplas que dizem respeito à escola e a seu exterior, tomando consciência das mudanças que estão acontecendo na sociedade e das novas demandas*

*que se colocam para a educação. Significa pensar em agentes de supervisão bem preparados, atualizados e dinâmicos, sensíveis aos problemas internos dos professores e suas dificuldades...*

A partir do conceito de supervisão, o principal foco de atuação do supervisor é a formação continuada, a qual tem como base a formação do professor reflexivo. O professor, ao refletir sobre sua prática, não só desenvolve estratégias docentes, como também compreende melhor os objetivos e princípios que o levam à determinada prática.

De acordo com Graczy (2001, p. 16):

*O espaço é o mundo de referência de todo o processo formativo. Em todas as suas instâncias, quer nas preparatórias, quer nas que se seguem a título de formação continuada, tudo se deve organizar em função do ensino aprendizagem mediado pela docência e pela escola. Isto significa recuperar e espaço pedagógico da escola, fortalecendo-a inteiramente e aprimorando as práticas desenvolvidas em seu âmbito. Significa possibilitar a articulação entre a atuação do professor na sala e o espaço para reflexão coletiva e o aperfeiçoamento constante das práticas educativas, refazendo-as sempre de novo na produção do saber; competências requeridas.*

Segundo Alarcão (2001, p.25), a

abordagem reflexiva alicerça uma metodologia que, baseada na reflexão como forma de desenvolver um conhecimento profissional em um contínuo movimento entre a ação e o pensamento, “*pode incidir sobre o microcosmos da sala de aula ou situar-se no âmbito mais geral da escola ou até da política educativa a que os professores não podem ser alheios*”.

O processo de “reflexão-na-ação”, proposto por Schön, é de extrema importância para a formação do profissional prático, porque pode ser considerado o primeiro momento de confrontação teórica que o profissional enfrenta na realidade. Através desse processo mantém-se uma conversa aberta com a situação prática, possibilitando a aprendizagem e a construção de novos conceitos, esquemas e teorias. O contato com a situação prática leva a permanente diálogo, oportunizando rever “*apreciações e crenças enraizadas em mundos construídos por nós mesmos, que vemos a aceitar como realidade*”, explica Schön (1995, p.39).

Ainda, segundo o autor, a análise que todo profissional realiza, depois da própria ação, pode ser considerada como uma “reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação”. É quando, após situações problemáticas contextuais, se faz uma reflexão verbal sobre a reflexão da ação passada, ou seja, é a capacidade de refletir acerca da descrição resultante. Pensa-se, criticamente, sobre o processo, ao se reestruturarem as estratégias de ação passa-

da, desenvolvendo-se assim a capacidade de refletir sobre a descrição resultante. A partir dessa reflexão pode haver modificações nas ações futuras, tornando-se a referida análise um componente essencial para o processo de formação permanente do professor.

Os três processos supracitados compõem o pensamento prático de profissional que enfrenta situações problemáticas da prática. Não podem eles ser separados nem analisados independentemente; pelo contrário: só haverá uma intervenção prática racional na efetivação dos três momentos.

O trabalho da supervisão, voltado para a professor reflexivo com base nesses pressupostos, requer formas e meios, enfim, estratégias que possibilitem o processo de formação na escola. As estratégias são instrumentos de apoio à reflexão, utilizadas como auxílio para um questionamento sistemático da própria prática, cujo objetivo é o de melhorá-la e de aprofundar os conhecimentos teóricos que a norteiam. Segundo Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), as estratégias escolhidas vão envolver processos de reflexão, por parte tanto do próprio supervisor, quanto do professor, e deverão ser articuladas e integradas de acordo com o estágio de desenvolvimento do professor e do supervisor.

Podem ser citadas as seguintes estratégias de trabalho para a supervisão: as perguntas pedagógicas, as

narrativas, a análise de casos, a observação de aulas, o trabalho com projetos, a investigação-ação e o planejamento. É de rigor ressaltar que essas estratégias se complementam, porquanto cada uma delas pode implicar recurso a outras e implementar os objetivos propostos na formação de professores reflexivos.

➤ As perguntas pedagógicas questionam as práticas e teorias do processo de ensino e aprendizagem quanto a sua validade. Elas procuram desvendar as questões sociais, culturais e políticas que constituem as crenças e valores encontrados na prática docente. Podem conseguir diferentes níveis de reflexão, dependendo do questionamento realizado.

➤ As narrativas ou relatos dos acontecimentos da prática têm o objetivo de observá-la e compreendê-la melhor. São comuns três tipos de narrativas: o diário de bordo, o diário íntimo e o registro cotidiano.

➤ A análise de caso constitui mais uma estratégia que procurará registrar os acontecimentos reais e problemáticos de sala de aula. Parte da descrição de um desses acontecimentos, com o registro do que aconteceu num determinado momento. A proposta inclui três objetivos: a) desenvolver o conhecimento teórico dos professores; b) orientá-los para um desenvolvimento epistemológico que integra o conhecimento científico e pessoal; c) encorajar a aplicação desses conhecimentos teóricos à prática pedagógica, num contexto de ques-

tionamento e reformulação sistemáticos.

➤ Observação da própria prática ou a dos colegas possibilitará maior compreensão das ações, auxiliando-os nos seguintes pontos:

- adquirir maior compreensão dos princípios e processos instrucionais subjacentes à sua prática;

- desenvolver um grau de conscientização no que diz respeito às questões organizacionais de sua prática;

- adquirir uma forma de conhecimento - base de ensino, um misto de conhecimento, pensamento, capacidade e disposição, que caracteriza o ensino como profissão.

- obter “feedback” sobre comportamentos, de modo a poder intervir para melhorar/innovar o seu desempenho;

- refletir criticamente sobre o seu ensino, de modo a passar de um nível impulsivo, intuitivo e rotinizado, para um nível de reflexão crítica;

- ajudar a criar uma atitude investigativa, pela problematização do real e construção de hipóteses explicativas (AMARAL, MOREIRA e RIBEIRO 1996, p.110).

Vale lembrar que a observação de aulas revela questões ao nível micro de ensino, porém são questões amarradas com um todo maior e deverão ser analisadas, possibilitando ao professor uma reflexão mais aprofundada.

➤ O trabalho de projeto é mais uma estratégia que parte das necessidades dos professores, sendo centrado em situações-problemas encontradas.

Para o desenvolvimento do trabalho, o interesse e o envolvimento do grupo são imprescindíveis. A coordenação do supervisor possibilitará uma visão da amplitude do problema levantado e constantes reflexões avaliativas. A proposta rompe com os limites disciplinares e permite a compreensão das relações interdisciplinares e transdisciplinares; uma análise mais global do projeto elaborado; a produção de conhecimentos; o desenvolvimento de capacidades criativas; uma postura mais ativa na aprendizagem; e, ainda, o estímulo a trabalho em equipe.

➤ A investigação-ação é uma estratégia que visa aperfeiçoar a prática docente através de uma articulação entre teoria e prática, desenvolvendo capacidade de discriminação e avaliação em situações concretas. Constitui um processo reflexivo, em que o professor analisará as conseqüências de ação num projeto de pesquisa que considerará uma situação-problema e a formulação de hipóteses, abrindo caminhos para uma auto-formação.

➤ O planejamento de ensino no sentido de orientar e discutir conceitos e critérios é outra estratégia que inclui a discussão de objetivos, de conteúdos, de procedimentos, de avaliação e de bibliografia. A ocasião de planejamento é, inclusive, a oportunidade para o encaminhamento da reflexão-ação-reflexão através de discussões de procedimentos rotineiros e das teorias subjacentes à ação do professor, assim como a orientação de teori-

as importantes que subsidiarão o docente na vida profissional.

A articulação de diferentes estratégias de supervisão busca a análise das práticas docentes, permitindo o fortalecimento da sua formação teórica e possibilitando a ampliação dos esquemas de ação ou *habitus*. Os esquemas de ação inconscientes estão presentes em todas as ações dos professores, seja para a realização de avaliações e organização do espaço de sala de aula, seja para solucionar conflitos sociais entre os alunos. Pode-se afirmar, então, que toda ação pedagógica é mobilizada pelo *habitus*, pois, segundo Perrenoud (2001), as rotinas construídas através de saberes procedimentais, os quais fazem parte de nossa prática, tornam-se através do tempo parcialmente inconscientes, já não exigindo a explicitação dos saberes necessários para sua elaboração. Pouco a pouco o *habitus* vai se estabelecendo e os saberes transformando-se em conhecimentos-em-ação. Na prática cotidiana, o professor utiliza o *habitus* como forma de consecução, de efetivação do fazer docente.

Ao reconhecer o *habitus* como parte da ação pedagógica, o supervisor poderá utilizar-se de diferentes estratégias com o objetivo de alterar os procedimentos de ação do professor, induzindo-o a uma evolução de hábitos e, ainda, favorecendo a conscientização do *habitus*, através do controle dos conhecimentos procedimentais utilizados na sua prática.

Para se efetivar, portanto, um trabalho na formação contínua, o enfoque deve ser a conscientização do *habitus*. A tomada de consciência vai exigir do professor um trabalho de análise sobre si mesmo e a superação de resistências. É uma conscientização que não acontece sozinha nem significa fator real de mudança, mas que implica formar novo esquema de ação para substituir o antigo: inicialmente, de forma voluntária; depois, inconsciente.

Relacionar as questões do *habitus* à prática docente é entender que ela não está atrelada, unicamente, à formação de saberes. Segundo Perrenoud (2001, p. 174), “*é este o sentido de uma teoria do habitus: os esquemas participam igualmente dos saberes da complexidade do espírito e das ações humanas*”.

Portanto, o processo de ampliação do *habitus* permite uma nova visão educacional e, conseqüentemente, uma nova de mundo. Uma visão que supere a própria cotidianidade, transcendendo interesses particulares e tendo em vista realizações genéricas<sup>13</sup>, tal como Heller (1970) propõe. Assim, numa proposta de formação continuada, a prática reflexiva terá sentido no momento em que se pensa sobre as dimensões sociais e políticas da educação e do contexto em que ela se coloca.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Ângela. **Supervisão escolar e política educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs). **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais**. São Paulo: Loyola, 1991.
- ALARCÃO, Isabel. (org.) **Supervisão de professores e inovação educacional**. Lisboa: Cidine, 1995.
- \_\_\_\_\_. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente.
- VEIGA, I. P. A. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.
- \_\_\_\_\_. Do olhar supervivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (org.) **Supervisão Pedagógica** - princípios e práticas. Campinas, SP.: Papirus, 2001.
- ALONSO, Myrtes. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, Naura S. C. (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 1999.
- ALONSO, Myrtes. (org.). QUELUZ Ana Gracinda. (orient.). **O Trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira, 1999.
- AMARAL, Maria João; MOREIRA, Maria Alfredo; RIBEIRO, Deolinda. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel. (org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Lis-

---

<sup>13</sup> Realização genérica supõe atividade cooperativa e estabelecida por metas e valores para que os fins humanos sejam atingidos e ampliados (HELLER, 1970).

- boa: Porto Editora, 1996.
- ASSUNÇÃO, Maria M. de. **Magistério primário e cotidiano escolar**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J.C. **A reprodução**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- CUNHA, Luiz Antônio. Notas para uma leitura da violência simbólica. **Educação & Sociedade**. São Paulo, v. 1, n. 4, set. 1979.
- DEWEY, J. **Como pensamos**. 3 ed. São Paulo:
- FALCÃO FILHO, José Leão M. Supervisão: uma análise crítica das críticas. **AMAE Educando**. Belo Horizonte: n. 210. p. 30-37, abr. 1990.
- \_\_\_\_\_. Uma supervisão compartilhada: a relação professor-supervisor. **AMAE Educando**. Belo Horizonte: n. 179, p. 4-12, maio, 1986.
- FALCÃO, Maria do Carmo; NETTO, José Paulo. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 1999.
- FREIRE, Madalena. (org.). **Rotina: construção do tempo na relação pedagógica**. São Paulo: PND Produções Gráfica, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I**. São Paulo: PND Produções Gráfica, 1996.
- GERALDI, C. .M. G.; FIORENTINE D.; PEREIRA, E. M. de A. (orgs.) **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras: ALB, 1998.
- GRACZYK, M. R. **Refazendo caminhos na prática pedagógica: formação contínua de professores**. UEPG. Ponta Grossa . (Trabalho monográfico).2001.
- GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/ IIE, 1992.
- \_\_\_\_\_. Comprender la enseñanza en la escuela, modelos metodológicos de investigación educativa. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. L. P. **Comprender y transformar la enseñanza**. 3. ed. Madrid: Morata, 1994.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1970.
- MATOS, Junot Cornélio. Professor Reflexivo? Apontamentos para o debate. In: GERALDI, Corinta M. G; FIORENTINI Dario; PEREIRA Elisabete M. de A.(orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras/ ALB, 1998.
- MARTINS, C. B. Estrutura e ator: a teoria da prática em Bourdieu. **Educação & Sociedade**. São Paulo, v.9, n. 27, set. 1987.
- MEDEIROS, Luciene; ROSA, Solange. **Supervisão educacional: possibilidade e limites**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.
- MURAMOTO, Helenice Maria Sbrogio. **Supervisão na escola pra quê te quero?** São Paulo: Iglu, 1991.
- NOGUEIRA, Martha Guanaes. **Supervisão Educacional: questão política**. Ed. Loyola, São Paulo, 1989.
- NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

- \_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- ORTYZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu.** São Paulo: Ática, 1994.
- PENIN, S. T. de S. **Cotidiano e escola:** a obra em construção. São Paulo: Cortez, 1989.
- \_\_\_\_\_. **A aula:** espaço de conhecimento, lugar de cultura. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação.** Lisboa: Publicações D. Quixote/IEE, 1993.
- RANGEL, Mary (org.). **Nove olhares sobre a supervisão.** São Paulo: Papyrus, 1997.
- \_\_\_\_\_. (org.). **Supervisão pedagógica:** princípios e práticas. Campinas: Papyrus, 2001.
- RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação - uma prática em transformação. In: FERREIRA, Naura S. C. (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade.** São Paulo: Cortez, 1999.
- RIBAS, Mariná H. **A formação contínua de professores e a construção da competência pedagógica:** trajetos e projetos. São Paulo, 1997, 262 p. Tese (doutorado em Supervisão e Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- \_\_\_\_\_. A formação contínua e a construção da competência pedagógica - trajetos e projetos. **Olhar de professor.** Ponta Grossa, Ano 1 - no. 0, p. 57 - 73, 1998.
- SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor.** 2. ed. Porto: Morata, 1995.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote/IEE, 1992.
- SILVA JR, Celestino Alves da. **Supervisão da educação:** do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva. São Paulo: Loyola, 1986.
- SILVA, Naura Syria F. Corrêa da. **Supervisão educacional:** uma reflexão crítica. Petrópolis: Vozes, 1987.
- VASCONCELLOS. Celso dos S. **Planejamento:** plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.
- VAZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- ZABALA, Antonio. **A Prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- ZEICHNER. Kenneth M. **A formação reflexiva de professores:** idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.