

MARIA SILEIDE MOREIRA

**A ATUAÇÃO DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO NA
FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR EM
SERVIÇO: um estudo de escolas no Estado da Paraíba**

Orientador: Paulo César Goglio

Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2014

MARIA SILEIDE MOREIRA

**A ATUAÇÃO DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO NA
FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR EM
SERVIÇO: um estudo de escolas no Estado da Paraíba**

Dissertação apresentada para a obtenção de grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Prof. Doutor Paulo César Geglio

Co – orientador: Prof. Doutor Oscar de Sousa

Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2014

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire

Dedico este trabalho a minha querida família. Devo a vocês mais esta conquista, porque sempre acreditaram em mim, apoiaram-me, lutaram comigo. Eu não teria conseguido sem vocês.

AGRADECIMENTOS

Não foi fácil chegar aqui, não foi uma caminhada breve, parecia sem fim, principalmente pelas intercorrências pessoais de toda ordem que me atropelaram. Esses obstáculos, longe de obscurecerem o trajeto, aumentaram-lhe o brilho. E, ao invés de me deterem, impulsionaram-me com mais força e determinação.

Ao completar mais este passo da caminhada na minha vida, sinto-me no dever de compartilhar a felicidade com aqueles que me incentivaram no decorrer desse trajeto; a quem, agora, em poucas palavras, agradeço.

Primeiramente a Deus por esta grande conquista, por estar sempre presente em minha vida e por ser fonte inesgotável de sabedoria e esperança.

Aos meus pais, Antonio Teodoro e Maria do Céu, os quais, mesmo não tendo o alcance da dimensão intelectual em pauta, acompanharam, incentivaram e compartilharam passo a passo todo o meu processo de formação, com carinho, atenção e amor.

As minhas irmãs Socorro, Maria Espedita, Sandra, Soneide, e a meu irmão Antonio Filho, pelo incentivo, apoio e por não terem dúvidas de que no fim tudo daria certo.

A meu orientador e amigo Paulo César Geglio, pela acolhida e estímulo sempre. Sua sabedoria, suas provocações, sua orientação segura e sua paciência diante das minhas dificuldades foram fundamentais no desenvolvimento deste trabalho. Por me sugerir caminhos, por me fazer romper limites e me fazer sentir portadora de um projeto infinito, minha admiração e eterna gratidão.

Aos queridos companheiros do Colégio Santa Doroteia, equipe da qual tenho muito orgulho de fazer parte e com quem divido as agruras e conquistas como Coordenadora Pedagógica.

A todas as supervisoras, aos professores e professoras; enfim, aos profissionais da educação que acreditaram e contribuíram com essa pesquisa; e aos amigos que conquistei nessa trajetória.

Aos colegas do Grupo de pesquisa Formação Docente do Centro de Educação – CE, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, pela oportunidade concedida de participar das discussões e estudos que muito têm contribuído para a consolidação da minha formação continuada.

Enfim, foram muitas as pessoas que, de forma direta ou indireta, colaboraram para a realização do presente trabalho nas suas diversas fases; com elas muito aprendi. A todos, os meus agradecimentos e reconhecimento.

RESUMO

O presente trabalho se enquadra na temática concernente à formação de professores, especificamente à formação continuada do professor. Considerando a perspectiva científica do trabalho, foram analisados os dados coletados com o objetivo de compreender como o Supervisor Pedagógico – SP atua no processo de formação continuada de professores em serviço. Nesta dissertação, apresentamos o percurso histórico do SP, enfocando sua construção identitária, bem como os conceitos de formação docente existentes na literatura sobre o assunto. A pesquisa foi realizada com Supervisores Pedagógicos e Professores de algumas escolas públicas estaduais de João Pessoa-PB, Brasil. Para a coleta de dados, aplicamos questionário para os Professores e entrevistamos os Supervisores Pedagógicos. Para tabular e analisar os dados quantitativos, recorremos à escala de Likert, além do exame detido dos depoimentos. Com base nas análises dos dados, foi possível concluir que os colaboradores da pesquisa reconhecem que os SP efetuam ações que promovem a formação continuada dos professores em serviço; no entanto, admitem que essa atuação não é totalmente satisfatória, pois não atende às necessidades dos professores. Constatamos também que há resistências de professores à participação em atividades propostas pelos supervisores, bem como em ações de formação meramente formais e atreladas ao cumprimento de aspectos burocráticos da escola. Assim, percebemos que os professores ainda sentem falta de uma adequada formação continuada em serviço, envolvendo a atuação e a condução do SP nesse processo.

Palavras-chave: formação continuada em serviço; supervisor pedagógico; práticas de formação docente.

ABSTRACT

This work fits the theme concerning the training of teachers, or more specifically, the continued training of teachers. Considering the scientific perspective of this work, the collected data were analysed in order to understand how Pedagogical Supervisor (PS) acts in the process of continued training of teachers in service. In this paper we present the history of the PS focusing on its identity constitution, as well as the concepts of teacher training presented in the literature about the subject. This research was conducted with Pedagogical Supervisors and teachers of some state public schools of João Pessoa – PB, Brazil. For data collection, we applied questionnaires for teachers and interviews for Pedagogical Supervisors. For quantitative data analysis we used the Likert scale, in addition to the interview analyses. Based on the analysis of the data, it was possible to conclude that the research staff recognized the PS as professionals who promote the continued training of teachers in service; however they admitted that the PS performance is not completely satisfactory since it does not attend to the teachers' requirement. It was perceived that there is teachers' resistance to take part in activities proposed by supervisors, as well as, in formal training actions linked to bureaucratic aspects of the school. In this way, we perceive that teachers are still lacking in an appropriate continued training in service involving the performance of PS in this process.

Keywords: Continued Training in service; Pedagogical supervisor; Practice of teacher training.

SIGLAS USADAS

SP – Supervisor Pedagógico

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

MEC – Ministério da Educação e Cultura

CNE – Conselho Nacional de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Superior

PABAEE – Programa de Assistência Brasileiro Americano ao Ensino Elementar

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC – Serviço Social do Comércio

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I - A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: construção identitária e histórica.....	19
1.1. - CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO...	20
1.2. - O PERCURSO HISTÓRICO DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA.....	31
1.3. - A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO BRASIL.....	33
1.4. - A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO ESTADO DA PARAÍBA.....	42
CAPÍTULO II - FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	47
2.1 - AS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL NOS ÚLTIMOS ANOS.....	49
2.2. - FORMAÇÃO INICIAL.....	55
2.3 - FORMAÇÃO CONTINUADA.....	58
2.4. -FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR EM SERVIÇO.....	62
CAPÍTULO III - A ATUAÇÃO DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM SERVIÇO.....	67
3.1.- O CONTEXTO DA PESQUISA E SEUS ATORES.....	68
3.1.1. - Características das escolas.....	69
3.1.2. - O perfil dos professores da pesquisa.....	71

3.2.- A ATUAÇÃO DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NA VISÃO DOS PROFESSORES.....	74
3.2.1.- <i>Análise quantitativa dos dados</i>.....	75
3.2.2.- <i>Análise interpretativa dos dados</i>.....	80
3.2.2.1.- <i>A atuação do SP na perspectiva idealizada pelo professor</i>.....	85
3.2.2.2.- <i>A atuação do SP na realidade do professor</i>.....	90
3.3.- A VISÃO DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA SOBRE SUA ATUAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NA ESCOLA.....	96
3.3.1.- <i>Perfil das entrevistadas</i>.....	96
3.3.2.- <i>Análises das entrevistas</i>.....	98
3.3.2.1.- <i>As SP e as características do trabalho cotidiano na escola</i>.....	99
3.3.2.2.- <i>As SP e suas ações com os professores</i>.....	102
3.3.2.3.- <i>As SP e a formação continuada do professor no espaço da escola</i>....	110
3.3.2.4.- <i>Resistências dos professores à formação continuada na escola</i>.....	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	128
APÊNDICES.....	I
APÊNDICE I.....	II
APÊNDICE II.....	III
APÊNDICE III.....	VI
ANEXO - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	VIII

INDICE DE ESQUEMA, GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

Esquema 1 -	Tipos de identificação do indivíduo.....	22
Gráfico 1 -	Percentual de Professores pesquisados quanto ao sexo.....	71
Gráfico 2 -	Percentual médio de respostas dos professores em cada pergunta sobre a atuação no SP na sua formação continuada em serviço.....	83
Gráfico 3 -	Percentual médio de respostas dos professores às perguntas relativas ao ideal de atuação do SP na sua formação continuada em serviço.....	84
Gráfico 4 -	Percentual médio de respostas dos professores às perguntas relativas à realidade de atuação do SP na sua formação continuada em serviço.....	84
Quadro 1 -	Quantitativo de Professores quanto ao Sexo, por Escola pesquisada, e o Tempo Médio de Magistério.....	72
Quadro 2 -	Quantitativo de professores em função do número de escolas em que lecionam.....	72
Quadro 3 -	Quantitativo de professores por disciplina lecionada.....	73
Tabela 1 -	Distribuição das categorias e subcategorias sobre formação de professores.....	51
Tabela 2 -	Distribuição do total de trabalhos levantados nos anos de 2008 a 2010..	53
Tabela 3 -	Distribuição das <u>teses</u> sobre formação de professores segundo o ano, total de trabalhos por categorias.....	53
Tabela 4 -	Distribuição das <u>teses</u> sobre formação de professores segundo o ano, total de trabalhos por subcategorias.....	54
Tabela 5 -	Distribuição das <u>dissertações</u> sobre formação de professores segundo ano, total de trabalhos por categorias.....	54
Tabela 6 -	Distribuição das <u>dissertações</u> sobre formação de professores segundo ano, total de trabalhos por subcategorias.....	54
Tabela 7 -	Percentual dos itens na Escala de Likert para a afirmativa 1.....	75
Tabela 8 -	Percentual dos itens na Escala de Likert para a afirmativa 2.....	75
Tabela 9 -	Percentual dos itens na Escala de Likert para a afirmativa 3.....	76
Tabela 10 -	Percentual dos itens na Escala de Likert para a afirmativa 4.....	76
Tabela 11 -	Percentual dos itens na Escala de Likert para a afirmativa 5.....	76

Tabela 12 - Percentual dos itens na Escala de Likert para a afirmativa 6.....	77
Tabela 13 - Percentual dos itens na Escala de Likert para a afirmativa 7.....	77
Tabela 14 - Percentual dos itens na Escala de Likert para a afirmativa 8.....	77
Tabela 15 - Percentual dos itens na Escala de Likert para a afirmativa 9.....	78
Tabela 16 - Percentual dos itens na Escala de Likert para a afirmativa 10.....	78
Tabela 17 - Percentual dos itens na Escala de Likert para a afirmativa 11.....	78
Tabela 18 - Percentual dos itens na Escala de Likert para a afirmativa 12.....	79
Tabela 19 - Percentual dos itens na Escala de Likert para a afirmativa 13.....	79
Tabela 20 - Percentual dos itens na Escala de Likert para a afirmativa 14.....	79
Tabela 21 - Percentual dos itens na Escala de Likert para a afirmativa 15.....	80
Tabela 22 - Percentual dos itens na Escala de Likert para a afirmativa 16.....	80

INTRODUÇÃO

Na atualidade, o conhecimento é o bem mais importante de um país, e produzi-lo depende, fundamentalmente, de uma boa formação dos seus habitantes. Sabemos que a ausência de uma educação escolar de qualidade - realizada por professores preparados e conscientes da importância social da escola -, sem dúvida, compromete o aproveitamento das inteligências necessárias ao desenvolvimento de um mundo que requer a produção de conhecimentos e mentes inovadoras.

As constantes transformações sociais, inerentes a um mundo globalizado, são potencialmente sentidas em função do princípio neoliberal que media as ações no mundo. Como efeito desse fenômeno, presenciamos as lutas por justiça social, distribuição de renda, reconhecimento de grupos étnicos e de outras minorias que clamam por seus direitos de cidadania e sobrevivência. Esses embates políticos têm reflexos em todas as instituições sociais como, por exemplo, a escola, exigindo dela e de seus profissionais ações desafiadoras.

O processo de globalização econômico e social, bem como as inovações tecnológicas, científicas e a dinâmica das relações sociais exigem da escola um modelo de educação diferente daquele que ainda vigora em muitas instituições educativas, remontando ao princípio da época do movimento iluminista; ou seja, uma educação centrada nos saberes e conhecimentos dos professores. Dessa maneira, as escolas enfrentam diariamente uma luta ‘contra os alunos’, que se configura da seguinte maneira: de um lado, estão as instituições e os professores, com métodos canônicos e saberes que não interessam aos alunos; de outro, alunos que cada vez mais absorvem um contexto inovador globalizado, distante do ambiente escolar. No meio desse enfrentamento, surge a família, que deposita na escola a responsabilidade de educar seus filhos, mas não contribui para isso.

O cenário descrito acima aponta para a inevitável necessidade de se pensar e agir em direção à construção de um novo modelo de instituição escolar. Uma escola que esteja atenta aos anseios dos alunos no que diz respeito às transformações sociais e tecnológicas, e que possua um corpo de profissionais atentos às demandas sociais e suas mudanças. Sobre isso, muito bem desenha Imbernón quando, nas suas reflexões sobre as mudanças sociais, afirma:

“[...] essa evolução acelerada da sociedade em suas estruturas materiais, institucionais e formas de organização da convivência, modelos de família, de produção e de distribuição, reflete numa transformação das formas de viver, pensar, sentir e agir das novas e velhas gerações.” (Imbernón, 2009, p.19)

Por essas razões, a educação torna-se cada vez mais complexa; o mesmo acontecendo com a profissão docente. Exige-se que o profissional da educação abandone a concepção de mero transmissor do conhecimento acadêmico - que nos dias atuais é obsoleta - e se posicione como agente de interação entre o aluno e o objeto de aprendizagem.

No atual contexto das aprendizagens escolares, emerge a constatação de que a função clássica da educação escolar - que é a formação da pessoa - não está atendendo à complexidade dos problemas da vida, ou seja, não vem promovendo a formação do aluno para atuar como cidadão na construção da realidade social. Contudo, não fazemos referência apenas a questões tecnológicas e ecológicas, incluímos também os dilemas morais aos quais a escola não pode permanecer indiferente sob o risco de não formar sujeitos conscientes e críticos da sociedade. Como Morin (2000), acreditamos que a compreensão dos limites do conhecimento foi a maior contribuição que o século XX nos deu: “É o indivíduo que sente no dia-a-dia a incerteza do sentido de sua vida.” (Morin, 2000, p.55) Ele assinala as duas grandes incertezas que marcam a condição humana: a cognitiva e a histórica.

A incerteza do conhecimento está submetida a três princípios: o cerebral – o conhecimento como tradução e construção; o físico – conhecimento dos fatos; e o epistemológico – decorrente da crise dos fundamentos da certeza. O autor afirma ainda que o conhecimento e o pensamento ocorrem no diálogo com a incerteza e que ao educador é indispensável ter clareza sobre o sentido de sua missão. Assim, quanto maior o grau, ou a quantidade de incerteza; o tipo, ou a natureza da inovação, as atividades educativas exigirão mais teorização e pesquisa, e, portanto, atividade reflexiva.

No bojo das discussões sobre a melhoria da boa qualidade da educação escolar, a atuação dos professores, invariavelmente, figurou como um dos principais fatores. Essa preocupação dirige o foco da atenção necessariamente para a formação desse profissional. Atualmente, temos a clareza de que a formação dos professores se configura como uma atividade complexa, envolvendo duas etapas que se complementam. A primeira etapa é a formação inicial; e a segunda, a formação continuada. A fase inicial se efetiva, fundamentalmente, nas instituições de ensino superiores, e conta com a intervenção do poder público - no que se refere à oferta de cursos em instituições públicas assim como ao estabelecimento de diretrizes curriculares. No âmbito da formação continuada, o processo

ocorre de diversas maneiras, em variados ambientes, e conta com políticas governamentais que se efetivam por meio de programas específicos e de incentivos voltados à progressão na carreira.

A formação de professores é um assunto que está presente não só em congressos educacionais, grupos de pesquisa, universidades e escolas, como também nos meios de comunicação e pautas de governantes. Na linha das preocupações sobre o professor e sua formação, algumas questões básicas alimentam a discussão, como, por exemplo: Que tipo de educação é oferecido nas escolas? Como formar melhor o professor? Como deve ser o processo de formação continuada desse profissional? Quais são as instituições e os agentes que estão mais bem preparados para oferecer a formação continuada aos professores?

Nesse conjunto de questionamentos, também nos interrogamos constantemente a respeito da contribuição que o próprio ambiente de atuação profissional do professor pode oferecer: é possível que a escola e os profissionais que nela atuam possam oferecer algum tipo de formação continuada para o professor? Sim; acreditamos que é possível a escola contribuir para essa formação, sobretudo se considerarmos que é nela onde emergem os maiores problemas enfrentados pelos docentes. Então, por que não promovermos também no local de trabalho discussões sistemáticas acerca dos problemas da educação?

Não descartamos a necessidade de o professor participar de outros ambientes e modalidades de formação continuada, mas consideramos que o local de trabalho dele também deva figurar como espaço importante para essa formação. Assim como a formação continuada ocorre para outros profissionais das mais variadas áreas de atuação - fora do ambiente de trabalho e com o auxílio de outros profissionais, mas também em seus locais de trabalho sob a responsabilidade de seus chefes, encarregados, etc.-, também para o professor isso deve ser considerado.

No caso do professor, reconhecemos a figura do supervisor pedagógico - SP¹ como elemento de articulação, orientação, coordenação e gestão dessa formação. É com essa perspectiva que nos lançamos na investigação sobre essa atividade do Supervisor Pedagógico, ou seja, queremos saber se ele desempenha essa atividade, e como a desempenha. Isso envolve revelar também a consciência que ele tem dessa função e o reconhecimento que os professores dão a esse profissional nessa tarefa.

¹ Estamos chamando de Supervisor Pedagógico - SP o profissional da educação que atua na escola exercendo diversas tarefas voltadas ao processo pedagógico. Em determinados estados e cidades do País, ele também é denominado de Coordenador Pedagógico ou Supervisor Escolar. Nossa opção pela expressão 'Supervisor Pedagógico' ocorre em função de ser essa a nomenclatura utilizada nas escolas da rede pública do estado da Paraíba, local da nossa pesquisa.

Além dessa formação continuada do professor, consideramos também a necessidade de implementação de políticas que efetivamente valorizem a carreira do magistério, com a oferta de condições salariais e de trabalho dignas para essa categoria profissional. Esses fatores não podem estar ausentes nas discussões e pautas políticas que tratam da melhoria da qualidade da educação. A formação e a valorização dos professores são fatores imprescindíveis para a construção de um sistema educacional público de qualidade no Brasil.

Há muito tempo, os professores esperam por reconhecimento e valorização de sua profissão; porém, como se trata de uma atividade profissional caracterizada essencialmente como uma função de estado, a sociedade, edificada no princípio neoliberal de valorização das mercadorias de consumo, não percebe o valor dessa atividade. O poder público, por sua vez, não tem interesse em valorizar um trabalho cujo fruto é a produção de seres pensantes. Assim, historicamente o magistério se configurou como uma profissão de estado que estrategicamente nasceu desvalorizada. Por isso, compreender o passado, bem como os conflitos e dilemas dessa profissão e confrontá-los com as práticas atuais é um exercício imprescindível para entender a constituição da profissão docente e os caminhos da formação.

Em função da importância que tem a formação dos professores para a educação escolar, e objetivando tornar mais explícito nosso entendimento a respeito da formação continuada desse profissional, assim como dos atores envolvidos nessa atividade, consideramos necessário apresentar alguns conceitos e princípios desse processo. Para compreendermos como os saberes dos professores são construídos e trabalhados por eles, recorreremos a Tardif (2008). Ele sustenta a ideia de que os professores, em sua ação pedagógica, mobilizam-se e apoiam-se em uma série de saberes que se originam de fontes sociais diversas, como, por exemplo, sua história de vida pessoal e escolar; aprendizados adquiridos durante o curso de formação; conhecimentos curriculares e disciplinares e conhecimentos produzidos em seu próprio contexto de trabalho. O autor afirma ainda que o objetivo do trabalho docente é o ser humano, ou seja, sua educação.

Assim, os saberes dos professores carregam as marcas dos seres humanos, que têm a particularidade de existirem como indivíduos. O fenômeno da individualidade está no cerne do trabalho dos professores que, como todo trabalho humano, é um processo constituído de diferentes componentes que podem ser isolados abstratamente para fins de análise.

Na esteira da discussão sobre a formação docente, Schön (1992) é outro autor a quem buscamos para nos amparar nessa questão. Ele argumenta que somente o aporte teórico como elemento da formação do professor é insuficiente para orientar a prática docente. Para o autor,

a prática do professor deve ser constantemente reelaborada pela “reflexão sobre a ação”, ou seja, pela reflexão empreendida antes, durante e depois de sua atuação, cujo objetivo é a superação das dificuldades experienciadas no cotidiano escolar. O autor sugere, então, um novo desenho para a formação do professor, no qual ele (professor) aprende e se aperfeiçoa na arte do seu ofício. Schön afirma que o professor realiza esse processo ao problematizar sua experiência, buscando soluções e tentando esclarecer as razões subjacentes às suas ações.

Segundo o autor supracitado, o processo investigativo/reflexivo é favorecido pela troca de experiências, justificando a importância da atuação coletiva dos professores no espaço escolar. Para trocar experiências, compreender, apoiar e acompanhar a prática da sua ação/reflexão, o professor precisa encontrar parcerias na escola. Embora o autor apresente o exercício da ação/reflexão como uma atividade individualizada; entendemos ser fundamental que essa prática seja compartilhada, e que tal compartilhamento possa ser efetivado com o apoio do Supervisor Pedagógico - SP. Por este ser um profissional da educação que, além de contribuir com a reflexão do professor sobre sua ação, é também um indivíduo que olha o problema do professor da perspectiva de quem está de fora, isto é, sem o envolvimento passional que muitas vezes desorienta quem é parte da questão. Esse exemplo se configura como uma das contribuições que o SP pode oferecer ao professor, e que consideramos como momento de formação continuada em serviço.

Sobre o SP, observamos que, entre as diversas atribuições desse profissional, também está a de estimular, incentivar e promover a formação continuada do professor em serviço. Aliás, acreditamos que essa função seja a mais importante e, para compreendermos melhor a sua participação nesse processo, recorremos a Pilletti (1998). Ele apresenta possibilidades de atuação do SP junto ao professor, como, por exemplo, acompanhá-lo em suas atividades de planejamento, docência e avaliações; oferecer subsídios que permitam aos professores se atualizarem e se aperfeiçoarem constantemente no exercício profissional; promover reuniões, discussões e debates com a comunidade escolar, objetivando melhorar o processo educativo; estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e solução dos problemas.

Não obstante sejam inúmeras as possibilidades de contribuição que o SP pode oferecer ao professor no ambiente escolar, muitas vezes, ele não é compreendido nesse papel. Isso ocorre talvez por falta de reconhecimento de sua função na escola e na sociedade por seus pares - quando sua identidade e função são entendidas como de um fiscalizador do trabalho do professor. Assim sendo, apresentamos alguns questionamentos que permeiam

nossa prática como profissional no contexto escolar e nos inquietam cotidianamente: O supervisor pedagógico promove ações de formação continuada dos professores na escola? Em caso afirmativo, como isso ocorre? Quais são as atividades que caracterizam essa prática? Como ele se vê nessa tarefa? Como os professores percebem essa atuação? A partir dessas interrogações, propomo-nos desenvolver uma investigação no sentido de entender como se estabelece a relação entre o SP e os professores na escola, visando à consecução da formação continuada do professor em serviço. Analisar a natureza das relações de mediação do SP com seu grupo de professores; como se efetiva sua ação junto ao corpo docente; assim como os professores veem o SP nessa tarefa; e como o SP se vê nessa incumbência.

A motivação inicial para a realização dessa pesquisa surgiu de nossa própria experiência de trabalho com professores da educação básica, assim como das discussões no grupo de pesquisa sobre formação docente, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, do qual participamos. O grupo tem-nos proporcionado desafios e inquietudes investigativas no contexto da formação docente e subsidiado nossas leituras e análises sobre a prática profissional docente. Essa oportunidade contribuiu – e ainda contribui - para uma melhor compreensão de como o professor constitui o seu ‘ser professor’ no contexto de sua atuação, e conduziu-nos à compreensão de como se dá o processo de mobilização de seus saberes pedagógicos com as práticas escolares, evidenciando seus desafios e limitações profissionais.

O interesse por esse aspecto da contribuição do SP na formação em serviço relaciona-se também com nossa própria formação e experiência profissional. Estas começaram na etapa inicial do curso de formação de professores, em nível médio; passaram pela atuação docente na Educação Infantil e Ensino Fundamental I; pela graduação em Pedagogia; pelo curso de Especialização em Psicologia Escolar; pela prática como Orientadora Educacional e culminaram em nossa atividade como Coordenadora Pedagógica, atuando com um grupo de educadores de uma escola privada de João Pessoa – PB.

Esse percurso de vida acadêmica e profissional possibilitou-nos vivenciar teoria e prática e, ao mesmo tempo, permitiu-nos perceber que a formação do professor - tanto a inicial, como a continuada - não dava conta do amplo espectro de necessidades colocadas pelo trabalho escolar cotidiano. Tais vivências, angústias e dilemas profissionais e pessoais de que falamos - pois não dá para separar o pessoal e o profissional na carreira do magistério – impulsionaram-nos a apresentar nossa proposta de investigação sobre a atuação do SP no processo de formação do professor em serviço.

CAPITULO I

A Supervisão Pedagógica: construção identitária e histórica

A Supervisão Pedagógica: construção identitária e histórica

1.1 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO

Nossa pretensão com esse capítulo é fazer uma abordagem sobre a constituição identitária do supervisor pedagógico. Para isso, estudamos autores como Giddens (2005), Dubar (1991, 1997, 2009) e Hall (2006), que nos forneceram subsídios para o entendimento sobre o conceito de identidade, bem como a forma como ela se constitui para cada sujeito.

Com base na leitura dos textos dos autores supracitados, podemos definir identidade, de forma geral, como um conjunto de características capaz de estabelecer requisitos para o reconhecimento de alguém. O dicionário Aurélio (2010) registra que identidade é a:

“1. Qualidade de idêntico [...]. 2. Conjunto de características próprias e exclusivas de uma pessoa: nome, idade, estado, profissão, sexo, defeito físico, impressões digitais, etc. 3. O aspecto coletivo de um conjunto de características pelas quais é definitivamente reconhecível, ou conhecido [...]; [...] 7. Relação de igualdade válida para todos os valores das variáveis envolvidas.” (Aurélio, 2010, p. 1066)

Diante dessas definições e tentando entender como elas se relacionam com a profissão do SP, sentimos a necessidade de recorrer também ao aporte da Sociologia e da Psicologia como ciências orientadoras para nossa compreensão sobre a constituição da identidade desse profissional.

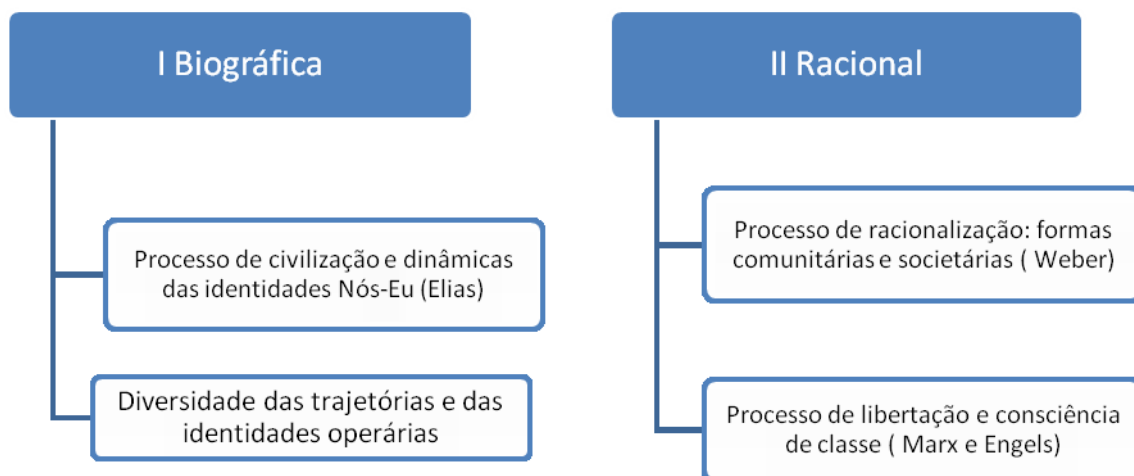
Na concepção sociológica, a identidade pode ser compreendida como características distintivas do caráter de uma pessoa ou de um grupo que se relaciona com ela e com o que lhe dá sentido. Giddens (2005) ressalta que a identidade é multifacetada, podendo se apresentar de diversas formas:

“[...] a identidade se relaciona ao conjunto de compreensão que as pessoas mantêm sobre quem elas são e sobre o que é significativo para elas. Essas compreensões são formadas em relação a certos atributos que têm prioridade sobre outras fontes de significado (algumas das fontes de identidade incluem gênero, orientação sexual, nacionalidade ou etnicidade e classe social.)” (Giddens, 2005, p.44)

O autor se refere a dois tipos de identidade: a identidade social e a autoidentidade - ou identidade pessoal. Ele lembra que são formas analiticamente distintas, porém intimamente relacionadas entre si. A primeira é atribuída a um indivíduo pelos outros indivíduos, assim, diversas identidades sociais refletem as muitas dimensões das vidas das pessoas. Embora essa pluralidade de identidades sociais possa ser uma fonte potencial de conflitos para as pessoas, de forma geral, uma boa parte dos indivíduos organiza o significado e a experiência em suas vidas em volta de uma identidade primária, que é razoavelmente contínua através do tempo e do espaço. Já a autoidentidade nos afasta como indivíduos distintos. É um processo de autodesenvolvimento, no qual organizamos um sentido único de nós mesmos e de nossa relação com o mundo à nossa volta. O processo de interação entre o eu e a sociedade ajuda a ligar os mundos pessoais aos mundos públicos de um indivíduo. Enquanto o ambiente social e o cultural são fatores que acomodam a autoidentidade, as ações e as escolhas individuais são também de grande importância.

Nos estudos do sociólogo francês Dubar (1997, 1998, 2009), a identidade é analisada como resultado do processo de socialização. Sua análise é feita considerando os dois modos de qualquer trajetória individual. Um, é o modo de pensar e tornar operacional a ‘identidade pessoal’ – ‘o que sou’ -, aprendido a partir de produções de linguagem. Essa identidade corresponde ao que ele chama de biográfico, cujas transações são mais subjetivas: são as identidades herdadas. E o outro modo é a ‘identidade social’ – ‘como sou definido’ -, que o autor nomeia como relacional. Desse modo, as transformações assumem um caráter mais objetivo e genérico. Essa construção das formas ‘identitárias’ partindo desses dois enfoques abre espaço para múltiplos desdobramentos, assim como para uma melhor compreensão de grandes teorias da socialização na literatura das ciências sociais. O sociólogo ressalta ainda que, embora seja uma relação conflituosa que ocorre no espaço da socialização, a identidade própria da pessoa não se separa da identidade do outro. Para uma visão mais geral das formas ‘identitárias’ como modos de identificação dos indivíduos, o autor define-as com base nas contribuições de Elias, Max Weber, Marx e Engels. Essas formas são organizadas em quatro tipos de identificação dos indivíduos e em dois eixos, segundo esquema abaixo:

Esquema 1. Tipos de identificação dos indivíduos



1. A forma “biográfica para outrem”, de tipo comunitário, é decorrente da inscrição dos indivíduos numa linhagem gerencial, o que se traduz por seu nome (em geral o nome do pai). Designa o pertencimento a um grupo local e à sua cultura herdada (língua, crenças, tradições). Há supremacia do Nós sobre o Eu: “Não há identidade do Eu sem identidade do Nós.” (Elias); das formas encantadas de crenças sobre as racionais (Weber); e das formas pré-capitalistas de produção (Marx). A identidade é uma ilustração de sua hegemonia num quadro “puramente comunitário”, mas ela continua presente, sob formas diversas.

2. A forma “racional para outrem” define-se, primeiramente, por suas interações no seio de um sistema instituído e hierarquizado. Define-se por “categorias de identificação” nas diversas esferas da vida social (a família, a escola, os grupos profissionais, o estado). É uma identidade que implica um “ego socializado” pela assunção de papéis.

3. A forma “relacional para si” é a que decorre de uma consciência reflexiva que utiliza ativamente um engajamento num projeto com um sentido subjetivo e implica a identificação com uma associação de pares pertencente ao mesmo projeto. O que está envolvido aqui é a unidade do eu, sua capacidade discursiva para argumentar uma identidade reivindicada e unificada, uma identidade reflexiva.

4. A forma “biográfica para si” é aquela que implica o questionamento das identidades atribuídas a um projeto de vida que se inscreve na duração. É a continuidade de um Eu projetado em pertencimentos sucessivos, perturbado pelas mudanças exteriores, sacudido por eventualidades da existência. A continuidade é a de um olhar ético que dá um sentido à existência inteira. (Dubar, 2009, p.71).

Essas formas identitárias são inseparáveis das relações sociais que, por sua vez, são também formas de alteridade. Dubar (2009) reforça que não há identidade sem alteridade. E todas essas formas, ao mesmo tempo em que se diversificam e se tornam mais complexas,

entram em crise e põem à prova a gestão identitária que os indivíduos devem fazer de si mesmos e dos outros.

Essa compreensão de Dubar é próxima da reflexão de Ciampa (1987), para quem o indivíduo, no âmbito das suas atividades, constrói sua identidade, que, por sua vez, está em constante transformação; o que caracteriza um processo dinâmico que articula igualdade e diferença. Foi na sua dissertação de mestrado, *A Estória do Severino e a História da Severina* – um ensaio de Psicologia Social elaborado no ano de 1987, que Ciampa trabalhou o fenômeno humano. Ele enfatizou a necessidade de se compreender a relação dialética estabelecida entre indivíduo e sociedade, levando em consideração a compreensão de identidade e o resultado transitório entre a história pessoal, seu contexto histórico e social, e seus projetos. A identidade é dinâmica, e seu movimento implica em uma personagem que, na compreensão do autor, é a vivência de cada indivíduo num papel previamente unificado pela cultura; é uma forma subjetivada dos papéis sociais, constituintes do acervo social do conhecimento.

Ciampa (2005) define a identidade de acordo com a concepção psicossocial: envolvida com o processo de construção do ‘eu’ e representada pela totalidade dos traços, atributos, conceitos e sentimentos que a representam e são construídos na relação dialética que constituímos com a realidade social. Dessa forma, o entendimento da identidade envolve a compreensão do termo e suas múltiplas determinações.

Ainda na compreensão de Ciampa, a identidade pode ser expressa como a ideia de um ator que encarna personagens: uma vez que recebe um nome e predicados que o designam inicialmente, ao longo da representação de seus papéis sociais vai escrevendo sua história. Assim, a manifestação do ser é sempre uma atividade, ou seja, “[...] o indivíduo é o que faz uma personagem ativa, traduzível por proposições verbais.” (Ciampa, 1987/2005, pp. 133-135)

Os papéis sociais encenados pelo indivíduo nos alertam para a constante (re) posição de personagens. Esta pode ocorrer em um movimento de metamorfose, com transformações que assinalam a singularidade do indivíduo, assim como revelar-se em uma não metamorfose, quando no indivíduo não há autonomia e autocriação que possam transformar sua experiência e ajudá-lo a sair da mesmice, da repetição de si mesmo. A não metamorfose é compreendida como a manutenção da mesmice, ou seja, a aparência da não mudança. Esses processos estão presentes nas marcas das condições socioeconômicas desumanas, pelas quais as pessoas são privadas ou impedidas de transformarem-se, como reforça Ciampa:

“[...] são forçadas a se reproduzir como réplicas de si, involuntariamente, a fim de preservar interesses estabelecidos, situações convenientes, interesses e conveniências que são radicalmente analisadas, interesses e conveniência do capital (e não do ser humano que assim permanece um ator preso à mesmice imposta).” (Ciampa, 1993, p.165)

Percebe-se, com a leitura de Ciampa (1993), que a estrutura social e o momento histórico são importantes para a análise dos padrões de identidade e que, embora seja uma totalidade, a cada momento da existência uma parte do eu manifesta-se como desdobramento das diversas determinações a que estamos sujeitos.

Na reflexão sobre a constituição da identidade do SP, não poderíamos deixar de mencionar dois conceitos importantes para este trabalho, como o conceito de campo e o de ‘habitus’, propostos e desenvolvidos pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (2009). O autor revela, além de outras coisas, o caráter reprodutivo da escola, transmitindo uma cultura socialmente reconhecida como legítima - na posição de legitimação da dominação exercida pela classe dominante. Esse fato reporta à outra possibilidade da constituição das identidades dos agentes sociais - professores e supervisores. O autor afirma que:

“[...] os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar com estrutura estruturante.” (Bourdieu, 2009, p.87)

Para compreender essas estruturas, Setton (2002) interpreta as ideias de Bourdieu² em seu artigo: A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. O conceito tem uma longa história nas ciências humanas: ‘habitus’ é uma “Palavra latina utilizada pela tradição escolástica, exprime a noção grega *hexis*, utilizada por Aristóteles para designar características do corpo e da alma adquiridas em um processo de aprendizagem.” (Setton, 2002, p. 61). Segundo a autora, Bourdieu constrói o conceito de ‘habitus’ como um

² Bourdieu, Pierre (1963). *Travail et travailleurs en Algérie*. Paris: Mouton; (1964a). *Les étudiants et leurs études*. Paris: Mouton; (1964b). *Les héritiers, les étudiants et la culture*. Paris: Minuit; (1965). *Un art moyen, essai sur les usages sociaux de la photographie*. Paris: Minuit; (1969). *L'amour de l'art, les musées d'art européen et leur public*. Paris: Minuit; (1974). *A economia das trocas simbólicas*. (Introdução, organização e seleção de Sérgio Miceli). São Paulo: Perspectiva; (1979). *La distinction; critique social du jugement*. Paris: Minuit; (1980). *Le sens pratique*. Paris: Minuit; (1983). *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero; (1983b) *Sociologia*. (organizado por Renato Ortiz). São Paulo: Ática; (1990). *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense; (1992). *Pierre Bourdieu avec Lôic Wacquant; réponses*. Paris: Seuil; Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude, (1970). *A reprodução; elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves; Bourdieu, Pierre (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique; précédé de trois études d'ethnologie kabyle*. Paris: Seuil. (Primeira edição em 1972) In Setton, Maria da Graça Jacinto (2002). A Teoria do *Habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, 60-70 nº 20, maio/jun/jul/ago.

recurso mediador entre os agentes e a estrutura. ‘Habitus’ é um sistema de disposições, modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar, que nos leva a agir de determinada forma, em uma determinada circunstância. É o produto da internalização, pelo indivíduo, das condições históricas e sociais. É uma noção que auxilia a pensar as características de uma identidade social. Esse conceito surge da necessidade empírica de apreender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes, as estruturas e os condicionamentos sociais - capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o subjetivo das individualidades.

O ‘habitus’ funciona como uma matriz de percepção, orientação e de apreciação da ação que se realiza em determinadas condições sociais; através dele, o passado sobrevive no momento atual e tende a subsistir nas ações futuras dos agentes sociais, num processo que Bourdieu chama de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade.

Segundo a compreensão de Bourdieu (2001), o conceito de campo complementa o de ‘habitus’. O campo consiste no espaço em que ocorrem as relações entre os indivíduos, grupos e estruturas sociais. Esse espaço é dotado de uma dinâmica que obedece a leis próprias, animado sempre pelas disputas ocorridas em seu interior, e cujo móvel é invariavelmente o interesse em ser bem-sucedido nas relações estabelecidas entre os seus componentes. De forma geral, podemos resumir o conceito de campo como o local em que as coisas acontecem em sociedade.

No interior de cada campo, os indivíduos passariam a lutar pelo controle da produção e legitimação dos bens produzidos. Dessa forma, o autor amplia o conceito de bem para capital cultural, econômico e social. Esses capitais teriam graus diferenciados dentro de cada campo específico e determinariam as posições sociais de cada indivíduo.

Ainda sobre a contribuição da Sociologia, registramos a concepção de Hall (2006), que apresenta uma perspectiva semelhante à de Bauman (2005) sobre a identidade cultural, ou seja, uma visão de que a identidade comporta aspectos que aparecem no nosso ‘pertencimento’ a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e nacionais. Hall (1998) voltou seu olhar para a questão da identidade na perspectiva do indivíduo moderno visto como um sujeito unificado. Sobre esse argumento, o sociólogo acrescenta que “[...] as velhas identidades sociais, que por tanto tempo estabilizaram o mundo, estão em declínio.” (Hall, 1998, p.7) Esse fato fez surgir novas identidades, fragmentando o indivíduo moderno. O autor escreve ainda que as mudanças estruturais - que tiveram início nas sociedades modernas no fim do século XX - estão transformando as ideias que temos de sujeito e nossa forma de ‘exercer’ uma identidade.

Para Hall (2006), existem três concepções bastante diferentes de identidade, e cada uma é reflexo de um tempo social e de formas de viver a sua época; são elas: sujeito do iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. O sujeito do iluminismo tinha a visão de que todos os homens eram dotados de razão e agiam racionalmente. Assim, a identidade desse indivíduo era coerentemente e racionalmente construída. Essa concepção de construção identitária era responsável por considerar o sujeito como portador de um núcleo interior construído:

“[...] O sujeito do iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação.” (Hall, 2006, p.10)

Já o sujeito sociológico se baseava na descoberta de que o indivíduo não era autônomo como se imaginava no iluminismo. Ele refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que o núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com outras pessoas importantes para ele. Essa relação mediava para o outro a cultura que ele habitava. De acordo com essa visão, a identidade era formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade. Uma noção de identidade que dependia de uma estrutura social, e que não podia ser constituída independentemente dela.

Finalmente, interpretando Farias (2011), o indivíduo pós-moderno, que ainda tem sua individualidade, um ‘eu interior’; só que este é formado e transformado de acordo com as experiências do indivíduo no meio social. No que se refere ao pós-moderno, a característica da identidade é a noção de não permanência, isto é, uma identidade cuja construção está em constante transformação, pois ela sofre a influência dos condicionantes sociais e se consubstancia em um amálgama de interpretações dos diferentes sistemas culturais. Assim, o sujeito pós-moderno identifica-se pelas mudanças, diferenças e inconstâncias sociais.

Segundo o autor, as grandes transformações que ocorreram na sociedade nos últimos 50 anos - como os avanços nas telecomunicações e a rapidez e ampliação na divulgação da informação - levaram as pessoas a questionar as antigas certezas ideológicas e a pensar, agir e viver de forma a superar antigos hábitos e costumes. Esse fato contribuiu para colocar em questionamento as verdades científicas. Com o declínio do sistema fabril, os serviços passaram a ter mais importância que as manifestações; o software mais que o hardware; a informação e as imagens mais que os produtos e as coisas; houve a diluição de papéis e de limites; e ênfase na interação em redes dinâmicas na busca de oportunidades. Tudo isso foi

fruto de um conceito pós-moderno que sinalizou uma crescente potenciação individual e crise nas relações interpessoais. Tempos marcados pela incerteza, complexidade, insegurança, compressão do tempo e rapidez exigem maior competência por parte do ser humano.

Para Hargreaves (1995), as inúmeras descobertas tecnológicas, como, por exemplo, a microengenharia – eletrônica e informação, a criação da internet, tecnologia de rede e difusão da computação –; assim como a tecnologia da vida – clonagem, projeto genoma humano, células-tronco, etc. - têm pressionado a educação de maneira geral. Em particular, a educação escolar sofre uma transformação baseada em novos paradigmas, que impõem à sociedade, à escola e, em especial, aos professores uma revisão da sua maneira de tratar as crianças e os adolescentes.

Esse fenômeno impulsionado pela cultura denominada de pós-moderna exige do professor novas práticas metodológicas e flexibilidade didática em sala de aula. Por conseguinte, requer um novo modelo de formação docente; o que necessariamente tem refletido na constituição ‘identitária’ do professor e do profissional em foco na nossa pesquisa, ou seja, o SP. Nessa configuração do modelo de formação docente, Nóvoa acrescenta que: “[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.” (Nóvoa, 1995, p. 25)

A identidade do professor, de acordo com Pimenta (1999), é construída a partir dos significados sociais da profissão, da reafirmação das práticas, e fundamentada em pressupostos filosóficos, legislação e diretrizes educacionais. Consideramos ainda que o professor, em sua prática diária, precisa contar com apoio técnico que seja suficiente para auxiliá-lo no desempenho de sua atividade, a qual requer responsabilidade, domínio científico e competência multidisciplinar. Para esse apoio, há o Supervisor Pedagógico, cuja função primordial é a efetiva relação de mediação entre o professor, o aluno e os saberes da aprendizagem. Ainda segundo Pimenta, é preciso entender como esses três elementos se relacionam:

“[...] entender o componente axiológico que envolve cada um deles. Sem essa percepção, torna tarefa difícil compreender como a identidade docente é construída no interior da profissão. A edificação *identitária* do professor passa necessariamente pelo complexo processo de atribuição de significados sociais [...] A identidade é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas, também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos

às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias.” (Pimenta, 1999, p.19)

Quando refletimos sobre os sujeitos sociais que agregam valores no contexto escolar - onde partilham seu tempo e suas representações sociais -, não podemos esquecer que o contexto mais abrangente no qual cada pessoa está inserida causa-lhe grandes intervenções e criam novas percepções. E todo esse contexto, com todas essas mudanças, tem demandado o redimensionamento dos papéis desempenhados pelos profissionais da educação, o que abre espaço para uma crise de identidade. A construção da identidade pessoal, segundo Dubar:

“Não consegue evitar crises que não resultam, primeiramente, de uma falta de recursos econômicos, mas da própria estrutura da subjetividade humana, já que ela se emancipa dos quadros comunitários. As sociedades modernas são sempre sacudidas por crises identitárias e não apenas econômicas e sociais. Elas se manifestam em todos os domínios da vida social, bem como em todas as esferas da existência pessoal. E é exatamente a crise que revela o sujeito a si mesmo, obrigando-o a refletir, a lutar para “libertar-se” e se inventar a si mesmo, com os outros.” (Dubar, 2009, p. 255)

Os conflitos podem direcionar tanto situações contraditórias, quanto conhecimento, pois a instituição escolar é reconhecidamente um ambiente complexo. No seu contexto, apresenta-se um movimento cultural e social diverso, em que as pessoas se relacionam e convivem com as diversidades de ações, pensamentos e identidades; o que exige de seus profissionais respostas a esses desafios do cotidiano. O educador recebe aqui uma carga de responsabilidade na missão de estimular, acompanhar, escutar, direcionar, entender e respeitar todo o processo construtivo de sua identidade e da identidade de seu educando. Nesse sentido, a presença formativa no espaço em serviço do SP torna-se extremamente necessária, exigindo desse profissional uma postura colaborativa de diálogo entre as diversas formações de identidades que o cercam.

Assim, considerar a dinâmica de construção da identidade do SP requer a compreensão de que é na articulação do indivíduo e do social que a identidade é estabelecida. A identidade desse profissional se caracteriza por seu processo histórico, permeado continuamente por múltiplas relações. Dessa forma, nossa análise passa necessariamente pelas questões sociais e políticas, pelos fatores que implicam a escolha pela profissão, a formação e sua prática.

Prosseguindo nossa reflexão, faremos um breve recorte da construção histórica e política do SP, que, em nosso entendimento, percorre um caminho de muitas transformações no campo educacional. Essas transformações ficaram mais intensas em meados do século XX, quando a sociedade se organizou em prol de uma educação mais inclusiva, para que uma grande parcela da sociedade pudesse ter acesso ao espaço educacional. A partir da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de número 4.024/61, as mudanças no campo educacional, social e político tiveram uma base filosófica para caminhar. Tratava-se da contradição entre o modelo econômico e a ideologia política vigente: “Tal contradição se encontrava latente em todo o processo. Ela vai tipificando-se à medida que a industrialização avança, até emergir como contradição principal, quando se esgota o modelo de substituição de importações.” (Saviani, 2007, p. 189) A educação entra nesse contexto como formadora de mão de obra para a indústria nascente.

Dez anos depois, aconteceu outro movimento de mudança - iniciado com o golpe militar de 1964 - desmobilizando a sociedade civil, que ficou submetida a uma grande repressão. Houve fechamento de sindicatos, as greves foram proibidas, a imprensa foi censurada, ocorreram muitas cassações de mandatos. O governo militar, apostando em grande desenvolvimento industrial no país, priorizou os cursos profissionalizantes em detrimento dos cursos de formação geral. Foi nesse contexto que surgiu a segunda LDBEN brasileira, a de número 5.692/71, que oficializou a função do supervisor escolar, com o Parecer nº 252/69. Esse parecer acentuou a ideia do gerenciamento dos sistemas escolares e escolas com vieses empresariais, influenciando a administração da escola e da sala de aula. Assim, era visível o cargo de supervisor, mas não se conseguia identificar a função política e social que lhe cabia.

Outro contexto de mudanças políticas, sociais e econômicas, ocorridas no Brasil, fez surgir a terceira LDBEN número 9.394/96, que é a nossa atual LDB e que orienta a função do SP. Essa lei, no seu art. 64, considera que:

“A formação de profissional de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação a critério da instituição de ensino, garantindo desta forma, a base comum nacional.” (Brasil, 1996, p. 21)

Outro documento, o da Conferência Nacional de Educação – CONAE, reforça a “[...] necessidade de se garantir o reconhecimento, pelos sistemas, dos cursos feitos, valorizando sua experiência profissional.” (CONAE, 2010, p. 92) Tal reconhecimento deve-se dar com a

oferta de formação inicial e continuada, para a inclusão e valorização desses profissionais nas carreiras. Como indicado para os docentes, há que se prever tanto a formação inicial como a continuada para os especialistas, funcionários e técnicos administrativos, assegurando a atualização e a consolidação de sua identidade, visando à melhoria de sua atuação.

Em Ferreira (2007), é possível perceber que, com base na LDBEN Nº 9.394/96, o papel do SP, independentemente de formação específica em habilitação, constitui-se em um trabalho escolar que tem a responsabilidade de garantir a qualidade do ensino, da educação e da formação de cidadãos mais humanos. O profissional deve atuar também como articulador do Projeto Político Pedagógico - PPP da escola, sistematizando e integrando o trabalho conjunto por meio da interdisciplinaridade.

Assim, o SP deve desempenhar a função de agente integrador na formação de valores éticos e morais, almejando cumprir os objetivos que sua função demanda. Em relação aos professores, a função do SP demanda que ele subsidie e assessore o corpo docente da escola, no que diz respeito às dificuldades, ao planejamento e à realização efetiva do trabalho do professor. Quanto aos alunos, ao SP cumpre assisti-los em seu desenvolvimento no processo de ensino e de aprendizagem, assim como na luta contra a evasão e repetência. Em relação às famílias, o SP tem a função de promover atividades que integrem família e comunidade escolar na discussão sobre a prática pedagógica da escola. E em relação à escola, ele deve participar da elaboração dos projetos e operacionalização do PPP. Lembramos que, segundo o art. 64 da LDBEN nº 9.394/96, o SP é identificado como o profissional que acompanha o planejamento, a avaliação e a reformulação das diversas etapas do processo de ensino e de aprendizagem. Ele está próximo ao professor no desenvolvimento de suas metodologias, objetivando promover o rendimento e desempenho satisfatórios do educando.

Devemos considerar que as definições empregadas para designar o trabalho desse profissional vêm transformando-se e caracterizando-se de acordo com influências impostas politicamente e pelo contexto de atuação. Sua identidade vai sendo construída no contexto e nas relações cotidianas que se dão no interior da escola. No cotidiano, porém, essas atribuições ainda não se configuram como uma efetiva prática por boa parte dos supervisores.

Diante disso, o que pretendemos acentuar é o papel especial que o SP detém para a capacitação do mosaico cultural que se reflete na escola e na sociedade. No tocante ao centro que constitui o currículo formal e oficial, terá ele que acrescentar um novo espaço de desenvolvimento curricular onde se propicie o diálogo entre as diversas identidades presentes

na nossa cultura. Dessa forma, podemos garantir a apropriação de saberes, atitudes e competências que a escola deseja proporcionar.

Na constituição da identidade do SP, muito mais que a nomenclatura, deve-se zelar pelo significado que tal cargo deve exercer em nível de liderança e na condução dos trabalhos pedagógicos.

1.2. O PERCURSO HISTÓRICO DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Em uma investigação científica, fazer o percurso histórico do fenômeno é imprescindível para se compreender com mais clareza o objeto investigado. Nesse sentido, registramos momentos que partem da origem da docência como profissão e vão até a consolidação da educação brasileira com o objetivo de situarmos a função do SP nas escolas. Tal exercício procura mostrar como a atividade do SP se constituiu ao longo da história da educação brasileira, as mudanças ocorridas na sua profissionalização e nas suas ações - que eram, inicialmente, voltadas para o controle e para a inspeção do trabalho docente e dos alunos. Nesse caminho, chegamos aos processos mais complexos e desafiadores da atualidade, que dizem respeito à formação, à orientação e ao acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores em serviço.

Grosso modo, podemos dizer que, a partir do século XV, a instituição escolar esteve sob o domínio da Igreja, perdurando até meados do século XVIII. Durante esse período, o papel educativo das famílias e das comunidades foi deslocado para a escola, servindo, ainda, “[...] à obra de conversão e de aculturação das duas reformas, assim como aos interesses de uma burguesia em ascensão social.” (Nóvoa, 1991, p.115) Segundo o autor, naquela época, a atividade docente era desenvolvida por vários grupos sociais, leigos e religiosos. Assim, o momento em que o Estado tomou para si a responsabilidade com a educação escolar da sociedade representa um marco importante na história da docência como profissão. Segundo Julia (1981)³, esse foi um período da história da educação e da profissão docente – metade do século XVIII – em que, por toda a Europa, procurava-se esboçar o perfil do professor ideal. Uma vez que os modelos culturais e educativos vigentes até então não conseguiam responder às novas demandas econômicas e sociais, surgiram vários questionamentos sobre a profissão:

³ Julia, Dominique (1981). *Les trois couleurs du tableau noir - La Révolution*. Paris: Éditions Belin In Nóvoa, A. (1999). *O passado e o presente dos professores*. In: Nóvoa, A (Org.). *Profissão Professor*. (2ª ed) Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.)

Deve ser leigo ou religioso? Deve integrar-se num corpo docente ou agir individualmente? Como deve ser escolhido e nomeado? Esse conjunto de questionamentos diz respeito ao movimento de secularização da educação.

Nesse cenário, o Estado instituiu um conjunto de medidas de controle sobre o sistema de ensino, em especial as voltadas para a seleção e recrutamento do pessoal docente, promovendo, assim, a substituição de um corpo docente religioso por um corpo laico. Com isso, ocorreu a monopolização da educação por um grupo de profissionais, o que desencadeou o processo de funcionalização da profissão docente. Com esse advento, o Estado passou a investir na profissionalização dos professores e tornou-se protagonista da grande tarefa de escolarização da sociedade. Dentre as ações implementadas pelo poder público, destaca-se a instituição da licença profissional - marco decisivo da evolução da docência como profissão -, definida por Nóvoa como um documento:

“[...] em geral, concedido à saída de um exame ou de um concurso, aos quais podem se apresentar todos os indivíduos que preencham um certo número de condições de entrada e de admissão (habilitações literárias, idade, bom comportamento moral etc.): constitui-se num verdadeiro suporte legal para o exercício da atividade docente, na medida em que contribui para a delimitação do campo social do ensino e para a monopolização deste domínio por um grupo profissional cada vez mais definido e enquadrado.” (Nóvoa, 1991, p.122)

Ainda segundo o autor, também foi definido um corpo de saberes específicos para a docência, influenciados pela “descoberta da infância” e da “reaparição da preocupação educativa”. (Nóvoa, 1991, p.122) Houve, ainda, a elaboração de um conjunto de normas e valores, fortemente influenciado por crenças morais e religiosas. Isso comprometia a passagem da docência como missão religiosa de educar os jovens à prática de um ofício e da vocação sustentada por um apelo a uma profissão, posto que as motivações originais não houvessem desaparecido de vez, fazendo com que permanecesse o “[...] modelo de docência muito próximo daquele do padre.” (Nóvoa, 1991, pp. 119-120)

Apesar do avanço do Estado - em responsabilizar-se pela educação escolar da população -, só no século XIX é que foram criadas as escolas normais: as primeiras instituições voltadas para a formação especializada e de maior duração para os professores, com o propósito de padronizar e unificar as práticas escolares até então dispersas e diversificadas. Essa criação ocorreu por interesse do Estado, atendendo às reivindicações sociais e profissionais dos que defendiam o caráter especializado da ação educativa, bem como de sua relevância social.

Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias - Instituto de Educação

Não obstante a conquista daqueles que atuavam no magistério, com a criação de uma escola de formação, esse feito do poder público significou a possibilidade de um maior controle e regulação social da ação docente. Tratava-se, pois, de uma alteração sociológica importante no corpo docente e em suas práticas, bem como do início, pelo menos em nível simbólico, da substituição do “velho” mestre-escola pelo “novo” professor de instrução primária. (Nóvoa, 1999, p. 18)

A institucionalização dos procedimentos de formação docente, com a criação das escolas normais, constituiu-se em uma etapa primordial para o processo de profissionalização dos professores e resultou de uma ação dos docentes e do Estado. Os professores viam tal institucionalização como uma forma de melhorar seu estatuto profissional; e o Estado, como uma forma de exercer seu controle sobre esse grupo profissional. Segundo Nóvoa,

“No século XIX, elas (as escolas normais) constituem o lugar central de produção e de reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas próprios à profissão docentes, e têm uma ação fundamental na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum ao conjunto dos docentes: suas épocas de glória (e de decadência) conduzem a um aumento (e a uma diminuição) do prestígio da condição docente.” (Nóvoa, 1991, p.125)

Como etapa final do processo de profissionalização docente, o autor destaca a criação das primeiras associações profissionais - que se constituíam como atores corporativos passando a representar seus interesses como grupos profissionais. Elas foram criadas a partir de um trabalho coletivo, cuja referência era a de ser um corpo solidário, com ideologias comuns, favorecidas com a formação advinda das escolas normais. As principais reivindicações dos professores entre o fim do século XIX e o início do século XX eram: melhoria do estatuto - maior nível de exigência para ingresso na profissão, formação mais longa e de maior reconhecimento acadêmico; controle da profissão - autonomia, liberdade de escolhas pedagógicas; definição de uma carreira - promoção econômica e profissional.

1.3. A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO BRASIL

No contexto histórico da constituição do ‘ser professor’ e da profissionalização da educação, situa-se também a presença do Supervisor Pedagógico - SP. A história registra a presença do SP com a vinda dos primeiros jesuítas, no período da colonização em 1549.

Naquele período histórico, teve início, no Brasil, a atividade educativa desses missionários comandados por Manuel da Nóbrega, padre ordenado pela Companhia de Jesus em 1544, que, a convite do rei D. João III, embarcou na expedição de Tomé de Sousa. Manoel da Nóbrega fora escolhido pelo rei para ser o primeiro governador geral, com a missão de dedicar-se à catequese dos indígenas.

O missionário participou da fundação das cidades de Salvador e do Rio de Janeiro, além de atuar na luta contra os franceses. Como conselheiro de Mem de Sá, Nóbrega e os demais padres que vieram com o governador geral organizaram a construção das primeiras igrejas de Salvador. Nelas, os colonos portugueses se reuniam para missas, batismos, casamentos e festas de santos. Ele criou também a primeira casa da Companhia de Jesus no Brasil. Era uma espécie de escola, com o objetivo de ensinar aos jovens índios a religião católica. Nessa escola, os padres Jesuítas ensinavam as crianças índias a ler, escrever e contar, pois eles perceberam que não seria possível converter os índios à fé católica sem que tivessem essas habilidades.

Quando os jesuítas chegaram ao Brasil, não trouxeram somente a moral, os costumes e a religiosidade europeia, tinham também na bagagem os métodos pedagógicos. Com a morte de Manuel da Nóbrega em 1570, o ensino foi direcionado pelo plano geral dos jesuítas, mais conhecido como ‘Ratio Studiorum’: um conjunto de normas elaborado com a intenção de normatizar o ensino nos colégios da ordem religiosa. A primeira edição dessas normas foi publicada em 1599.

Com essas normas, mais do que sustentar a educação jesuítica, havia uma tendência a normatizar as ações de toda a Companhia de Jesus. Os principais objetivos da ‘Ratio Studiorum’ eram ordenar as atividades, as funções e os métodos de avaliação nas escolas dos jesuítas. Também percebemos, nesse conjunto de normas, os primórdios da existência do supervisor escolar na figura do prefeito geral de estudos. Este era uma espécie de assistente do reitor, que o auxiliava na boa ordenação dos estudos. Sua função consistia em controlar e orientar o trabalho dos professores, tendo em vista assegurar a aprendizagem dos alunos: “No sistema de ensino dos jesuítas, o prefeito dos estudos desempenhava uma função importante, que somente foi extinta com a Reforma Pombalina em 1759.” (Dreguer, 2004, p.31)

Com a expulsão dos jesuítas e a Reforma Pombalina, o sistema de ensino implantado pelos padres no Brasil foi abolido e, juntamente com ele, a função de prefeito de estudos. Esse evento pode ser considerado um retrocesso na educação da época, visto que, a partir de então, professores leigos foram admitidos para as aulas régias introduzidas pela reforma de Pombal.

Apesar da extinção do cargo de prefeito de estudos, a figura representativa daquele que definimos hoje como SP continuou presente, agora englobando aspectos políticos e administrativos na figura do diretor geral, com a função de direção, fiscalização, coordenação e orientação do ensino.

A busca da figura do SP nos primórdios da educação no Brasil constitui uma tentativa de mostrarmos a importância que esse profissional da educação tem no contexto escolar. Segundo Anjos (1988), o primeiro registro legal sobre a atuação do SP no Brasil foi no ano de 1931. Naquela época, esse profissional era executor de normas prescritas pelos órgãos superiores da educação. Ele era chamado de orientador pedagógico, ou orientador de escola, cuja função básica era a inspeção do trabalho docente.

Nos estudos de Saviani (2006), há registros de que a função do SP surgiu quando se pretendeu emprestar à imagem do inspetor um papel predominante de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para encontrar falhas e aplicar punições. Por meio do Decreto nº 19.851, do mês de abril de 1931, a reforma de Francisco Campos⁴ previa a implantação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Foi no interior dessa faculdade que surgiu o curso de Pedagogia, com a missão de formar professores das disciplinas específicas do Curso Normal, assim como o “técnico em educação” - o pedagogo - com cunho generalista. Naquele momento, década de 1930, a sociedade vivia sob o prisma de um otimismo com os movimentos políticos e sociais relacionados à educação. Algumas propostas e programas trouxeram melhorias para a educação, sobretudo com a criação da Associação Brasileira de Educação que, segundo Ribiero (1998), representou um momento de grande importância para o desenvolvimento da supervisão pedagógica como profissão. Naquele período histórico, teve início, então, a formação dos técnicos em educação, que se constituíram a partir das diferenciações feitas entre funções administrativas e funções técnico-pedagógicas.

Saviani (1993) nos relata que, no final da década de 1950 e início de 1960, foi firmado um acordo entre Brasil e Estados Unidos para a implantação do Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar - PABAAE. A função desse programa

⁴ Advogado e jurista, Francisco Campos iniciou sua carreira política elegendo-se deputado estadual pelo estado de Minas Gerais (Brasil) e chegou à Câmara Federal reelegendo-se em 1924, pelo mesmo estado. No governo provisório do Brasil (1930-1934) que se seguiu à revolução de 1930, assumiu a direção do recém-criado Ministério da Educação e Saúde, credenciado por sua atuação à frente dos assuntos educacionais do estado de Minas Gerais. Francisco Campos deixou o ministério em 1932. No ano seguinte disputou, sem sucesso, uma cadeira na Assembleia Nacional constituinte também pelo estado de Minas Gerais. Em 1935 o prefeito do Distrito Federal Pedro Ernesto o nomeou como secretário de Educação do Distrito Federal, em substituição a Anísio Teixeira.

era controlar e inspecionar a educação e ‘treinar’ os educadores brasileiros a fim de que estes garantissem a execução de uma proposta pedagógica voltada para a educação tecnicista; dessa forma, professores e alunos passaram a ocupar papel secundário no processo de ensino e de aprendizagem, dando lugar à organização racional dos meios. Ficaram relegados à condição de executores de um processo, cuja concepção, assim como planejamento, coordenação e controle ficavam a cargo de especialistas habilitados, neutros, objetivos e imparciais. Dessa forma, foram disseminadas as concepções do programa vindo dos Estados Unidos e, mais uma vez, o modelo para a supervisão e ensino no Brasil veio de fora.

Nas décadas descritas acima, a educação brasileira era marcada fundamentalmente pelo PABAAE. Inicialmente os técnicos acreditavam que bastava investir na formação dos professores por meio dos cursos “normais” para garantir a dinâmica das práticas impostas pelo Programa. No entanto, eles perceberam que o preparo do SP baseado nas concepções tecnicistas teria uma eficácia maior, visto que esse profissional poderia atuar diretamente no ensino, com um poder de interferência muito maior sobre o trabalho dos professores.

Sob o ponto de vista legal, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil - desde a primeira, de número 4024/61- fazem menção à necessidade de profissionais responsáveis por coordenar as atividades pedagógicas nas escolas, como forma de buscar a execução das políticas educacionais desejadas pelos sistemas de ensino. Esse fato revela a tendência a um maior controle e efetividade racional do trabalho docente, de acordo com o contexto social, político e econômico e, em consonância com a efervescência da revolução industrial que dominava o estado moderno da época. Sobre essa questão da racionalidade, Sousa lembra que:

“O Estado moderno brasileiro, para muitos, iniciou-se em 1930, quando o processo de industrialização provocou mudanças com tendências progressistas. Na Política, houve espaço para as ideias anarquistas e marxistas e, na Educação, o escolanovismo decorre de novas interpretações das ideias de Rousseau e Montessori, cujo movimento de mudanças preconizava uma escola mais dinâmica, onde o aluno se tornava sujeito de sua aprendizagem, reduzindo o papel do professor. Disseminado nos EUA por Dewey, influenciou os nossos ideais educacionais, tornando-se a inspiração para a nossa primeira LDB.” (Sousa, 2002, p.16)

O ano de 1930 foi caracterizado como marco referencial para a entrada do Brasil no mundo da produção capitalista. Isso ocorreu essencialmente em função da acumulação de capital nos anos anteriores, o que permitiu ao Brasil a possibilidade de fazer investimentos no mercado interno e também na emergente produção industrial. Com isso, a nova realidade

brasileira passou a exigir maior quantidade de mão de obra especializada e, para que isso fosse possível, era preciso investir em educação pública. Assim, no ano de 1930, o governo brasileiro criou o Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1931, o governo provisório de Vargas - nomenclatura dada ao período dos primeiros anos da Era do Presidente Getúlio Vargas, que foram marcados pela presença dos “tenentistas”⁵ nos principais cargos políticos do novo governo - sancionou decretos organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras.

Os decretos aludidos acima ficaram conhecidos como ‘Reforma Francisco Campos’. Os principais representantes das alas militares que apoiaram Vargas obtiveram as chamadas interventorias estaduais, através de uma ação do presidente Vargas, que colocou vários militares no controle dos governos estaduais. Tal medida tinha como propósito anular a ação dos antigos coronéis⁶. Em 1934, a nova Constituição - a segunda da República - registrava, pela primeira vez, que a educação era direito de todos, devendo ser ministrada pelas famílias e pelos poderes públicos. E, no ano de 1935, o Secretário de Educação do Distrito Federal, Anísio Teixeira, criou a Universidade do Distrito Federal, no atual Município do Rio de Janeiro, com uma Faculdade de Educação, na qual se situava o Instituto de Educação.

Em 1937, foi outorgada uma nova constituição brasileira. As orientações políticas e educacionais para o mundo capitalista estavam bem claras em seu texto, que sugeria a preparação de um maior contingente de mão de obra para a educação. A referida Carta Magna enfatizava, ainda, o ensino pré-vocacional e o profissional.

Em Muribeca (1999), vimos que, em 1942, por iniciativa do Ministro Gustavo Capanema, foram realizadas algumas reformas legais no ensino brasileiro. Estas receberam o nome de Leis Orgânicas do Ensino e eram compostas por Decretos-lei que criaram o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI e o Serviço Social do Comércio - SENAC. Os dois serviços visavam à preparação rápida da mão de obra.

⁵ O tenentismo foi um movimento social de caráter político que ocorreu no Brasil nas décadas de 1920 e 1930, período conhecido como República das Oligarquias. Contou, principalmente, com a participação de jovens tenentes do exército. Esse movimento contestava a ação política e social dos governos representantes das oligarquias cafeeiras no Brasil. Embora tivessem uma posição conservadora e autoritária, os tenentes defendiam reformas políticas e sociais. Queriam a moralidade política no país e combatiam a corrupção. O movimento perdeu força após a Revolução de 1930, que levou o presidente Getúlio Vargas ao poder. Vargas conseguiu produzir uma divisão no movimento; com isso, importantes nomes do tenentismo passaram a atuar como interventores federais. Outros continuaram no movimento.

⁶ O título de coronel era um tratamento dado aos homens que detinham o poder local de uma cidade. Geralmente um grande proprietário, um dono de latifúndio, um fazendeiro ou um próspero senhor de engenho. Essa figura é identificada com o Brasil do passado, um país essencialmente agrário, rústico e arcaico. Ele ainda existe em certas comarcas e cidades dos estados do nordeste brasileiro, com e suas influências políticas regionais.

Uma nova constituição de cunho liberal e democrático foi promulgada no ano de 1946. Na área da Educação, essa nova constituição determinava a obrigatoriedade do ensino primário - atual Ensino Fundamental - e dava competência ao governo brasileiro para legislar sobre diretrizes e bases da educação, resgatando o preceito de que a educação é direito de todos. Sua inspiração teve origem nos princípios proclamados pelos Pioneiros da Educação.⁷ No período da Nova República⁸ (1946-1963), caracterizado pela ampla democratização política do Brasil e sua estabilização econômica, foi criada uma comissão com o objetivo de elaborar um anteprojeto de reforma geral da educação nacional. O anteprojeto foi encaminhado à Câmara Federal, dando início a uma luta ideológica em torno das propostas apresentadas. As discussões mais acirradas relacionavam-se à questão da responsabilidade de oferta da educação. Um grupo inspirado nas ideias dos educadores da velha geração – 1930 - defendia a responsabilidade exclusiva do Estado na oferta da educação escolar. Outro grupo defendia a participação das instituições privadas de ensino na oferta de escolas. Após 13 anos de muitas discussões, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, sem a grandeza do anteprojeto original. Prevaleceram nela as reivindicações da Igreja Católica e dos donos de estabelecimentos privados de ensino, em confronto com os que defendiam o monopólio estatal para a oferta da educação aos brasileiros.

No ano de 1964, um golpe militar modificou o panorama político do Brasil até o ano de 1985, quando se realizaram eleições democráticas. Esse golpe teve como objetivo a deposição do então Presidente da República João Belchior Marques Goulart (1961-1964). A tomada do poder por parte dos militares deu início ao período de governo dos presidentes militares, todos pertencentes aos altos escalões do comando militar. Esse período da história do Brasil ficou conhecido pela abolição dos direitos constitucionais - anulados em nove de abril -, pela instituição da censura e pela perseguição política, que levaram à prisão os opositores do governo.

O regime implantado refletiu na educação o caráter antidemocrático de sua proposta ideológica. Com isso, todas as ações das instituições, e mesmo dos indivíduos, que eram vistas como subversivas pelo poder público eram prontamente reprimidas. Assim, muitos

⁷ Manifesto que consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, almejava interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da Educação.

⁸ A expressão “Nova República” foi cunhada pelo então governador de Minas Gerais, Tancredo Neves, ao se lançar candidato à Presidência da República, com o compromisso de superação definitiva do regime militar, por meio do pleno restabelecimento do regime democrático. Havendo, assim, uma sucessão de presidentes democráticos.

professores e intelectuais foram presos e demitidos de seus empregos; além disso, universidades foram invadidas, estudantes foram presos e muitos deles foram assassinados. O governo da época instituiu o Decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, que definia como subversivas infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particular. Esse decreto calou a boca de alunos e professores.

Em 1969, o Conselho Federal de Educação, instituído pelo regime militar, aprovou a reformulação do curso de Pedagogia por meio do Parecer nº 252/1969, que definiu o curso em habilitações específicas para a formação de especialistas na educação. O curso de Pedagogia, naquele momento, passou a formar o profissional da educação para Administração da Escola, Inspeção Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional. A formação para a docência dos anos iniciais da escolarização ainda era feita exclusivamente em nível do ensino médio.

O período da instituição do Decreto-Lei nº 477 foi o mais doloroso da ditadura militar, pois qualquer expressão popular contrária aos interesses do governo era violentamente reprimida. Foi nesse contexto que o governo criou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, no ano de 1971. A característica marcante dessa Lei foi estabelecer uma escolarização básica de cunho profissionalizante. Em seu capítulo V, artigo 33, a LDBEN reforçava a responsabilidade dos especialistas - supervisor, orientador e diretor - na condução das práticas pedagógicas exercidas na escola:

“Institucionaliza a supervisão, ao referirem-se à formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas em educação. A supervisão passa a introduzir modelos e técnicas pedagógicas atualizadas (para época); o supervisor, contudo, não perde o vínculo com o poder administrativo das escolas. Agora seu papel é o de assegurar o sucesso no exercício das atividades docentes por parte de seus colegas, professores, regentes de classe.”
(BRASIL, nº 5.692, 1971)

De acordo com Sousa (2002), a década de 1980 marcou o declínio do governo militar. Foi um momento propício aos movimentos progressistas da educação. Mas as efetivas mudanças de caráter democrático e popular, no sentido da inclusão e acesso de toda a população à escola, só tiveram início nos anos de 1990 - que também foi uma época marcada pela globalização da economia e pelas políticas de ajuste fiscal e controle internacional das políticas sociais. Foi uma década em que os poderes públicos passaram a pensar na formação do professor de maneira racional, visando à melhoria da qualidade do ensino. Os anos de 1990 foram um período da história da educação brasileira em que teve início o processo de

ressignificação da ação do supervisor. Foi um momento em que o SP passou a ser visto como um personagem do cotidiano escolar, que poderia fazer uso da técnica, sem a conotação do “tecnicismo”. Com essa nova realidade, ele passou a ter de refletir sobre o que fazer e por que fazer, assumindo, como educador, a dimensão política de sua função. Sobre isso, Medina acrescenta:

“O supervisor abdica de exercer poder e controle sobre o trabalho do professor e assume uma posição de problematizador do desempenho docente, isto é, assume a atitude de indagar, comparar, responder, opinar, duvidar, questionar, apreciar e desnudar situações de ensino.” (Medina, 2002, p. 46)

Com os ventos das mudanças dos anos 1990, os professores passaram a buscar no SP uma ação renovada, pois viam nele um profissional que poderia orientá-los no seu dia a dia, assim como aquele que tinha condições de apoiá-los no seu processo de formação; isso representaria uma maneira de qualificar sua prática pedagógica. É nesse sentido que Rangel (1988) aponta esse profissional como um mediador de seus professores: alguém que provoca, desafia, incita e questiona.

Com o intuito de compreendermos o caminho da constituição da profissão de professor, entrelaçando com a trajetória do SP, revisitamos a legislação educacional vigente. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira - LDBEN 9394/96 fixa, em relação aos profissionais da educação, diversas normas orientadoras, cuja finalidade é a valorização do magistério. A Lei estabelece critérios de ingresso na profissão e aponta a necessidade do plano de carreira nas instituições educacionais. Ela também menciona as finalidades e os fundamentos da formação dos profissionais da educação, bem como os níveis e o lugar dessa formação.

A referida Lei utiliza a expressão “formação de profissionais da educação”, fazendo alusão, em nosso entendimento, não só aos professores, como também aos demais profissionais da educação que atuam no contexto escolar, dentre eles, o Supervisor Pedagógico. O texto menciona, ainda, a necessidade de ser assegurado ao profissional da educação o aperfeiçoamento contínuo - inclusive com licenciamento periódico remunerado -; além de piso salarial profissional; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho; e um período reservado a estudos, planejamentos e avaliação, incluído na carga horária de trabalho; assim como a oferta de condições adequadas de

trabalho. Quanto à função do supervisor, a Lei⁹ assegura que são consideradas funções de magistério aquelas exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimentos de educação básica em seus diversos níveis e modalidades. Estão incluídas nessas funções, além do exercício da docência, a de direção de unidade escolar, de coordenação e assessoramento pedagógico. O Plano Nacional de Educação Brasileiro (Brasil, 2001)¹⁰ identifica na formação continuada dos professores um dos pré-requisitos essenciais e estratégicos para a valorização do magistério e melhoria da qualidade da educação, pois é fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante os bons profissionais do magistério.

O Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores reconhece que “[...] uma política nacional de valorização, formação inicial e continuada dos profissionais da educação precisa ser implementada urgentemente.” (Brasil, 2003, p. 25) Assim, todo o aparato legal específico da área da educação reconhece as diversas dimensões dessa atividade e, coerentemente, delega responsabilidades e estabelece espaço e tempo na rotina escolar para esse fim.

No contexto da educação brasileira, o supervisor surge na escola com a função de supervisionar e controlar o trabalho do professor e imprimir um ritmo de produção gerenciado pelo modelo produtivo. Essa característica inicial da função do SP fez com que os professores o concebessem como um elemento gerenciador do seu trabalho, não como um profissional com a incumbência de contribuir com a sua atividade pedagógica.

Ao longo do tempo de atuação do SP na escola, a sua função sofreu alteração. A tarefa exclusiva de supervisionar o trabalho docente deu lugar a uma atividade caracterizada pelo auxílio ao trabalho docente - o que mostra um avanço em termos de significação da atuação da supervisão escolar. Segundo Rangel (1988), ocorreu um reconhecimento do SP sobre a necessidade em estabelecer uma relação de parceria e cumplicidade com os demais profissionais da escola, exercendo, assim, um trabalho de assistência ao professor em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem escolar.

⁹ A função do supervisor consta primeiramente na Constituição Federal Brasileira, no disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201. E na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira LDBEN 9394/96 art. 67. Incluído pela Lei Nº 11.301 de 2006.

¹⁰ Plano aprovado pelo projeto de lei nº 4.155, de 1988, que teve como eixos norteadores, do ponto de vista legal, a Constituição Federal de 1988, a LDB, de 1996, e a Emenda Constitucional nº 14. A construção desse plano atendeu aos compromissos assumidos pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e consolidou os trabalhos do CONAE (Conferência Nacional de Educação). O último CONAE aconteceu no período de 28 de março a 1º de abril de 2010. Esse plano é elaborado a cada dez anos.

1.4. A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO ESTADO DA PARAÍBA

Nossa intenção inicial era refazer o caminho percorrido pela categoria dos Supervisores Pedagógicos do estado da Paraíba, partindo do surgimento formativo e caminhando para as lutas e conquistas desses profissionais. No entanto, deparamos com a escassez de registros sobre essa categoria no Estado. Os trabalhos acadêmicos que abordam o contexto do Supervisor Pedagógico mencionam, de forma geral, o contexto histórico nacional, limitando-se a citações isoladas sobre o contexto paraibano. Seguindo nosso objetivo, procuramos informações com algumas supervisoras e orientadoras educacionais que fizeram parte da Associação Paraibana da Supervisão Escolar - APASE e da Associação dos Orientadores Educacionais da Paraíba - ASSOREP. Primeiramente, tivemos acesso à publicação da orientadora educacional Maria Lúcia Maia Muribeca, que retrata o orientador educacional no contexto nacional desde a década 1920 até 1990 - quando ocorreu a extinção da Federação Nacional dos Orientadores Educacionais, fato importante e de consequências profundas para a categoria. Posteriormente, conversamos com a supervisora Severina Zezita de Matos, que também publicou uma obra na qual aborda, de maneira geral, o especialista em educação. A respeito da sua participação na APASE, ela falou brevemente sobre as reuniões que realizava na sede da instituição, nas quais a preocupação era estruturar e organizar o funcionamento da entidade - desde a discussão e aprovação do estatuto, até a elaboração de calendário de reuniões e participação dos supervisores nos eventos. Quanto aos registros da APASE, ela argumentou que não tem informações e citou nomes de outras supervisoras que poderiam informar-nos.

Dentre os nomes citados por Severina, está o da supervisora que fez parte da diretoria da APASE e, atualmente, é secretária de Relações de Gênero e Etnia do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação do Estado da Paraíba - SINTEP: trata-se da professora Maria da Guia Lima da Costa. Ela nos informou que toda a documentação - livros de registro das atas, fotos, pautas das reuniões etc.- da APASE fora queimada em um incêndio que ocorrera na sede da entidade localizada no bairro Tambiá, centro da capital paraibana. Naquela época, segundo Guia, existia um movimento para unificação das associações APASE e ASSOREP; mas, na ocasião, muitos membros associavam as questões da entidade com assuntos partidários do cenário paraibano, enfraquecendo, assim, o movimento de unificação das entidades; dessa forma, a unificação não se concretizou.

Com base em conversas com as supervisoras e orientadoras educacionais que atuam há mais tempo na profissão, bem como na leitura das poucas produções acadêmicas que de alguma maneira abordam o assunto, concluímos que o percurso histórico do SP na Paraíba está indissociavelmente atrelado ao dos orientadores educacionais. Além disso, constatamos que o percurso histórico do SP e dos orientadores educacionais, no Estado, seguiu o caminho e as bases do que ocorreu nos demais estados da federação; ou seja, o seu surgimento está ancorado na execução das políticas educacionais estabelecidas pelos órgãos responsáveis pela educação no Brasil, nos diversos momentos históricos.

Outra fonte de informação à qual recorremos foi a professora Maria da Salete Barbosa de Farias, que, por muitos anos, foi orientadora educacional na rede estadual de ensino da Paraíba. Atualmente ela pertence ao quadro de docentes do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Ela também é autora de uma pesquisa de mestrado na qual aborda, de forma mais sistemática, a trajetória política dos orientadores educacionais do estado da Paraíba, enfocando a presença da ASSOREP no cenário estadual. Em sua dissertação, ela registra pontualmente a formação e a institucionalização dos orientadores educacionais como profissionais da educação no estado da Paraíba. É com base no trabalho dela, Farias (1994), que apresentamos a seguir alguns dados sobre o percurso histórico do SP na Paraíba.

O surgimento da supervisão pedagógica no Estado da Paraíba está intrinsecamente atrelado às políticas desenvolvidas pelo governo estadual, sobretudo no que se refere à criação de universidades e à relação com a Secretaria Estadual de Educação. A importância da universidade é relativa ao seu papel de agência formadora desses profissionais. A formação do SP no estado da Paraíba teve início na Universidade Federal da Paraíba, criada em 1955 e federalizada em 1960; assim como na Fundação Regional do Nordeste - FURNE, atual Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, criada em 15 de março de 1966 sob o caráter de fundação, e estadualizada em 11 de outubro de 1987. Outra instituição que também contribuiu para esse processo de formação foi o Instituto Paraibano de Educação - IPÊ, fundado em 21 de junho de 1971 e transformado em Centro Universitário - UNIPÊ em setembro de 1994.

Na UFPB, a formação do SP e do Orientador Educacional é realizada no curso de Pedagogia. Inicialmente esse curso estava atrelado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFPB e, no ano de 1970, passou a integrar a estrutura da Universidade com a criação da Faculdade de Educação. No ano de 1974, com a Reforma Universitária no Brasil, ocorreu a extinção da Faculdade de Educação. Com isso, o curso de Pedagogia passou a

integrar o Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, oferecendo três habilitações: Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Administração Escolar. No ano de 1978, foi criado o atual Centro de Educação, do qual faz parte o curso de Pedagogia.

No âmbito nacional, o curso de Pedagogia sofreu nova regulamentação no ano de 1968 e, a partir disso, passou a existir nele a figura dos especialistas em educação. No parecer 252/69, os especialistas em educação estão sob o guarda-chuva das habilitações oferecidas pelo referido curso, quais sejam: Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Administração Escolar e Inspeção Escolar - dentro da necessidade de criação de normas de procedimentos pedagógicos e de técnicas encarregadas de decidir e controlar etapas do processo pedagógico.

O Instituto Paraibano de Educação - popularmente conhecido como 'Autônoma' - instalado em João Pessoa, passou a oferecer o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia em 21 de junho de 1978, através da Resolução 05/78, com as três habilitações: Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Administração Escolar. Era vinculado à Faculdade de Educação (Regimento da Faculdade de Educação do IPÊ - 1978). O curso estava voltado para a abordagem tecnicista e afinado com os objetivos da Lei 5692/71 e a proposta da Reforma do Ensino Superior. No Relatório de Atividades – 1991¹¹ sobre o curso de Pedagogia, observa-se que:

“[...] a preocupação maior dos que fazem o Curso é com a qualidade da formação do profissional da educação, sendo este responsável pelo planejamento, coordenação e supervisão das atividades técnico-pedagógicas e administrativas do ensino em qualquer grau, visando à integração de todas as influências educativas no processo de desenvolvimento do homem. A finalidade do curso é ministrar o ensino e promover pesquisa com vistas a formação do especialista em educação e também como docente para a Escola Normal, a nível de 2º grau.” (Farias, 1994, p. 82)

Ainda segundo Farias (1994), a Supervisão Escolar chegou ao Estado da Paraíba tendo nas universidades seu principal núcleo formador; e, na reforma do ensino superior, em 1968, seu amparo legal; na rede pública estadual e municipal de ensino não foi diferente. O estado da Paraíba, que historicamente formava esses profissionais para atuarem no sistema de ensino – era, portanto, seu agente formador -, também era seu maior empregador. O Estado

¹¹). Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa-PB. IPÊ (1991). Regimento da Faculdade de Educação. João Pessoa, PB *in* Farias, M. S. B. (1994). A trajetória Política dos Orientadores Educacionais do Estado da Paraíba: o caso da ASSOREP. Dissertação (Mestrado em Educação)

estava em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional da época - 5692/71 -, ou seja, formava e empregava nas escolas os profissionais exigidos: orientador educacional, supervisor escolar e diretor de escola. Não obstante, o atendimento à legislação não ocorreu de maneira efetiva na rede paraibana. Apenas algumas escolas da capital e um número reduzido de escolas do interior possuíam - e ainda hoje possuem -, em seu quadro, os profissionais da supervisão, orientação e administração escolar.

A Lei 5692/71 marcou presença no sistema de ensino da Paraíba com a criação de Complexos Educacionais. O primeiro complexo criado no Estado foi o Complexo Educacional Roger, localizado em Tambiá, composto pelas unidades de ensino: Escola Milton Campos, Grupo Escolar Epitácio Pessoa, Colégio Estadual do Roger e SENAC. Esse complexo contava com um Serviço de Orientação Educacional - SOE que, em geral, era composto pelos seguintes especialistas: supervisor pedagógico, psicólogo, assistente social e orientador educacional. A presença dos especialistas nas escolas, em sua maioria, não significava esforço do Estado, mas esforço do próprio profissional. Eles eram nomeados sem concurso, das mais variadas formas, seja através da simples indicação de seu nome - inclusive por apadrinhamento político ou amizade pessoal, ou indicação da direção da própria escola. Eram profissionais que já tinham vínculo empregatício conforme a habilitação profissional adquirida em nível superior. Isso mostra o difícil enfrentamento do mercado de trabalho desses profissionais: o não cumprimento da lei - que foi exigido nas escolas - assim como o decreto que regulamentou sua profissão. O primeiro concurso público realizado pelo Governo do Estado incluindo a categoria Supervisor Escolar aconteceu em 1978.

No ano de 1975, foi promulgado o Estatuto do Magistério Paraibano e a legislação complementar, que correspondem às leis 3776/74 e 3813/75. Estas modificaram dispositivos e constituíram normas complementares que disciplinaram o enquadramento funcional do servidor público estadual. O Estatuto do Magistério Público Estadual, durante os três anos seguintes à sua promulgação, foi alvo de discussões e embates políticos como consequência de pressões e lutas dos profissionais em educação do Estado. O referido estatuto¹² define o servidor do magistério como “[...] todo integrante dos grupos ocupacionais que exerce atividades inerentes à educação, nelas incluídas entre outras, o ensino, a administração, a orientação, a supervisão, o planejamento e os encargos de pesquisa e extensão.” (Farias, 1994,

¹² Estatuto Mag. Publicado em 1977 in Farias (1994) Farias, M. S. B. (1994). A trajetória Política dos Orientadores Educacionais do Estado da Paraíba: o caso da ASSOREP. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa-PB.

p. 86) Caracterizando, assim, a atividade não docente - a supervisão - como atividade dos especialistas em educação. Conforme o Estatuto do Magistério¹³:

“[...] Por professor, genericamente, todo integrante dos grupos ocupacionais de docência; por especialistas em educação, todo integrante dos grupos ocupacionais que, nas unidades escolares e demais serviços ou órgãos de educação, dirige, supervisiona, inspeciona, orienta, planeja, assessora e coordena, assim como todo aquele que colabora diretamente nessas funções sob sujeições às normas pedagógicas e aos regulamentos deste estatuto.” (Farias, 1994, p.86)

No ano de 1982, de acordo com a Lei 4218/81, o Estatuto do Magistério passou por reformulação, na qual houve modificações de caráter normativo, sem, contudo, beneficiar os profissionais da educação do Estado. Do ano de 1973 ao de 1989, pouca coisa mudou, ou seja, embora tenha aumentado o número de supervisores pedagógicos na rede estadual de ensino da Paraíba, também aumentou o número de escolas. Assim, praticamente se manteve o baixo número de SP em relação à quantidade de escolas.

¹³ Estatuto Mag. Publicado em 1977 in Farias (1994) Farias, M. S. B. (1994). A trajetória Política dos Orientadores Educacionais do Estado da Paraíba: o caso da ASSOREP. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa-PB.

CAPITULO II

FORMAÇÃO DO PROFESSOR

FORMAÇÃO DO PROFESSOR

No mundo contemporâneo, em que as mudanças ocorrem continuamente e as informações são veiculadas de modo muito veloz, a formação continuada é uma necessidade em qualquer área de atividade profissional. Para os professores, isso não é diferente, e dessa formação continuada depende a qualidade do seu trabalho e da educação escolar. Nesse sentido, Nóvoa chama nossa atenção para o fato de que:

“A situação dos professores perante a mudança social é comparável a um grupo de atores, vestidos com traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa. A primeira reação dos atores seria a surpresa. Depois, tensão e desconcerto, com um forte sentimento de agressividade, desejando acabar o trabalho para procurar os responsáveis, a fim de, pelo menos, obter uma explicação. Que fazer? Continuar a recitar versos, arrastando largas roupagens em metade de um cenário pós-moderno, cheio de luzes intermitentes? Parar o espetáculo e abandonar o trabalho? A palavra mal-estar poderia resumir os sentimentos deste grupo de atores.” (Nóvoa, 1999, p. 97)

As mudanças que a sociedade impõe à vida profissional do professor são semelhantes às aquelas apresentadas por Nóvoa (1999). Isso ocorre, por um lado, porque a sociedade está realmente em constante mudança; e, por outro, porque o professor é um tipo de profissional que não foi preparado para atuar em ambientes em constantes mudanças. A escola é por sua natureza uma instituição canônica, que atua na transmissão de valores históricos e morais cristalizados - nesse sentido, a mudança nem sempre é vista como progresso.

As transformações de vida e de comportamento social exigem da escola mudança de conteúdos; diversidade nas fontes de informações; e, sobretudo, reformulação no papel do professor - que passa a ser um facilitador das aprendizagens dos alunos e abre espaço para que eles sejam autores da sua aprendizagem. Essas mudanças de conteúdo, de metodologia e de postura do professor e da escola são necessárias e devem ser efetivas, porém elas não ocorrerão de maneira tranquila. Os conflitos, que certamente aparecerão, colocarão em evidência as práticas tradicionais e propiciarão ao professor uma reflexão sobre o papel da educação escolar no atual contexto social.

O professor deve perceber, então, que as relações sociais são cada vez mais complexas e exigem dele e da escola uma constante evolução. Elas requerem que o profissional seja comunicativo, sociável, responsável, criativo, crítico, reflexivo, empreendedor, competente, bem informado; além de ser habilidoso, proativo e que domine as novas tecnologias, a cultura e os conhecimentos específicos da sua disciplina. Da escola é cobrado que seja uma instituição vanguardista, que ensine os conhecimentos específicos; mas também que seja democrática, solidária, plural, promova discussões acerca dos problemas sociais e seja informatizada.

Esse contexto de mudanças constantes e de múltiplas exigências relativas ao professor e à escola nos conduz à necessidade de repensarmos a formação dos professores – desde a formação inicial à continuada.

Na busca pelo entendimento sobre a necessidade da formação do professor como base para nossas análises e discussões, estudamos as ideias de autores, como Nóvoa (1991, 1999), Imbernón (1998, 2009, 2010), Tardif (2008, 2009), Perrenoud (1993, 2001), Schön (1992, 2000), Freire (1979, 1997) e outros que caminham ao encontro da compreensão e do reconhecimento do professor como verdadeiro autor da sua ação. Esses autores nos auxiliaram na compreensão sobre a formação e a atuação do professor.

2.1. AS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL NOS ÚLTIMOS ANOS

Com o intuito de ilustrar o contexto de discussão sobre a formação de professores no Brasil, apresentamos um breve panorama a respeito das produções acadêmicas relativas ao assunto. Trata-se de um levantamento das dissertações e teses sobre a formação de professores, realizado nos programas de pós-graduação em educação durante os anos de 2008, 2009 e 2010. Nossa intenção é revelar a quantidade e a abordagem dos trabalhos, procurando, durante esse exercício, situar nosso próprio trabalho no conjunto da produção acadêmica, bem como constatar o que temos como discussão, atualização, reflexão e perspectivas nesses estudos, no que diz respeito à formação do professor. Consideramos que esse levantamento possa servir também de pesquisa e contribuição aos futuros pesquisadores.

Há vários trabalhos nessa linha que vêm contribuindo para a pesquisa em educação, um exemplo é o trabalho de André (2009), que tem como base a produção acadêmica sobre formação de professores nos anos de 1990 e 2000 – em que ela faz um estudo comparativo

Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias - Instituto de Educação

das dissertações e teses defendidas no período de 1990 a 1998 com as dos períodos 1999 a 2003. André denomina seu trabalho de “estudo do conhecimento”, que se constitui em uma síntese integrativa da produção acadêmica, em uma determinada área do conhecimento e em um período estabelecido de tempo, num determinado campo do saber. Outro trabalho apresentado pela autora é o denominado Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil, realizado no ano de 1999. Neste, ela apresenta uma síntese sobre a formação do professor com base na análise das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação no Brasil, no período de 1990 a 1996; além da análise de alguns artigos publicados dos anos de 1990 a 1997; e dos resultados de trabalhos do grupo de formação de professores, no período de 1992 a 1998. O nosso trabalho segue um panorama semelhante ao de André. Analisamos os resumos de teses e dissertações realizadas nos programas de pós-graduação em educação brasileiros durante os anos 2008 a 2010. Para tanto, tomamos como referência os dados disponibilizados pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Superior - CAPES.

A metodologia utilizada para nosso trabalho de análise dos resumos das obras foi a busca virtual no banco de dados da CAPES, órgão ligado ao Ministério da Educação brasileiro que, a partir do ano de 1988, faz o registro de todos os trabalhos de mestrado e doutorados produzidos nos programas de pós-graduação do País. No banco de dados do órgão, constam o título, o resumo, as palavras-chave, o autor, a instituição, o ano de realização e o grau conferido ao autor. Para realizar a busca das obras, indicamos o ano de interesse e o descritor ‘formação de professores’.

O total de produções no período selecionado – 2008 a 2010 - é de 1.148, realizadas em diversas instituições de ensino superior do nosso país. Desse volume, 897 são dissertações de mestrado e 251 são teses de doutorado. O exame dos títulos e dos resumos possibilitou alocar os trabalhos em três categorias e nove subcategorias de abordagem. As categorias são:

a) FORMAÇÃO INICIAL: refere-se a estudos sobre os cursos de licenciatura, pedagogia ou normal - de grau superior e nível médio. Aborda questões referentes à construção da prática pedagógica; ao currículo; à estrutura dos cursos universitários; à avaliação do futuro professor através dos estágios, suas representações na construção do saber pedagógico, assimilação dos novos desafios metodológicos; ao ensino de uma disciplina; à identidade do professor.

b) FORMAÇÃO CONTINUADA: nesta categoria, estão os trabalhos que dizem respeito ao desenvolvimento profissional, ao processo de formação que se efetiva no decorrer da atuação

profissional do professor; inclui reflexões sobre a prática do professor, atenta para as novas tecnologias.

c) FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR: diz respeito aos estudos sobre a formação do professor universitário. Inclui estudos de diversos fatores, dos quais, destacam-se as concepções do professor sobre a profissão, a identidade e profissionalização docente.

Com fins didáticos, foram utilizadas tabelas para auxiliar a exposição dos dados e resultados do levantamento. Alguns aspectos serão discutidos no plano geral, enquanto outros serão discutidos dentro dos temas citados.

Para aprofundarmos nossa investigação relacionada à amostra escolhida, selecionamos algumas subcategorias conforme a tabela abaixo.

Tabela 1: Distribuição das categorias e subcategorias sobre formação de professores

2. Formação Inicial	3. Formação continuada	4. Formação professor do Ensino Superior
1.1 - Formação do professor dos anos iniciais da escolarização	2.1 - Formação no local de trabalho	3.1 - Formação Inicial
1.2 - Formação a distância	2.2 - Formação a distância	3.2 - Formação continuada
1.3 - Formação do professor disciplinas específicas	2.3 - Formação para uso das TIC	
	2.4 - Formação presencial	

Consideramos a subcategoria Formação Presencial (2.4) como a participação do professor em momentos de formação que se efetivam por meio de seminários, oficinas, cursos, congressos, palestras. Agrupamos na subcategoria Formação do professor dos anos iniciais da escolarização (1.1) todos os estudos voltados a entender o processo de construção do professor que escolheu trabalhar nas séries iniciais - suas lutas e conquistas. Na Formação a distância, tanto na inicial como na continuada (1.2)/(2.2), alocamos os trabalhos cujo objetivo é discutir a formação do professor realizada por meio de recursos midiáticos e tecnológicos. Na Formação do professor das disciplinas específicas (1.3), agrupamos os estudos que direcionam seu olhar para as especificidades das disciplinas - como os professores estão sendo formados nas particularidades da disciplina que lecionam. Outra subcategoria é a que denominamos de Formação para uso das TIC (2.3), nela estão os trabalhos que abordam a formação do professor para o trabalho com o recurso das tecnologias

de informação e comunicação. Na categoria Formação do professor do Ensino Superior, utilizamos as subcategorias Formação Inicial (3.1) e Formação Continuada (3.2).para especificar os trabalhos que abordam essas duas etapas da formação do professor do ensino superior.

Dos trabalhos levantados no banco da CAPES, realizados nos programas de mestrado e doutorado do país, nos anos delimitados, 78,1% são trabalhos de mestrado; e 21,8%, de doutorado (Tabela 2). Esses trabalhos abordam como a formação do professor tem sido tratada tanto na etapa inicial - que é apontada em vários trabalhos como insuficiente e deficitária -, como na formação continuada.

A maioria dos estudos que levantamos relativo ao período de 2008 a 2010, no que diz respeito à Formação de Professores, debruça-se sobre a Formação Continuada do professor (53,4%). Tanto no âmbito das dissertações, como das teses, a diferença de quantidade de um ano para outro é mínima. Nos trabalhos de dissertações, o ano que apresenta um percentual um pouco maior é o de 2009, com 34,2% das produções. No tocante às teses do ano de 2009, há 36,6% dos estudos voltados para a Formação Continuada.

Os trabalhos que abordam a Formação Inicial diferenciam-se no quadro geral. As dissertações, na sequência dos três anos, foram decrescendo - embora com uma diferença pequena -; enquanto com as teses ocorreu o inverso: houve um crescimento de 2008 a 2010, também com uma pequena diferença. O que se manteve constante em volume de trabalhos foram as pesquisas com formação do professor para o Ensino Superior com um percentual de 6,96%, ficando com um número maior as dissertações, em especial no ano de 2010, com 36,17%.

Na subcategoria da Formação Inicial, há 154 pesquisas que investigam a formação do professor dos anos iniciais da escolarização (1.1). Desse total, 116 são dissertações - 75,32% -, e 38 são teses - 24,67%. Nesse grupo de trabalhos, os autores revelam interesse em discutir o processo da formação inicial dos professores, seus saberes e suas práticas. Na segunda subcategoria da formação inicial, denominada de formação a distância (1.2), localiza-se o menor percentual de trabalhos com um total de 17; dos quais, 14 são dissertações - 82,3% - e 03 são teses - 17,6%. E na última subcategoria da formação inicial, denominada de formação do professor em disciplina específica (1.3), está o maior percentual com um total de 284 trabalhos - 62,41% -, sendo 57 teses - 20,07% - e 227 dissertações - 79,92%.

No que se refere às subcategorias da Formação Continuada, que agrupam os estudos sobre a formação e certificação dos professores em exercício, o grupo reuniu o maior

percentual, num total de 614 trabalhos, ou seja, 53,48% das produções. Na subcategoria 2.1, que reúne os trabalhos voltados para a discussão sobre a formação de professores no local de trabalho, estão 17 teses, um percentual de 30,9%; e 38 dissertações, que significa 39,09% dos estudos que foram filtrados do banco de dados da CAPES. A subcategoria 2.2 nos remete à formação do professor a distância. Ela se refere a todas as dissertações e teses que discutem a formação continuada na modalidade não presencial. Encontramos nessa subcategoria um pequeno percentual de 16 teses - 37,2% - e 27 dissertações - 62,79%. A formação do professor dentro do contexto das TIC foi agrupada na subcategoria 2.3. As referidas produções se concentram em analisar as diversas dinâmicas que utilizam as TIC em benefício da formação e da ação do professor. Nessa subcategoria, há 11 teses - 12,08% - e 80 dissertações - 87,91%. E a última subcategoria (2.4) agrupou trabalhos que abordam a formação realizada por meio de cursos, seminários, congressos, palestras, de forma presencial. Nessa subcategoria há um maior número de trabalhos, com 76 teses - 17,88% - e 349 dissertações - 82,11%.

Sobre a Formação do professor do Ensino Superior há uma quantidade bem reduzida de trabalhos. Nesse grupo, encontramos 33 teses - 41,25% - e 47 dissertações - 58,75%. Os trabalhos selecionados nessa categoria revelaram uma preocupação em estudar os saberes e as práticas dos professores do ensino superior, assim como a identidade e seu processo formativo. Como subcategoria da Formação do professor do Ensino Superior, elencamos a Formação Inicial (3.1), que passa de categoria a subcategoria, reunindo aqui todos os trabalhos que abordam o contexto da iniciação da docência no seu processo organizacional e identitário; e A Formação Continuada (3.2), que passou também de categoria a subcategoria para expressar todos os trabalhos de formação durante o exercício do professor e os vários contextos que a formação exige.

Tabela 2: Distribuição do total de trabalhos levantados nos anos de 2008 a 2010

TOTAL DE TRABALHOS	2008	2009	2010	TOTAL	%
TESES	76	77	98	251	21,86
DISSERTAÇÕES	304	303	290	897	78,13

Tabela 3: Distribuição das teses sobre formação de professores segundo o ano, total de trabalhos por categorias

CATEGORIAS	2008	2009	2010	TOTAL	%
Formação Inicial	27	22	49	98	39,04
Formação Continuada	36	44	40	120	47,80
Formação Ens. Superior	13	11	09	33	13,14

Tabela 4: Distribuição das teses sobre formação de professores segundo o ano, total de trabalhos por subcategorias

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	2008	2009	2010	TOTAL	%
Formação Inicial	1.1	13	08	17	38	37,77
	1.2	02	01	-	03	3,06
	1.3	12	13	32	57	58,16
Formação Continuada	2.1	08	07	02	17	14,16
	2.2	04	07	05	16	13,33
	2.3	05	03	03	11	9,16
	2.4	19	27	30	76	63,33
Formação Ens.Superior	3.1	04	05	04	13	39,39
	3.2	09	06	05	20	60,60

Tabela 5: Distribuição das dissertações sobre formação de professores segundo ano, total de trabalhos por categorias

CATEGORIAS	2008	2009	2010	TOTAL	%
FORMAÇÃO INICIAL	122	120	115	357	39,79
FORMAÇÃO CONTINUADA	167	169	158	494	55,07
FORMAÇÃO ENS. SUPERIOR	16	14	17	47	5,23

Tabela 6: Distribuição das dissertações sobre formação de professores segundo ano, total de trabalhos por subcategorias.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	2008	2009	2010	TOTAL	%
Formação Inicial	1.1	33	39	44	116	32,49
	1.2	02	07	05	14	3,92
	1.3	87	74	66	227	63,58
Formação Continuada	2.1	09	14	15	38	7,69
	2.2	10	10	07	27	5,46
	2.3	25	28	27	80	16,19
	2.4	123	117	109	349	70,64
Formação Ens. Superior	3.1	04	06	05	15	31,91
	3.2	12	08	12	32	68,08

Esse levantamento possibilitou-nos uma compreensão ampliada das questões referentes aos processos de formação dos professores, tomando como base o fato de essa formação ter como foco o modelo voltado para a reflexão. As 1.148 produções analisadas refletem o pensamento acadêmico sobre a formação dos professores, a intencionalidade, os objetivos e as concepções. Dessa forma, consideramos que os trabalhos apontam para perspectivas e conquistas nesse campo da educação, abrindo caminhos para novas buscas e elucidando o que ainda necessita ser investigado sobre esse assunto.

2.2. FORMAÇÃO INICIAL

A formação de um profissional começa com um conhecimento básico, que envolve aspectos teóricos e práticos. Esse conhecimento embasa e legitima a profissão no decorrer de sua carreira. No contexto educacional, como afirma Imbernón (2004, p. 30), “[...] a especificidade da profissão docente está no conhecimento pedagógico”. É na formação inicial que esses conhecimentos vão tomando forma com a aquisição de determinadas habilidades mínimas e indispensáveis, tanto para o desenvolvimento da identidade do profissional da educação, como para a construção de sua prática pedagógica. Sobre essa formação, Demo acrescenta que:

“[...] a alma da formação básica é aprender, saber, pensar, informar-se e refazer todo o dia a informação, questionar. [...] Seu conteúdo correto é motivar o processo emancipatório com base em saber crítico, atualizado, competente. Trata-se, não de cercear, controlar a competência de quem aprende, mas de abrir-lhe a chance na dimensão maior possível.” (Demo, 1993, p. 89)

É visível a fragilidade estrutural da formação inicial dos professores: as instituições formadoras ainda não conseguiram uma formação dentro de uma percepção crítica e reflexiva. A formação inicial deve ser repensada no sentido de estabelecer de fato uma relação entre a etapa teórica, que é necessária e fundamental, com o cotidiano da escola. A fase inicial da formação docente supõe uma competência que não pode estar desvinculada da realidade na qual o aluno de licenciatura atuará - uma realidade permeada pelos problemas originados nas relações de produção e pelo advento da inovação tecnológica e científica, além da coexistência de diversas culturas e poder econômico. Portanto, parece evidente que os cursos de formação de professores precisam passar por uma revisão quanto à pertinência de seus currículos e práticas, para que essa formação esteja mais próxima da realidade, visando à definição de saberes e competências necessárias aos novos paradigmas sociais. É preciso tornar claro quais são os saberes dos professores que precisam ser reconstruídos, para que consigam desempenhar de maneira eficiente sua atividade.

Entendemos que as habilidades e competências da prática do professor precisam ser incorporadas à formação inicial, da mesma forma que a sistemática das disciplinas da formação inicial precisa ser incorporada à racionalidade da prática do professor. Sobre isso, Perrenoud (2001) oferece-nos boas contribuições. Segundo esse autor, para o exercício da

Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias - Instituto de Educação

profissão, não basta o docente dominar os conteúdos que ministra, assim como não basta ter “jeito” com crianças, ou ainda seguir o bom senso e as intuições. O professor precisa ser alimentado e orientado por um conhecimento mais organizado, que lhe possibilite entender os acontecimentos presentes e possa construir soluções para os diversos problemas que surgem no seu cotidiano. Essa competência só é possível quando o professor dispõe de um repertório de saberes; como relata Tardif:

“[...] todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longos e complexos se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas. Por outro lado, no contexto atual a produção de novos conhecimentos é apenas uma das dimensões dos saberes e da atividade científica ou de pesquisa. Ela pressupõe, sempre e logicamente, um processo de formação baseado nos conhecimentos atuais.” (Tardif, 2008, p. 34-36)

A formação inicial do professor - embora seja a etapa principal para o exercício do magistério e seja prioritariamente efetivada nas universidades e faculdades - não é capaz, por si mesma, de oferecer ao egresso uma formação totalitária do fenômeno educacional ou escolar, no qual a multiplicidade de problemas é infinita. Assim, a etapa inicial se caracteriza como preparação para a aquisição das primeiras experiências profissionais. Sobre a formação inicial do professor, Tardif (2008) lembra que, se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos à profissão, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos. Mas a formação dos professores ainda se encontra ancorada nos conteúdos e lógicas disciplinares, e não nos profissionais.

Nos bancos universitários, ensinam-se teorias sociológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas dentre outras que, segundo o autor, foram concebidas, na maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino ou com as realidades cotidianas do ofício de professor. O autor afirma, ainda, que essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés em uma escola, ou que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiadamente triviais ou técnicas. Portanto, fica difícil para os futuros professores incorporarem teorias que os conduzam a uma prática pedagógica eficaz. Para o referido autor, o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos, será abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo da formação inicial.

Parece ser consenso que a formação inicial dos professores deve possibilitar um saber fazer prático racional e fundamentado para agir em situações complexas de ensino.

Dessa forma, o conhecimento da formação docente deve constituir-se a partir de vivências e observações de práticas concretas, possibilitando uma dialética entre a prática profissional e a formação teórica - ou seja, a experiência na sala de aula e a pesquisa desenvolvida entre os futuros professores e os seus formadores. Para o autor supracitado, a formação inicial visa habituar os alunos, futuros professores, à prática profissional e fazer deles “práticos reflexivos”.

Ainda sobre a formação inicial, Perrenoud (1993) defende uma renovação nos currículos e nas práticas em função das mudanças nas condições de trabalho, demandas sociais, inovações tecnológicas e estado dos saberes. Ele aponta a renovação na formação inicial como parte integrante de uma transformação mais profunda na profissão. Assim como Tardif (2008), Perrenoud (1993) entende a formação inicial como uma relação dialética entre o fazer e o refletir à luz da teoria, necessária diante da complexidade da docência, que exige antecipação, ajustamento à situação e adoção de nova estratégia em situações complexas e inesperadas.

Deprendemos desses autores que a formação inicial deve constituir-se em alicerces que sustentam a construção de um conhecimento pedagógico especializado. Essa formação deve dotar o futuro professor de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, para que o capacite a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários. Essa concepção é reforçada por Imbernón (2010), que confirma a importância da formação inicial, visto que ela se constitui no início da profissionalização como um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas etc. são assumidos como processos usuais da profissão.

Colaborando com a nossa reflexão sobre a formação inicial do professor, Esteve (1999) aponta que a formação prática¹⁴, incluída no período de formação inicial, deveria permitir ao futuro professor:

“Identificar-se a si próprio como professor e aos estilos de ensino que é capaz de utilizar, estudando o clima da turma e os efeitos que os referidos estilos produzem nos alunos. Ser capaz de identificar os problemas de organização do trabalho na sala de aula, com vista a torná-lo produtivo. Os problemas de disciplina e de organização da classe são os mais agudos durante o primeiro ano de exercício da profissão. Ser capaz de resolver os problemas decorrentes das atividades de ensino-aprendizagem, procurando tornar acessíveis os conteúdos de ensino a cada um dos seus alunos.” (Esteve, 1999, p. 118)

¹⁴ O autor aponta como formação prática a utilidade dos estudos realizados sobre os problemas principais com que os professores deparam no início da carreira.

Essa formação prática apontada por Esteve, assim como a relação dialética entre o fazer e o refletir abordada por Tardif e Perrenoud, vai ao encontro da perspectiva da ação/reflexão defendida por Schön, cuja preocupação é a constituição de um profissional crítico. A visão dos autores citados reforça nossa compreensão de que a formação inicial deve dar suporte ao futuro professor, para que ele possa buscar, em suas experiências, indícios das teorias de autores estudados, refletindo sobre elas e recriando-as. Assim, no momento de sua atuação, o professor terá a flexibilidade decorrente de um aprendizado que lhe permitirá questionar e buscar respostas de maneira criativa, aproveitando as experiências advindas do cotidiano escolar; com isso ele sentirá que sua formação precisa ser contínua, articulada e atualizada. Para tanto, se faz necessário que os objetivos da formação continuada estejam articulados com os da formação inicial.

Os cursos de formação de professor precisam construir caminhos de formação que vislumbrem as exigências associadas ao perfil do profissional que desejam habilitar. A esse respeito, Schön (2000) afirma que a formação docente deve ser concebida como um processo complexo, integrando teoria e prática, em um ‘continuum’ que envolva a capacidade de reflexão e a habilidade para responder a situações problemáticas. O paradigma implícito na teoria de Schön é de um professor que investiga, diagnostica, participa e se transforma em um eterno aprendiz. Um profissional atuante, com uma visão construída criticamente, ligado às mudanças históricas, sociais e culturais presentes na realidade. Assim, deve-se pensar na formação inicial como um processo complexo e dialético, infinito e contínuo, conectado a uma sociedade em transformação, onde o conhecimento deve ser reelaborado e reconstruído a partir de uma postura reflexiva. Portanto, o professor na perspectiva reflexiva deve ser consciente de todas as possibilidades, limitações e inferências de suas práticas pedagógicas.

2.3. FORMAÇÃO CONTINUADA

Ainda nessa visão da formação do professor, relembremos a concepção de formação no pensamento de Paulo Freire (1997), para quem esse processo é resultado do conceito da condição de ‘inacabamento’ do ser humano, assim como da própria consciência desse ‘inacabamento’. Segundo Freire, o homem é um ser inconcluso e deve ser consciente de sua ‘inconclusão’ por meio do movimento permanente de ser mais:

“A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas, ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.” (Freire, 1997, p. 20)

A ideia de Freire sobre ‘inconclusão’ ilustra muito bem nossa concepção sobre a necessidade da formação continuada do professor, como um profissional que necessita estar continuamente em busca da sua completude. Sobre essa discussão, acrescentamos as contribuições de Silva (2006), que também concorda com a necessidade de uma formação continuada do professor, pois ela encontra-se quase sempre vinculada à precariedade da formação inicial. Para a autora citada, os professores deparam com diferentes abordagens que definem as ações de formação, e uma delas é em relação à concepção de formação continuada.

Segundo a autora, ao verificar a literatura que aborda a discussão sobre formação docente, ela constatou que existem concepções diferentes de formação. Tais diferenças estão relacionadas com os métodos, objetivos e conteúdos, e recebem, inclusive, diferentes denominações, como: reciclagem, treinamento, capacitação e aperfeiçoamento. Há também uma tendência recorrente entre os formadores e instituições de formação de encarar a formação continuada como um “remendo”, isto é, uma tentativa de remediar o déficit da formação inicial.

As diferentes denominações citadas pela autora relativas à formação continuada constituíram-se a partir de concepções que, segundo Pereira (1999), atualmente são questionadas em função de suas implicações teóricas, políticas e práticas. Tais concepções supõem ações e tomadas de decisões para viabilizar o processo de formação continuada do professor e estão relacionadas com o tempo histórico e o contexto político no qual surgiram.

A formação continuada como treinamento emergiu na década de 1960. Essa concepção tinha como parâmetro a noção de “modelagem de comportamento”, e buscava somente habilidade e destreza, sem a perspectiva da interação do sujeito com a situação. O objetivo era atingir metas e fins para uma sociedade planejada. Já a concepção de formação como aperfeiçoamento surgiu na década de 1970, e tinha como meta corrigir possíveis falhas e fracassos. Na década de 1980, surgiu a formação continuada, ancorada na ideia de reciclagem. Essa terminologia remete à ideia de produção, em que as pessoas são comparadas a objetos recicláveis. Com esse entendimento, os cursos oferecidos tinham como

características serem rápidos, sem um fio condutor, descontextualizados. Por último, surgiu nos anos de 1980 a concepção de formação como capacitação. Essa concepção vigorou por um bom tempo e foi muito difundida, inclusive, pelas universidades, que propunham cursos de capacitação em nome da inovação.

Os termos descritos acima revelam um pouco do caminho que a formação continuada de professores percorreu até os anos de 1990, quando ocorreu uma ruptura com tais denominações. A superação das terminologias anteriores teve como base a conscientização, sobretudo no meio acadêmico, de que os professores não se constituem como meros técnicos de ensino; ou seja, profissionais que, ao aplicarem técnicas e usarem ferramentas adequadas, serão capazes de atingir os objetivos propostos pelos burocratas dos sistemas de ensino do País.

De acordo com o documento da Secretaria da Educação Básica – Rede Nacional de Formação Continuada de professores de Educação Básica – Orientações Gerais do Ministério da Educação brasileiro (MEC) (Brasil, 2006), a manifestação de discordância dos professores em relação às denominações sobre formação continuada constituiu-se em um movimento da categoria que levou a Secretaria de Educação Básica - SEB, considerando as linhas prioritárias do Governo Federal e do MEC, a rever as concepções sobre a formação continuada dos professores. O movimento avançou no sentido de buscar uma superação na formação acadêmica de professores e especialistas, conduzindo à democratização das relações de poder. Conforme Pereira (1999), essa manifestação foi impulsionada pela concepção de pós-modernidade despertada nos professores. Nesse sentido, os termos que passaram a ser utilizados para se referir à formação de professores são: educação permanente, educação contínua, educação continuada e formação continuada. Nessas denominações está a visão de que o conhecimento é valorizado como eixo da conduta de mudanças durante toda a vida, refletindo e mobilizando os saberes dos professores.

Podemos perceber que o conceito acima aborda a formação continuada do professor como um processo, cujo ponto de partida é a formação inicial, deflagrada na universidade, mas que percorre toda a existência profissional do professor. Isso significa considerar que a formação continuada é tão ou mais importante que a formação inicial. Nessa perspectiva de continuidade, ressaltamos a contribuição de Imbernón, para quem:

“A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamentos, suas atitudes etc., realizando um processo constante de

autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.” (Imbernón, 2001, p. 48-49)

A reflexão da ação é a reflexão desencadeada após a realização pedagógica sobre o conhecimento que está implícito na ação. Com esse mesmo pensamento, encontra-se o pressuposto de um conjunto de saberes interiores (conceitos, teorias, crenças, valores, procedimentos) que são adquiridos com a experiência e a atividade intelectual, mobilizados de forma inconsciente no dia a dia do professor. Esses saberes são de grande importância, pois eles podem ser utilizados como estratégias para potencializar a reflexão na ação.

Na concepção de formação continuada reflexiva, Imbernón (2010) aponta cinco grandes eixos de atuação para a formação permanente do professor. Como primeiro eixo, ele destaca, na mesma linha de pensamento de Schön (2000), a reflexão prático-teórica sobre a própria prática, mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. Como segundo eixo, aponta a troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção e elevar a comunicação entre os professores. No terceiro eixo, ele aborda a união da formação a um projeto de trabalho. No quarto, ele marca a formação com o estímulo crítico, diante das práticas profissionais, como hierarquia, sexismo, proletarização, individualismo e práticas sociais, como a exclusão, intolerância, etc. Por último, ele cita como eixo o desenvolvimento profissional da instituição educativa, mediante o trabalho conjunto para transformar a prática do professor.

Imbernón (2010) também esclarece que o talento profissional do professor não se encerra na competência técnica, mas se estende para as suas próprias ações cotidianas, permitindo que ele examine suas teorias implícitas e seu jeito de funcionamento, de tal forma, que seja capaz de conduzir um constante processo de autoavaliação. Isso vai, gradativamente, norteando seu trabalho em sala de aula.

É com base nessa visão que os professores aos poucos vão construindo sua profissionalidade diante das situações cotidianas do seu trabalho e da reflexão que dizem respeito à formação continuada; o que se torna fundamental para um bom desempenho e, conseqüentemente, para a melhoria da educação. Essa formação é importante em razão das exigências do dia a dia de seu exercício profissional, bem como das solicitações dos educandos e da sociedade, que exigem dos professores ações firmes e certas quanto à educação das crianças.

2.4. FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR EM SERVIÇO

Para que a formação continuada dos professores se efetive, são necessários investimentos do poder público, visto se tratar de uma carreira profissional cujo produto é de interesse imediato do estado. Assim, defendemos a necessidade de se proporcionar momentos e locais para a consecução da referida formação. Também acreditamos que um dos importantes espaços para isso é o próprio local de trabalho do professor, pois é nele que se estabelecem os problemas que norteiam suas preocupações. Assim, além da compreensão sobre a importância da formação inicial e da continuada, interessa-nos investigar o processo de formação continuada do professor em serviço, ou seja, aquela que ocorre na escola, pois, de acordo com Geglio (2003), a escola é o meio contínuo e consequente para a formação continuada de professores. Ela se apresenta como um contexto natural e legítimo para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, um local em que a ação acontece com o coletivo e no coletivo dos professores.

É claro que a valorização da escola como ambiente formativo não é, por si só, suficiente para encaminhar a formação dos professores. Há vários outros aspectos que devem ser considerados para isso, e que se estendem do ambiente escolar aos problemas sociais e dilemas profissionais. Isso nos leva a pensar que o processo de formação do professor não pode ser pensado isoladamente, em um único ambiente, ou com uma única metodologia, mas com a compreensão de todas elas confluindo para o mesmo fim. A formação inicial e a formação continuada do professor não devem ser pensadas separadamente. Elas precisam interagir como partes integradas da mesma unidade de ação.

A formação continuada do professor em serviço não exclui a realização de outras possibilidades como, por exemplo, os encontros, seminários, oficinas e simpósios fora da escola. Ao contrário, ela complementa outros tipos de formação e contribui para a socialização de experiências e conhecimentos, amplia as relações entre as diferentes instituições e educadores, pois, como afirma Silva, “[...] a prática transforma-se em fonte de investigação, de experimentação e de indicação de conteúdo para a formação” (Silva, 2002, p.28). É um processo que pretende articular, e não fragmentar, conhecimentos, portanto, propício à referida formação.

O tempo na escola é definido legalmente e pautado em contrato, porém existe um tempo que não é possível computar nos contratos. É aquele que os professores gastam com atendimento individual aos educandos fora da sala de aula, com o preparo das aulas, com a busca de informações e conhecimentos específicos das suas disciplinas, com a elaboração de instrumentos avaliativos, etc. Por isso, é com foco na necessidade e importância da formação do professor, mas também com o olhar na realidade das nossas escolas e nas rotinas dos educadores que nelas atuam, que não podemos deixar de abordar a percepção e a concepção de tempo que a formação do professor em serviço demanda. É necessário, então, que a rotina das escolas seja organizada para fazer uso adequado do tempo docente.

Em relação ao tempo para a formação em serviço, podemos defini-lo como aquele que é determinado institucionalmente e é assumido pelo coletivo dos professores no cotidiano escolar, mediante as atividades previstas na proposta de trabalho. Esse tempo é utilizado com encontros periódicos entre os professores, reuniões administrativas e pedagógicas, eventos de formação (seminários, palestras, discussões temáticas, etc.) na escola. Há, ainda, o tempo de formação que não está caracterizado ou computado nos planos da escola, trata-se dos momentos particulares, em que professores se encontram fora do coletivo por afinidade ou por necessidade para trocar experiências, solicitar auxílio, partilhar conhecimentos, dúvidas e angústias.

Esses momentos, embora não figurem na oficialidade da escola, são muito importantes para o professor, pois é nesse tempo que ele resolve boa parte de seus problemas profissionais. Esses momentos isolados que ocorrem na dinâmica da escola são realizados entre o professor e o outro. O outro, nesse caso, pode ser um professor, o gestor, o supervisor pedagógico; mas o fato é que esse momento é tão importante para o professor quanto os momentos de formação continuada efetivamente estabelecidos pela escola ou pelas instâncias superiores do sistema escolar.

Em relação aos momentos de formação continuada do professor em serviço - sejam aqueles oficialmente estabelecidos e reconhecidos pela escola, sejam aqueles que ocorrem nos interstícios do desenvolvimento das atividades -, é fundamental a presença do supervisor pedagógico - SP. Esse profissional se configura como um elemento articulador na resolução dos problemas que emergem na dinâmica escolar, sobretudo no processo de ensino e de aprendizagem que se efetiva no interior da sala de aula.

A presença do SP é importante pelo papel de liderança que exerce em relação aos professores, por sua capacidade de mobilização de recursos e conhecimentos sobre educação e

escola, assim como pela sua competência em examinar, discutir, articular e encaminhar propostas de soluções para os diversos problemas do ambiente escolar. Assim, consideramos o SP o principal elemento da escola capaz de conduzir as situações de formação continuada do professor em serviço.

A atividade do SP impõe-lhe um domínio dos diversos ambientes e situações do cotidiano escolar. Sua visão é sempre de conjunto em relação à escola. É ele que conhece os alunos, os professores, os funcionários. Ele também possui o conhecimento das necessidades da gestão, além da estrutura e dos recursos disponíveis na escola. Sabe quais projetos estão em desenvolvimento, articula-se com os pais, enfim exerce a função de articulador da escola.

Considerando as competências, atribuições e relações inerentes à função exercida pelo SP, concebe-se esse profissional como um gestor da formação continuada dos professores em serviço. Não obstante esse importante papel do SP junto aos professores, não há estudos e pesquisas mostrando que essa posição ocupada por ele já esteja consolidada na escola. Não sabemos se os professores de fato o reconhecem nessa função, assim como não sabemos se o próprio SP tem consciência dessa responsabilidade. Nossa hipótese é de que o seu trabalho ainda carece de reconhecimento perante os professores.

Podemos considerar que essa falta de reconhecimento é decorrente da maneira histórica como esse profissional chegou à escola. O supervisor, no contexto da educação brasileira, surgiu no ambiente escolar com a função de supervisionar e controlar o trabalho do professor e imprimir um ritmo de produção gerenciado pelo modelo produtivo. Essa característica inicial da função do SP fez com que os professores o concebessem como um elemento gerenciador do seu trabalho, não como um profissional com a incumbência de contribuir com a sua atividade pedagógica.

Ao longo do tempo de atuação do SP na escola, sua função sofreu alteração. A tarefa exclusiva de supervisionar o trabalho docente deu lugar a uma atividade caracterizada pelo auxílio ao trabalho docente; o que mostra um avanço em termos de significação da atuação da supervisão escolar. Segundo Rangel (1988), ocorreu um reconhecimento do SP sobre a necessidade em estabelecer uma relação de parceria e cumplicidade com os demais profissionais da escola, exercendo assim um trabalho de assistência ao professor, em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem.

Quanto à atuação do SP na formação continuada do professor em serviço, Geglio (2003) afirma que essa característica se deve à própria especificidade de sua função, que é a

de planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição. Embora seja possível perceber a significativa mudança no papel do SP na escola, é preciso que sua atuação junto ao professor se intensifique, sobretudo no que diz respeito à formação continuada em serviço. Acreditamos que ainda é tímida sua participação nessa atividade. Essa hipótese é corroborada pelo baixo volume de produção acadêmica sobre o tema. Em levantamento de trabalhos sobre esse assunto, Geglio (2010) constatou que, de um volume de 126 produções acadêmicas - 116 de mestrado e 10 de doutorado - realizadas nos programas de pós-graduação em educação do Brasil, durante 20 anos (1988-2008), somente há existência de 16 pesquisas - 15 de mestrado e 1 de doutorado - que tratam da relação entre o SP e a formação continuada do professor.

A quantidade expressa acima é muito baixa, considerando o período de investigação e a importância da questão. Porém esse volume está em consonância com a própria importância que o tema SP teve nas discussões sobre educação, pois a quantidade de 126 trabalhos sobre o SP também é muito baixa para 20 anos de produção. Nesse levantamento de Geglio (2010), é importante ressaltarmos ainda que a maior parte dos trabalhos foi realizada nas regiões sudeste e sul do Brasil. Esse fato revela que as investigações sobre o tema na região nordeste, onde realizamos nossa investigação, é inexpressiva.

É preciso evidenciar e garantir espaços e tempos para a pesquisa e a discussão sobre a atuação do SP no cotidiano da escola e na formação continuada do professor em serviço. É com esse entendimento que nos propomos investigar a ação do SP como um profissional que deve valorizar as ações coletivas dentro da escola e favorecer atividades vinculadas ao eixo pedagógico escolar. Consideramos que SP e professores, investidos de funções diferentes e saberes diversos, possam promover um encontro fecundo, cujo fruto seja a construção de uma prática pedagógica mais consciente, enriquecedora e criativa.

Tendo a prática e o olhar dos professores como referência, o SP enfrenta o desafio de construir seu novo perfil profissional, delimitando seu campo de atuação. Essa delimitação deve contemplar, necessariamente, ações de formação continuada de professores em serviço, que vão desde reuniões com o conjunto de professores - nas quais são discutidas e partilhadas soluções para os problemas comuns dos docentes e da escola - até as particularidades de cada professor, além da sala de aula. Enfim, o SP deve atuar como agente da formação continuada do professor em serviço. A esse respeito, Geglio enfatiza que o SP tem:

“Um papel de formador em serviço, num contexto no qual deve articular a imediaticidade dos problemas emergentes da sala de aula com as informações
Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias - Instituto de Educação

adquiridas em encontros, congressos, seminários e cursos, incluindo as trocas de experiências e outros assuntos de interesse geral. Indicação de leituras, apontamentos de um curso, desenvolvimento de um trabalho, sistematização de um estudo, propositura de uma discussão e organização de um debate são procedimentos relevantes para os momentos de formação.” (Geglio, 2003, p. 118)

As referidas ideias são perspectivas para o embasamento das discussões sobre formação continuada do professor em serviço, cujo elemento mediador é a própria dinâmica do currículo escolar. Este deve ser articulado com as informações adquiridas em outros contextos de formação e com aquelas apresentadas pelos professores. Esse processo pode ser um grande impulsionador de uma formação continuada em serviço capaz de promover a conscientização dos professores para a mediação entre o trabalho educativo efetivamente possível e o socialmente desejável, visando à construção de uma educação democrática e de boa qualidade no tocante à transformação social.

CAPÍTULO III

A ATUAÇÃO DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM SERVIÇO

A ATUAÇÃO DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM SERVIÇO

Nossa pesquisa - como registamos na parte introdutória do trabalho – teve o propósito de responder às seguintes questões: O supervisor pedagógico promove ações de formação continuada dos professores na escola? Em caso afirmativo, como isso ocorre? Quais são as atividades que caracterizam essa prática? Como ele se vê nessa tarefa? Como os professores percebem essa atuação?

Para responder a essas perguntas, coletamos dados com um grupo de professores e de SP do Ensino Médio que atuam em escolas da rede estadual na cidade de João Pessoa - PB. A escolha desse segmento escolar deu-se em razão da carência de professores qualificados e com formação pedagógica voltada para as novas perspectivas do público jovem, bem como para as novas demandas sociais e educacionais. Além disso, esses professores passam menos tempo no ambiente de trabalho em função da fragmentação da sua carga horária de trabalho, e do sistema de ensino por disciplinas, portanto eles se relacionavam menos com a escola. A escolha do local de nossa investigação se deve ao fato de que, na Paraíba, assim como em outros estados da região nordeste do País, a produção acadêmica sobre o tema que apresentamos é praticamente inexistente – ou muito rara.

3.1. O CONTEXTO DA PESQUISA E SEUS ATORES

O Estado da Paraíba possui uma rede de escolas – estaduais, municipais e particulares – num total de 5.927 unidades, que atende aproximadamente 1.030.172 alunos.

A cidade de João Pessoa, capital do Estado, localizada na porção mais oriental das Américas e do Brasil, possui clima quente e úmido, com temperatura média de 25°C. Conta com um litoral de 24 quilômetros de extensão e sua população é de 733.154 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE. Em relação à quantidade de escolas, a cidade conta com 143 estaduais, nas quais estão matriculados 60.870 alunos. Desse total de escolas, 99 são do Ensino Fundamental - 1º ao 9º ano escolar; e 44, do Ensino Médio - 1º, 2º e 3º anos escolares. Selecionamos cinco escolas para realizar nossa pesquisa. A escolha delas teve como base a localização, o tempo de existência, o número de

Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias - Instituto de Educação

professores e alunos, a presença de profissional cumprindo a função de Supervisor Pedagógico, acessibilidade do pesquisador e disposição dos atores para contribuir com a coleta de dados.

No contexto das cinco escolas, coletamos dados com 141 professores e cinco SP. Para os professores, aplicamos um questionário com 16 perguntas, tendo como base a escala de Likert, e realizamos entrevistas com os SP.

3.1.1. Características das escolas

A primeira escola visitada para a coleta de dados está situada na zona sul da capital, onde se localiza o maior bairro da cidade, que abriga diferentes classes sociais. Essa escola existe há 27 anos; funciona nos turnos da manhã, tarde e noite e atende, aproximadamente, 471 alunos nos três turnos. Seu quadro de funcionários é formado por 29 docentes, 54 servidores gerais, 01 diretor e 01 diretor adjunto, 03 supervisores pedagógicos e 01 psicólogo escolar. A estrutura física é considerada boa, porém carece de manutenção em alguns ambientes. O prédio tem 10 salas de aulas, 01 laboratório de ciências, 01 laboratório de informática, 01 quadra de esportes aberta em condições precárias. Essa escola desenvolve alguns projetos pedagógicos que foram classificados no plano de Gestão Paraíba faz Educação.¹⁵

A segunda escola funciona nos turnos da manhã, tarde e noite. Pela manhã atende os alunos do ensino médio regular e do ensino médio integrado profissionalizante - sistema que possibilita maior inserção no mercado de trabalho. Nela, funcionam, também, desde 2007, os cursos de Manutenção e Suporte de Informática e Hotelaria: meios e hospedagem. O curso de Serviço de Bar e Restaurante teve início em 2011. No horário da tarde, funciona o ensino fundamental II; e, à noite, a Educação de Jovens e Adultos - EJA. Foi fundada no ano de 1973, pelo Decreto nº 5.790, resultante do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino - PREMEN. Essa escola possui 14 ambientes administrativos, 10 salas de aula, laboratório de química, física e biologia, sala de informática, refeitório, biblioteca, auditório e quadra

¹⁵ O Plano de Gestão Paraíba faz Educação foi lançado em agosto de 2011 e está na sua segunda edição. O plano consiste na fomentação, seleção, valorização e premiação das experiências administrativas e práticas pedagógicas exitosas, resultantes de ações integradas e executadas por profissionais de educação, em exercício nas escolas públicas estaduais de educação básica, e que, comprovadamente, estejam tendo sucesso no enfrentamento dos desafios no processo de ensino e aprendizagem. O prêmio Mestre da Educação contempla todos os professores que tiverem os trabalhos premiados com o valor correspondente a uma remuneração mensal, a título de 14º salário.

poliesportiva coberta. Atende um público de 630 alunos, e seu quadro funcional conta com 38 docentes, 01 diretor, 01 diretor adjunto, 02 supervisoras pedagógicas e 01 psicóloga escolar e 22 funcionários.

A terceira escola, localizada no centro da capital pessoense, é a mais tradicional instituição de ensino público do Estado da Paraíba, com mais de 170 anos de fundação. Criada em 1836, atualmente possui 2.140 alunos, frequentando nos três turnos. Sua estrutura é considerada boa: o prédio possui 23 salas de aulas, 01 auditório, 01 ampla biblioteca, quadra esportiva, laboratório de informática e ciências. Seu quadro funcional conta com 96 professores, 168 funcionários, 01 diretor e 02 adjuntos, 03 supervisores, 01 orientadora educacional, 01 psicólogo e 01 assistente social. Esse grupo de 6 especialistas forma o Núcleo de Apoio Pedagógico - NAPE. A escola trabalha com vários projetos pedagógicos, nos quais há envolvimento de alguns professores. Este ano, 2012, a escola contou com a parceria da Universidade Federal da Paraíba - UFPB para a realização das Olimpíadas de Matemática e Física, no projeto Escola Nota 10. Esse projeto é uma ação da Secretaria da Educação do Estado, que concede aos trabalhadores e profissionais da educação uma bonificação salarial baseada na valorização do desempenho pedagógico e funcional. Essa bonificação corresponde a uma remuneração equivalente a um mês de salário, caracterizando o 14º salário.

A quarta escola localiza-se na zona oeste de João Pessoa, no segundo bairro mais populoso da cidade. Ela passou por uma grande reforma para agregar a Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, que agora funciona em prédio conjugado à escola. Trata-se de uma escola bem estruturada, que conta com 22 salas de aula, laboratórios de informática, matemática, química e biologia, biblioteca e quadra de esporte. No seu quadro funcional, há 52 professores, 54 funcionários de serviços gerais, 01 diretor, 02 coordenadores adjuntos e uma equipe técnica composta por 03 supervisores pedagógicos, 02 orientadores educacionais, 01 psicólogo escolar e 01 assistente social, que atendem 1.035 alunos.

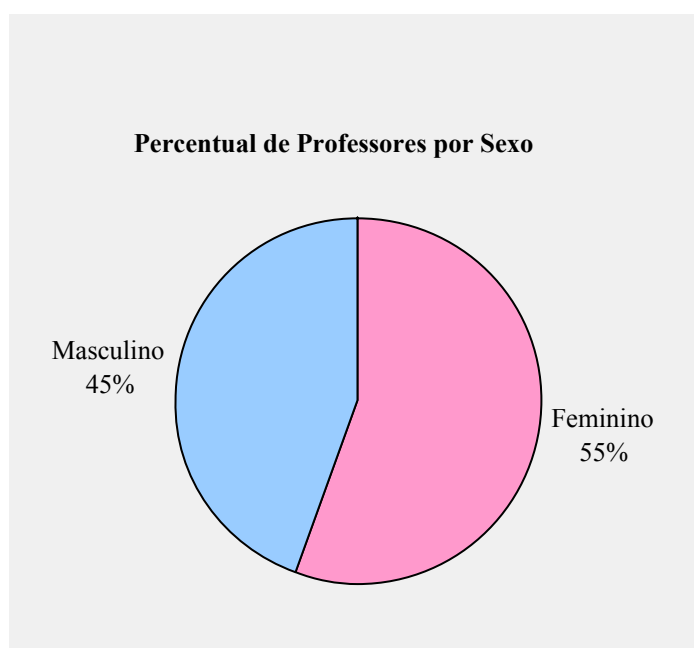
A quinta escola também está localizada no centro da capital, em um bairro predominantemente residencial. Ela foi construída na década de 1970 a partir da proposta nacional de ampliação da oferta de ensino politécnico, que funcionou por aproximadamente 10 anos. Na década de 1980, transformou-se em escola de ensino fundamental e médio. Em 1992, foi assumida pela Cooperativa de Ensino de João Pessoa Ltda., criada por alguns pais, professores universitários, profissionais liberais e funcionários de empresas estatais preocupados com a situação do ensino público paraibano. Sua estrutura física é considerada boa; possui diversos ambientes, como: 26 salas de aula, biblioteca, laboratório de informática,

sala de artes e de ciências, ginásio, quadra de vôlei, campo de futebol e lanchonete. Conta com 91 professores e 55 funcionários.

3.1.2. O perfil dos professores da pesquisa

Conforme o quadro 1, podemos observar que, entre os 141 professores que responderam as nossas perguntas, o fator gênero é equitativamente presente em nossa amostra, com 78 professores do sexo feminino; e 63, do masculino. A idade deles varia de 21 a 67 anos, com predomínio da faixa de 40 a 50 anos. O tempo de formação desses professores varia de alguns meses a 35 anos, com predomínio da faixa de 25 a 30 anos. Em relação ao tempo de atuação na escola, a variação é de alguns meses a 34 anos, com predomínio para a faixa de 1 a 10 anos. O gráfico1 e os quadros1, 2 e 3 abaixo registram o perfil dos professores que responderam ao nosso questionário.

Gráfico1 - Percentual de Professores pesquisados quanto ao sexo



Quadro 1: Quantitativo de Professores quanto ao Sexo, por Escola pesquisada, e o Tempo Médio de Magistério

Escola da pesquisa	Quantitativo de Professores		Tempo Médio de Magistério (anos)
	Sexo Feminino	Sexo Masculino	
I	12	10	14
II	15	11	27
III	24	15	21
IV	16	18	11
V	11	9	20
Total	78	63	18

Podemos perceber que o quantitativo de professores em relação ao sexo é muito próximo em quatro das cinco escolas pesquisadas. Apenas na Escola III há uma diferença maior: com nove do sexo feminino a mais que os do sexo masculino. Já o tempo médio de magistério em cada escola é alto. Nota-se que na Escola II o tempo médio de magistério - 27 anos - aproxima-se do tempo mínimo para a aposentadoria na profissão. No geral, nas cinco escolas, percebemos um tempo médio de magistério igual a 18 anos. Notamos também que 85 professores - acima de 60% - possuem mais de 20 anos de magistério, reforçando a hipótese de que são professores experientes na profissão.

Quadro 2: Quantitativo de professores em função do número de escolas em que lecionam

Nº. Escolas em que o Prof.(a) leciona*	Quantitativo de Professores				Total de Professores
	Sexo Feminino	Perc.	Sexo Masculino	Perc.	
1	45	58%	30	48%	75
2	20	26%	17	27%	37
3	8	10%	11	17%	19
4	0	0%	2	3%	2
5 ou mais	0	0%	1	2%	1
Não informado	5	6%	2	3%	7
Total	78	100%	63	100%	141

* Incluindo a escola pesquisada.

No quadro 2, é possível perceber que uma quantidade considerável de professores entrevistados leciona em mais de uma escola, com pequena diferença entre professores do Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias - Instituto de Educação

sexo feminino (83%) e do masculino (75%). Esse dado é importante, porque pode ser um indicador sobre o tempo que o professor disponibiliza para a formação em serviço, visto que tem que atuar em mais de uma unidade.

Quadro 3: Quantitativo de professores por disciplina lecionada

Disciplina que Leciona	Quantitativo de Professores	
	Sexo Feminino	Sexo Masculino
A e B, PAC, SRB	0	1
Artes	5	0
Artes Cênicas	1	0
Biologia	8	6
Educação Física	0	1
Espanhol	1	3
Filosofia	2	1
Física	0	12
Françês	1	0
Geografia	3	4
História	10	4
Informática	0	3
Inglês	7	3
Intérprete de Libras	2	0
Introdução ao Turismo	1	0
Matemática	6	12
Não informado	2	1
Português	21	5
Química	7	5
Sociologia	1	1
TCC	0	1
Total	78	63

Obs.: Foram computados os percentuais apenas da primeira disciplina

O quadro 3 apresenta um panorama das disciplinas lecionadas pelos professores entrevistados. Podemos perceber que, nas cinco escolas, os professores da disciplina de Língua Portuguesa foram os que mais participaram da nossa pesquisa - a maioria do sexo feminino. Em seguida, os professores da disciplina de Matemática, com maioria do sexo masculino. Esse dado não nos surpreende: as duas disciplinas são as que maior carga horária possuem no currículo escolar da educação básica, então, tais professores são os que mais tempo passam na escola.

3.2. A ATUAÇÃO DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NA VISÃO DOS PROFESSORES

Com o intuito de saber qual a visão dos professores sobre a atuação do Supervisor Pedagógico no seu processo de formação continuada em serviço, apresentamos aos participantes da nossa pesquisa um questionário com 16 questões, cujas respostas passamos a analisar de maneira quantitativa e interpretativa. O questionário foi elaborado com base na necessidade de capturar informações que pudessem responder às perguntas que estabelecemos em nossa investigação. Além da possibilidade de traçar um perfil dos professores que colaboraram com nossa pesquisa.

A escolha pela aplicação do questionário deu-se, não somente por ser um instrumento que permite ao sujeito pesquisado expressar-se de forma mais livre, mas também por permitir ao pesquisador apreender dados importantes junto às pessoas, sem que necessariamente estejam presentes para possíveis esclarecimentos. No entanto, isso exige elaboração criteriosa desse instrumento, tendo em vista os objetivos que se pretende alcançar, efetivamente.

Utilizamos a escala de Likert na elaboração do questionário - uma referência psicométrica que permite registrar o nível de concordância ou discordância com declarações relativas à atitude que está sendo medida. Atribuem-se valores numéricos e/ou sinais às respostas para refletir a força e a direção da reação do entrevistado à declaração. As declarações de concordância devem receber valores positivos ou altos; enquanto as declarações de discordância devem receber valores negativos ou baixos. A opção pelo uso da escala Likert se deve ao volume de colaboradores presentes no questionário.

Vivenciamos algumas dificuldades para a aplicação do questionário pois nem sempre conseguimos fazer com que os professores respondessem a ele de imediato; o que nos fez voltar à escola pela segunda ou, mesmo, terceira vez. A direção de duas escolas foi cordial em nossa recepção, para que pudéssemos aplicar o instrumento num momento da formação quinzenal, em que a receptividade dos professores foi bem significativa. Quanto às demais escolas, a direção cedeu-nos o espaço no intervalo das aulas, momento, talvez, não muito apropriado, pois alguns professores se mostraram incomodados; mas, com a receptividade da maioria, acabaram concordando em responder ao questionário.

3.2.1. *Análise quantitativa dos dados*

Nas tabelas abaixo - 7 a 22 -, apresentamos os dados quantitativos, contendo as respostas dos professores ao nosso questionário. A intenção, ao formular as questões, foi tentar perceber se eles consideravam a atuação do SP em sua formação continuada na escola.

Tabela 7: Percentual dos itens na Escala de Likert para a afirmativa 1

Afirmativa 1: O Supervisor Pedagógico é um profissional importante no cotidiano da escola.		
Itens de Likert	Freq.	Perc.
Não concordo totalmente	5	4%
Não concordo parcialmente	2	1%
Indiferente	2	1%
Concordo parcialmente	17	12%
Concordo totalmente	115	82%
Total	141	100%

Tabela 8: Percentual dos itens na Escala de Likert para a afirmativa 2

Afirmativa 2: Em minha escola, nos momentos em que tenho problemas relativos ao contexto escolar, a Supervisão Pedagógica sempre me ampara na resolução.		
Itens de Likert	Freq.	Perc.
Não concordo totalmente	14	10%
Não concordo parcialmente	8	6%
Indiferente	8	6%
Concordo parcialmente	59	42%
Concordo totalmente	52	37%
Total	141	100%

Tabela 9. Percentual dos itens na Escala de Likert para a afirmativa 3

Afirmativa 3: Na elaboração do meu planejamento anual a ajuda do Supervisor Pedagógico é necessária.		
Itens de Likert	Freq.	Perc.
Não concordo totalmente	4	3%
Não concordo parcialmente	3	2%
Indiferente	12	9%
Concordo parcialmente	48	34%
Concordo totalmente	74	52%
Total	141	100%

Tabela 10: Percentual dos itens na Escala de Likert para a afirmativa 4

Afirmativa 4: Considero importante recorrer ao auxílio da Supervisão Pedagógica quando tenho problemas na rotina da sala de aula.		
Itens de Likert	Freq.	Perc.
Não concordo totalmente	3	2%
Não concordo parcialmente	3	2%
Indiferente	12	9%
Concordo parcialmente	48	34%
Concordo totalmente	75	53%
Total	141	100%

Tabela 11: Percentual dos itens na Escala de Likert para a afirmativa 5

Afirmativa 5: É importante a Supervisão Pedagógica proporcionar aos professores momentos de discussões e outras atividades coletivas relacionadas a assuntos pedagógicos, culturais, entre outros.		
Itens de Likert	Freq.	Perc.
Não concordo totalmente	0	0%
Não concordo parcialmente	1	1%
Indiferente	4	3%
Concordo parcialmente	27	19%
Concordo totalmente	109	77%
Total	141	100%

Tabela 12: Percentual dos itens na Escala de Likert para a afirmativa 6

Afirmativa 6: Sinto motivação para participar dos momentos de discussões, reuniões e outras atividades coletivas propostas pela Supervisão Pedagógica.		
Itens de Likert	Freq.	Perc.
Não concordo totalmente	11	8%
Não concordo parcialmente	10	7%
Indiferente	9	6%
Concordo parcialmente	53	38%
Concordo totalmente	58	41%
Total	141	100%

Tabela 13: Percentual dos itens na Escala de Likert para a afirmativa 7

Afirmativa 7: É muito importante quando a Supervisão Pedagógica proporciona acompanhamento individual aos professores.		
Itens de Likert	Freq.	Perc.
Não concordo totalmente	8	6%
Não concordo parcialmente	2	1%
Indiferente	2	1%
Concordo parcialmente	39	28%
Concordo totalmente	90	64%
Total	141	100%

Tabela 14: Percentual dos itens na Escala de Likert para a afirmativa 8

Afirmativa 8: A Supervisão Pedagógica colabora para prática pedagógica, mesmo quando não solicitado.		
Itens de Likert	Freq.	Perc.
Não concordo totalmente	19	13%
Não concordo parcialmente	14	10%
Indiferente	14	10%
Concordo parcialmente	68	48%
Concordo totalmente	26	18%
Total	141	100%

Tabela 15: Percentual dos itens na Escala Likert para a afirmativa 9

Afirmativa 9: Em minha escola a Supervisão Pedagógica contribui para a formação do professor no espaço da escola.		
Itens de Likert	Freq.	Perc.
Não concordo totalmente	17	12%
Não concordo parcialmente	14	10%
Indiferente	9	6%
Concordo parcialmente	58	41%
Concordo totalmente	43	30%
Total	141	100%

Tabela 16: Percentual dos itens na Escala Likert para a afirmativa 10

Afirmativa 10: É muito importante que a Supervisão Pedagógica indique ou ofereça textos e/ou livros sobre educação, assim como, de outras áreas, aos professores.		
Itens de Likert	Freq.	Perc.
Não concordo totalmente	3	2%
Não concordo parcialmente	9	6%
Indiferente	10	7%
Concordo parcialmente	35	25%
Concordo totalmente	84	60%
Total	141	100%

Tabela 17: Percentual dos itens na Escala de Likert para a afirmativa 11

Afirmativa 11: Em minha escola a Supervisão Pedagógica tem dificuldades em me auxiliar pedagogicamente em função da especificidade da minha disciplina.		
Itens de Likert	Freq.	Perc.
Não concordo totalmente	26	18%
Não concordo parcialmente	24	17%
Indiferente	17	12%
Concordo parcialmente	55	39%
Concordo totalmente	19	13%
Total	141	100%

Tabela 18: Percentual dos itens na Escala de Likert para a afirmativa 12

Afirmativa 12: É importante a presença do Supervisor Pedagógico no momento que a família é solicitada pelo professor para discutir assunto de indisciplina do aluno.		
Itens de Likert	Freq.	Perc.
Não concordo totalmente	1	1%
Não concordo parcialmente	0	0%
Indiferente	5	4%
Concordo parcialmente	18	13%
Concordo totalmente	117	83%
Total	141	100%

Tabela 19: Pecenual dos itens na Escala de Likert para a afirmativa 13

Afirmativa 13: Considero importante discutir com a Supervisão Pedagógica as formas e instrumentos de avaliação dos alunos.		
Itens de Likert	Freq.	Perc.
Não concordo totalmente	9	6%
Não concordo parcialmente	1	1%
Indiferente	7	5%
Concordo parcialmente	46	33%
Concordo totalmente	78	55%
Total	141	100%

Tabela 20: Percentual dos itens na Escala de Likert para a afirmativa 14

Afirmativa 14: O Supervisor Pedagógico deve assumir a tarefa de conduzir a formação continuada do professor no local de trabalho (escola).		
Itens de Likert	Freq.	Perc.
Não concordo totalmente	10	7%
Não concordo parcialmente	8	6%
Indiferente	6	4%
Concordo parcialmente	49	35%
Concordo totalmente	68	48%
Total	141	100%

Tabela 21: Percentual dos itens na Escala de Likert para a afirmativa 15

Afirmativa 15: Em minha escola percebo que o Supervisor Pedagógico se preocupa em orientar e auxiliar os professores nas atividades pedagógicas.		
Itens de Likert	Freq.	Perc.
Não concordo totalmente	16	11%
Não concordo parcialmente	12	9%
Indiferente	9	6%
Concordo parcialmente	52	37%
Concordo totalmente	52	37%
Total	141	100%

Tabela 22: Percentual dos itens na Escala de Likert para a afirmativa 16

Afirmativa 16: Considero ser indiferente a atuação do Supervisor Pedagógico em relação à minha atuação na escola.		
Itens de Likert	Freq.	Perc.
Não concordo totalmente	63	45%
Não concordo parcialmente	17	12%
Indiferente	11	8%
Concordo parcialmente	38	27%
Concordo totalmente	12	9%
Total	141	100%

3.2.2. Análise interpretativa dos dados

A compreensão da formação do professor em serviço e o reconhecimento do SP como elemento fundamental para essa formação requer reflexão sobre uma realidade complexa, com diversas dimensões e processos indispensáveis que se entremeiam no cotidiano dos atores da nossa pesquisa. Placco (2011) situa na sua pesquisa o Coordenador pedagógico como um ator privilegiado, por entender que ele tem uma função articuladora no cotidiano escolar. Ela revela que:

“Pensar os atores dessa escola singular – gestores, professores, auxiliares de apoio e alunos, em suas relações com as questões do cotidiano escolar, do currículo, das relações interpessoais e pedagógicas, implica considerar as subjetividades em relação e a necessidade de formação, tendo em vista um instituído que lhe é apresentado como dado e que, frequentemente, não responde às suas necessidades, expectativas e aspirações. É nesse contexto que situamos o CP como ator privilegiado em nossa investigação, por entendermos que ele tem, na escola, uma função articuladora, formadora e transformadora e, portanto, é o profissional mediador entre currículo e professores e, por excelência, o formador dos professores.” (Placco, 2011, p. 228)

De um lado, temos a crescente demanda dos professores para compreender o que pode ser um bom ensino; tendo como grande tarefa a formação dos alunos para uma realidade complexa e efêmera. De outro lado, a percepção dos SP para a necessidade de acompanhar os professores, tendo como missão prepará-los para serem profissionais reflexivos: que devem se preocupar tanto com a aquisição dos seus saberes, quanto com sua aplicabilidade, não se esquecendo das necessidades emocionais, intelectuais e, também, das funções sociais de educar.

Ainda sobre a tarefa de ensinar, Morin (2013) chama nossa atenção para a realidade que ele denomina de complexa, em que o conhecimento deve ser ensinado de modo a privilegiar a contextualização, a globalização e a multidimensionalidade, ou seja, um ensino na perspectiva da complexidade. A complexidade é um pensamento capaz de compreender não apenas a nossa vida, nossos destinos, a relação indivíduo/sociedade/espécie, mas o curso atual de nosso devir, além de definir as reformas necessárias para as mudanças.

“Um pensamento complexo, cujos princípios definimos, permite desenvolver a capacidade de reagir de modo pertinente em uma nova situação. Como já dito ‘os analfabetos do século XX não serão aqueles que não podem ler ou escrever, mas os que não podem aprender, desaprender ou reaprender’.” (Morin, 2013, p. 187)

O grande desafio de educar nos dias atuais emerge da necessidade de que a relação entre a formação do professor e a produção de conhecimento seja ampliada. Deve-se considerar a pluralidade de saberes oriundos das ciências da educação, das disciplinas, dos currículos e da experiência - que se articulam de forma mais ou menos coerente na constituição do saber docente. Sobre isso, Tardif acrescenta que:

“Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo

de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequada.” (Tardif, 2008, p.35)

A citação acima nos faz pensar, portanto, na competência necessária que o professor deve possuir para ensinar no atual contexto social. Para Perrenoud (2002), a competência profissional está relacionada à capacidade de gerenciar situações complexas, o que exige nível bastante elevado de qualificação e autonomia. Ele considera que a responsabilidade e a autonomia do profissional competente dependem de sua capacidade de refletir em e sobre a ação: “A figura do profissional reflexivo está no cerne do exercício de uma profissão, pelo menos quando a consideramos sob o ângulo da especialização e da inteligência do trabalho.” (Perrenoud, 2002, p.13)

Cabe aqui, portanto, reiterar o conceito de reflexão expresso por Schön (2000) e sua análise sobre o ‘reflective practitioner’, ou seja, o professor comprometido com sua prática. Para esse autor, que buscou elementos na teoria da investigação de Dewey¹⁶ - na qual é enfatizada a aprendizagem por meio do fazer -, não se pode ensinar ao estudante aquilo que é necessário ele saber, porém pode-se instruí-lo:

“Ele tem que enxergar por si próprio e à sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos. Ninguém mais pode ver por ele, e ele não poderá ver apenas ‘falando-se’ a ele, mesmo que o falar correto possa guiar seu olhar e ajudá-lo a ver o que ele precisa ver.” (Schön, 2000, p. 25)

Nessa perspectiva, Schön (2000), para desenvolver seu pensamento sobre o tema, propõe uma nova epistemologia da prática, que se dá em três níveis de reflexão: a reflexão sobre a ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Portanto, mais que uma reflexão sobre a prática, trata-se de uma reflexão que incorpora a reflexão sobre a reflexão na ação. Isso implica, no campo educacional, em uma reflexão do próprio professor sobre estratégias e saberes que ele mobiliza em sua prática.

As respostas às perguntas do questionário, apresentadas nas tabelas de 7 a 22, remetem-nos para duas perspectivas de análises, relativas ao modo como os professores percebem a atuação do SP em seu processo de formação continuada na escola. Denominamos essas duas perspectivas de ideal e real. A ideal diz respeito à maneira como os professores consideram que deveria ser a atuação do SP; a real se refere à forma como ela acontece, de

¹⁶ Dewey, John. (1974). John Dewey on Education: selected Writing. (R. D. Archambault, org) Chicago: University of Chicago Press In Schön, D. A. (2000). Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem: tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed.

fato, na realidade deles, na escola em que atuam. Essa categorização em ideal e real foi possibilitada em função da percepção que tivemos em relação ao grau de concordância que os professores atribuíram às perguntas do questionário. Notamos que, para as perguntas com características mais genéricas, menos particulares, em relação à atuação do SP - ou seja, que os remetiam para uma situação hipotética ou ideal e não para a sua realidade -, o grau de concordância foi alto, mais próximo ao item 'concordo plenamente' da Escala de Likert. Esse fato revela, portanto, maior grau de satisfação dos professores com a atuação do SP. Porém, quando as perguntas focalizavam a situação real dos professores - o fenômeno como ocorre na sua realidade -, o grau de satisfação deles foi menor. Isto é, em termos da Escala de Likert, as respostas ficaram mais distantes do item 'concordo plenamente'; o que mostra um menor grau de satisfação deles em relação à atuação do SP. Nos gráficos 3 e 4, registramos o comparativo de satisfação dos professores, tomando como base as perguntas mais genéricas - que denominamos de ideal de atuação do SP - e as perguntas que remetiam os professores para a situação que vivenciam nas escolas em que lecionam. O gráfico 2 apresenta uma visão geral do grau de satisfação dos professores, medido pelas respostas.

Gráfico 2 - Percentual médio de respostas dos professores em cada pergunta sobre a atuação no SP na sua formação continuada em serviço



Gráfico 3 - Percentual médio de respostas dos professores às perguntas relativas ao ideal de atuação do SP na sua formação continuada em serviço



Gráfico 4 - Percentual médio de respostas dos professores às perguntas relativas à realidade de atuação do SP na sua formação continuada em serviço



Pelos dados explicitados nos gráficos 3 e 4, é possível perceber que há uma diferença de satisfação dos professores entre o que denominamos de atuação ideal e atuação real do SP.

No entanto, é preciso destacar que, de maneira geral, eles demonstram um grau de satisfação mediano com a atuação do SP na sua escola; o que se percebe no gráfico 4. Eles não revelam plena satisfação, porém, com algumas exceções, não se mostram insatisfeitos. Considerando a Escala de Likert na relação: concordo plenamente (5), igual a plenamente satisfeito; concordo parcialmente (4), igual a parcialmente satisfeito; discordo parcialmente (2), igual a pouco satisfeito; e discordo totalmente (1), igual a insatisfeito; a maioria dos professores deu respostas que estão mais próximas ao nível 4, ou seja, concordo parcialmente.

3.2.2.1. A atuação do SP na perspectiva idealizada pelo professor

Os dados do gráfico 3 mostram que a maioria dos entrevistados reconhece a importância do SP no dia a dia da escola; reforçando, assim, a necessidade que os docentes têm de um profissional que acompanhe, estimule e promova ações e parcerias com eles no complexo processo de ensinar. Sobre essa necessidade, Rangel destaca que:

“[...] ocorreu um reconhecimento do SP sobre a necessidade em estabelecer uma relação de parceria e cumplicidade com os demais profissionais da escola, exercendo, assim, um trabalho de assistência ao professor, em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.” (Rangel, 1988, p. 13)

Nessa mesma linha de pensamento, Geglio (2004) afirma que esse profissional - o SP - se constitui como um agente de formação continuada do professor em serviço, justamente pela sua condição de elemento articulador do processo de ensino e de aprendizagem na escola. Ele destaca que o coordenador pedagógico, que denominamos de SP, é:

“Uma pessoa que está, ao mesmo tempo, dentro e fora do contexto imediato do ensino, que possui uma visão ampla do processo pedagógico da escola, do conjunto do trabalho realizado pelos professores. Sua ação que se efetiva na cumplicidade com os professores é uma relação entre pares, de troca de informações e conhecimento, da elaboração e acompanhamento conjunto de planejamento, projetos e propostas de trabalho. Uma prática que se efetiva no próprio ambiente de atuação, em diferentes momentos e situações do exercício profissional dos educadores.” (Geglio, 2004, p.116)

Nas questões de número 3 e 4 - que abordam a ajuda do SP na elaboração do planejamento, e a importância de o professor recorrer ao auxílio do SP em caso de problemas

na rotina da sala de aula -, os resultados apontam um percentual variante entre 52% e 53% do total de concordância dos professores entrevistados. Esse quantitativo demonstra, em nosso entendimento, a receptividade dos professores em relação à importância do trabalho do SP. Eles revelam a necessidade da presença e parceria de um profissional a quem possam recorrer e de quem possam receber apoio. E não apenas isso, também que haja um processo de troca de saberes, em uma constante busca pelo aprender e ensinar, ensinar e aprender. O pensamento de Freire (2003) ilustra essa parceria, lembrando ainda a condição desses profissionais, que é de sujeitos que precisam se assumir como educandos, colocando-se na condição de eternos aprendizes.

“O educador precisa assumir-se como tal, mas assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer o que quer conhecer em relação com o outro sujeito igualmente capaz de conhecer o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica reconhecer.” (Freire, 2003, p.47)

Ainda sobre os resultados das questões de número 3 e 4, percebemos também um grupo de professores, num total de 34%, que indicaram a opção ‘concordo parcialmente’, em relação ao apoio do SP nas ações do dia a dia. Em relação às respostas da questão 5 - que trata da importância do SP em favorecer momentos de formação continuada em serviço, como: espaço para discussões, para troca de ideias e outras atividades coletivas relacionadas a assuntos pedagógicos e culturais -, a maioria se mostrou favorável, com total de 77% para o item ‘concordo totalmente’. Mais uma vez, o grupo se revelou favorável aos momentos em que o SP proporciona formas de discussões e aprendizados. Ressaltamos aqui a importância que o SP deve dar para essa formação, utilizando-se da escola que é um ambiente muito próprio do professor. Sobre isso, Garrido afirma que:

“O trabalho do professor-coordenador é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço. 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.” (Garrido, 2007, p. 09)

Dentre as perguntas que dizem respeito à importância do SP no acompanhamento do trabalho dos professores, a questão de número 7 indagou aos participantes da pesquisa como

veem o SP no papel de fazer o acompanhamento individual aos professores. A esse respeito, 64% deles concordam totalmente com essa prática. É o momento que o SP tem para trabalhar as particularidades, as limitações de cada educador, que nem sempre são discutidas em grupo em função do receio do professor em se expor, de partilhar seus problemas no grande grupo, pois são momentos de desabafo, de partilhar suas angústias, decepções, cansaço. Uma das SP entrevistadas aborda esse aspecto do seu trabalho, quando diz que o espaço da SP acaba sendo espaço de “confessionário”, aonde o professor chega para desabafar. Ao considerarmos que a escola é um espaço privilegiado para a formação de professores e que uma das funções do SP é também de formadora, esse espaço de atendimento individual do SP com o professor acaba também possibilitando o aspecto pessoal, afetivo do professor com o SP. Almeida (2009) lembra que tanto o SP como o professor têm uma tarefa que envolve grande investimento afetivo.

“O coordenador, tal qual o professor, tem uma tarefa que implica, e talvez dobrado, grande investimento afetivo. Cuidar de seu fazer, cuidar do conhecimento já elaborado, cuidar de seus professores requer envolvimento e desgaste emocional. O compromisso com o desenvolvimento dos professores, que envolve relações com alunos, família e comunidade, pode resultar, sim, produtivo e prazeroso, mas não deixa de ser desgastante. As relações humanas, as relações interpessoais são sempre muito delicadas. Não é fácil conviver com a diferença, aceitá-la, aproveitá-la como recurso. Não é fácil conviver com situações previsíveis e imprevisíveis do cotidiano escolar, principalmente por causa da diversidade e da multiplicidade.”
(Almeida, 2009, p.57)

Encontramos também professores que não valorizam ou não priorizam esse momento de acompanhamento individual por parte do SP. No resultado da nossa pesquisa, encontramos um grupo de 28% que concordam parcialmente, e um de 6% que não concordam totalmente com essa ação do SP.

A questão de número 10 trata da contribuição do SP para a formação do professor no espaço escolar e a sua importância quando lhes oferece materiais, como textos e livros sobre educação, assim como obras de outras áreas. É notório que tanto o SP como o grupo de professores precisam compreender melhor que a formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e o desenvolvimento pessoal, assumindo como parte prática diária da sua profissão, como bem reforça Libâneo:

“[...] a formação continuada é uma das funções da organização escolar, envolvendo tanto o setor pedagógico como o técnico e administrativo. De modo especial, para

os professores a formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional. É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais.” (Libâneo, 2001, p. 89)

Reforçando o pensamento de Libâneo (2001) no contexto da necessidade de assumir a formação continuada como condição precípua do educador, associamos o pensamento de Sousa quando ela observa que:

“A necessidade da formação contínua do professor é uma realidade que o coordenador pedagógico tem de enfrentar. Digo ‘enfrentar’ porque é dele a função de formar esses professores dentro da instituição em que atua, e sabemos que a formação continuada é condição para o exercício de uma educação consciente das necessidades atuais dos alunos que frequentam a escola.” (Sousa, 2001, p. 27)

É comum ouvirmos lamentos de SP e professores sobre a existência de uma distância entre o que se fala e o que realmente acontece. Sabemos que é preciso muito mais do que achar importante e sentir a necessidade de um apoio do SP. A formação na escola deve ocupar um espaço necessário para garantir uma prática reflexiva e autônoma que amplie as oportunidades dos professores para uma atuação transformadora, em que os conhecimentos teóricos e práticos possam transformar os docentes em profissionais críticos e reflexivos, como bem enfatiza Perrenoud:

“A autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação. Essa capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competências e dos saberes profissional. Por isso, a figura do profissional reflexivo está no cerne de uma profissão, pelo menos quando consideramos sob o ângulo da especialização e da inteligência no trabalho.” (Perrenoud, 2002, p.13).

Geglio (2003) lembra que ações específicas são aquelas que caracterizam o SP como agente de formação continuada de professores na escola. E elas dizem respeito ao trabalho que ele desenvolve com o conjunto dos docentes. “[...] Tanto na forma individual como na coletiva, a sua contribuição tem como perspectiva de ação no âmbito didático-pedagógico, ou seja, está circunscrita ao processo de ensino e aprendizagem de alunos e professores.” (Geglio, 2003, p.117)

Outro ponto relevante que os professores apontam como ideal de atuação do SP na formação do professor no ambiente escolar diz respeito à presença do SP no momento em que

a família é solicitada pelo professor para discutir assunto de indisciplina (questão de número 12). A maioria dos professores - 83% - concorda totalmente com a presença do SP no momento em que ele precisa falar com a família. É muito importante o trabalho da equipe em um momento em que família e escola buscam encontrar soluções para os desafios da indisciplina do aluno. Com esse resultado, podemos argumentar sobre a necessidade e importância que os professores percebem no trabalho coletivo, em que os problemas e desafios são analisados e solucionados em equipe. Segundo Orsolon:

“O trabalho de parceria com a família constrói-se com e no coletivo da escola, mediante a articulação dos diferentes atores da organização, na complexidade e na dinamicidade das relações, nos espaços previstos pela organização e nos espaços reivindicados. É um trabalho intencional da coordenação, que precisa ser planejado, discutido com a equipe docente e não-docente e compartilhado com as famílias. Insere-se no projeto político-pedagógico da escola e, nesse sentido, é vivenciado, construído e reconstruído a todo momento, juntamente com o processo educacional.” (Orsolon, 2004, p. 182)

Outro desafio para o professor e o SP diz respeito à avaliação dos alunos (questão de número 13). Quando perguntamos aos professores se eles consideravam importante a presença do SP para discutir as formas de avaliação dos alunos, 55% assinalaram que concordam totalmente com o acompanhamento. Esse resultado nos inspira a pensar que o SP pode contribuir significativamente para o processo de análise das situações de avaliação e suas formas de execução. As contribuições parecem residir, entre outras possibilidades, na construção de espaços colaborativos de formação, nos quais professores e SP refletem sobre formas de avaliação, visando novos significados para a avaliação e que os professores encontrem no SP uma interlocução fundamental para essa tarefa tão importante no processo de escolarização.

Sobre a questão de número 14, com a qual desejávamos saber dos professores se o SP deve assumir a tarefa de conduzir a formação continuada do professor no local de trabalho (na escola), os colaboradores da nossa pesquisa revelaram uma visão que podemos considerar como reticente. Destes, 48% afirmaram que concordam totalmente com essa possibilidade; 35% mostraram uma concordância parcial entre os que não concordam ou são indiferentes; o resultado ficou entre 4% e 7%. Essa parceria entre professor e SP no espaço da escola como lugar de formação é um possível caminho para uma qualificação dos professores, para o aprimoramento da formação. Segundo Nóvoa, “A formação contínua deve estar articulada

com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência.” (Nóvoa, 1991, p. 30)

3.2.2.2. A atuação do SP na realidade do professor

Podemos observar, no gráfico 4, que a maioria das respostas às questões diz respeito à realidade, de fato, da atuação do SP na formação continuada do professor. Elas estão situadas no nível ‘concordo parcialmente’, da Escala de Likert. Esse resultado revela que os professores participantes da nossa pesquisa, embora acreditem na contribuição e importância do SP em sua formação continuada na escola, não possuem o mesmo grau de confiança sobre isso em relação à realidade em que atuam; ou seja, eles não percebem no SP da sua escola o profissional que vislumbram como ideal.

Na questão de número 2, na qual perguntamos aos professores sobre sua percepção em relação à atuação do SP na sua escola, referente ao apoio nas situações problemáticas do cotidiano, encontramos um resultado apontando que 42% deles concordam parcialmente; 10% não reconhecem a ajuda do SP - pois assinalaram que não concordam totalmente -; 6% dos entrevistados assinalaram que não concordam parcialmente; e outros 6% marcaram o item ‘indiferente’ no que se refere ao apoio do SP nos problemas relativos ao contexto da escola em que atuam. Considerando o somatório dos itens da escala de Likert que demonstra uma insatisfação com a realidade questionada, ou seja, do ‘não concordo totalmente’ a ‘indiferente’, quase 70% dos professores sinalizaram a falta de credibilidade em relação ao apoio do SP nos conflitos cotidianos deles na escola.

Pensar nos motivos que fazem os professores terem dificuldades em reconhecer a atuação do SP nos conflitos deles na escola em que atuam leva-nos a considerar a possibilidade da existência de um distanciamento do SP em relação aos professores. Imbernón (2009) afirma que a formação continuada do professorado deve desenvolver a colaboração. O autor faz menção a uma cultura profissional negativa - que é viciada por muitos elementos geradores de práticas autoritárias e isoladas -, comprometendo a rede de comunicação coletiva formada por pessoas que, embora trabalhem uma ao lado da outra, estão “[...] separadas ainda por divisórias estruturais e mentais e que outorgaram uma valorização excessiva à categoria profissional.” (Imbernón, 2009, p. 63) Acreditamos que, se o SP não incorporar uma cultura colaborativa na escola, será muito difícil desenvolver processos de formação continuada.

Nessa mesma linha de pensamento, Esteve (1999), ao discutir o isolamento dos professores nas relações pedagógicas, aponta que o isolamento é uma característica comum dos professores seriamente afetados pelo desajustamento provocado pela mudança social. Ele também aponta - assim como Imbernón (2009) - que a formação do professor deve ser construída a partir de uma rede de interação e comunicação:

“A formação permanente deve construir-se a partir de uma rede de comunicação, que não se deve reduzir ao âmbito dos conteúdos acadêmicos, incluindo também os problemas metodológicos, pessoais e sociais que, continuamente, se entrelaçam com as situações de ensino. A inovação educativa está sempre ligada à existência de equipes de trabalho que abordam os problemas em comum, reflectindo sobre os sucessos e as dificuldades, adaptando e melhorando as práticas de intervenção (objectivos, métodos e conteúdos).” (Esteve, 1999, p. 119)

No questionamento ‘se sentem motivação para participar dos momentos de discussões e outras atividades coletivas propostas pela SP’ (questão 6), embora haja opiniões diferentes entre os professores da nossa pesquisa, a maioria das respostas não é muito positiva. Segundo Imbernón,

“[...] para motivar a formação permanente, é preciso gerar uma motivação intrínseca relacionada com a tarefa de se fingir de professor ou professora; o que é muito mais difícil se o professor ou professora se encontra imerso num ambiente de desmotivação e passividade (educativa ou ideológica).” (Imbernón, 2009, p. 98)

O autor acrescenta ainda que:

“Se o professor se encontra desmotivado, é necessário encontrar mecanismo para a motivação extrínseca (por exemplo, permitir trabalhar com maior qualidade, aprofundar a matéria, encontrar-se consigo mesmo para melhorar a autoestima, realizar-se profissionalmente...). Também faz falta uma grande motivação relacionada com a autoestima. A motivação às vezes é muito baixa, porque hoje se valoriza pouco o lugar de trabalho e as expectativas de executá-lo bem. O (a) professor (a) pode-se perguntar: ‘como vou participar dessa formação com essas condições?’ ou ‘Para quê?’. Muitas vezes o professor tem um problema grave: não está em harmonia com a realidade como ela é. [...] Talvez esteja se buscando ou dando soluções simples a problemas complexos ou não se sabe a resposta que se deve dar.” (Imbernón, 2009, p. 98)

A missão do SP na formação continuada do professor em serviço vai além de orientações pedagógicas, normas disciplinares e questões burocráticas. O SP precisa compreender que essa atividade precisa auxiliar o professor a estabelecer vínculos e saber trabalhar com as emoções, motivar-se, reconhecer as emoções dos outros.

Outro propósito nosso com a aplicação do questionário aos professores era saber se eles consideram que o SP colabora para a sua prática pedagógica mesmo quando não o solicitam (questão 8). Uma boa parte - 33% - acredita que o SP da sua escola pouco contribui para a prática pedagógica, quando são solicitados; outros - 48% - acham que isso ocorre de maneira parcial. Esse dado revela, portanto, a falta de sintonia entre o SP e os professores no cotidiano escolar. Esse fato pode ser, em parte, pelo professor não perceber suas necessidades atendidas de maneira imediata pelo SP, e também pelo SP não conseguir suprir as necessidades de todos os professores. Segundo Placco,

“O cotidiano do coordenador pedagógico ou pedagógico-educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional às vezes até frenética... Nesse contexto, suas intencionalidades e seus propósitos são frustrados e suas circunstâncias o fazem responder à situação do momento, ‘apagando incêndios’ em vez de construir esse cotidiano, com vistas à construção coletiva do projeto-pedagógico da escola.” (Placco, 2004, p.47)

Todas essas situações apontadas por Placco (2004) e, de certa forma, percebidas pelos professores da nossa pesquisa, podem ser amenizadas por meio de uma relação interpessoal estabelecida pelo SP no processo de formação contínua, pois: “refletir sobre esse cotidiano, questioná-lo podem ser importantes movimentos para que o SP o transforme e faça avançar sua ação e a dos demais professores da escola.” (Placco, 2004, p.47) Nenhum processo de colaboração na escola tem resultado efetivo se a responsabilidade pelos processos e pelos resultados não for partilhada, cada qual com a função que lhe cabe, mas consciente das funções uns dos outros e colaborando mutuamente para que os objetivos sejam alcançados.

Na questão de número 9, em que se indagava sobre a contribuição do SP para a formação do professor no espaço da sua escola, mais uma vez o resultado se assemelha com o da maioria, marcando o ‘concordo parcialmente’ (41%); e uma média de 12% a 6%, os itens ‘indiferente’, ‘não concordo parcialmente’ e ‘não concordo totalmente’. Como já mencionamos anteriormente, não há dúvida de que os professores consideram importante a contribuição do SP para a sua formação no espaço escolar, isso no contexto geral, ou seja, no âmbito do ideal, no que eles desejam para seu cotidiano. Veja que, nessa questão, os resultados demonstram um descrédito, porque eles estão se referindo à sua realidade, à escola em que trabalham; o que demonstra, portanto, uma realidade distante da que desejam.

Sentimos que a escola, de maneira geral, precisa compreender melhor seu espaço como formativo para os professores, assim como os professores precisam contribuir para que o SP possa, de fato, assumir-se como corresponsável pela formação continuada do professor na escola. Os SP precisam também incorporar em suas práticas a formação do professor como parte da sua rotina. Geglio (2004) afirma que pensar a escola como lócus de formação não significa considerá-la como um espaço onde eventualmente se realizam cursos pontuais. Assim ele se refere à escola:

“Refiro-me a ela como um meio contínuo e consequente para a formação continuada de professores. Um contexto natural e legítimo para o desenvolvimento dessa prática. Uma ação que acontece com o coletivo, e no coletivo dos pares, juntamente com a figura do coordenador pedagógico.” (Geglio, 2004, p. 113)

Com a análise das respostas, percebemos também que os professores entendem que o SP da sua escola tem dificuldades em auxiliá-lo pedagogicamente em função da especificidade da sua disciplina. Do total de professores, 90% apresentam uma visão pouco otimista em relação à ajuda do SP, em função deste não conhecer a sua área, sua disciplina de ensino. Há que se considerar o SP como o profissional que deve desempenhar a função de agente integrador no relacionamento professor – professor; professor – aluno; professor – comunidade escolar; assim como na formação de valores éticos por meio de uma ação conjunta para que a educação alcance seus objetivos, envolvendo todos em um processo contínuo de formação, não esquecendo que:

“[...] a formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho.” (Imbernón, 2010, p. 57-58)

A questão de número 15 abordou ainda a percepção dos professores em relação à orientação e ajuda do SP nas atividades pedagógicas. A pergunta questionou se de fato os SP estavam atentos ao apoio e orientação dos professores nas diversas atividades que acontecem na escola. Um percentual de 37% dos professores demonstrou concordar totalmente com a atenção e ajuda do SP nas diversas atividades do seu cotidiano escolar. E na mesma quantidade - 37% -, outros professores responderam que concordam parcialmente. Os demais itens da escala de Likert receberam, em relação a essa questão, uma média de 6% a 11% das respostas dos professores, no que se refere aos itens ‘não concordo totalmente’ e ‘indiferente’.

Esse resultado reforça a importância do apoio e orientação do SP nas diversas atividades pedagógicas, somando conhecimento e experiência na formação do professor. Sobre isso, Imbernón (2010) registra a necessidade da formação continuada como um processo pedagógico.

“A formação permanente, que tem como uma de suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática. A formação permanente tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la e combatê-la, se for preciso. Seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum, para recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa.” (Imbernón, 2010, p.61)

Por fim, perguntamos ao grupo de professores da nossa amostra se eles consideravam ser indiferente a atuação do SP em relação a sua atuação na escola (questão 16). Embora um percentual - 8% - tenha assinalado ser indiferente para a atuação do SP, outro grupo - 45% - apontou concordância positiva no sentido de que o SP deve assumir a tarefa de conduzir a formação continuada do professor no local de trabalho. Nesse contexto, vale ressaltar que a formação dos professores na escola deve ser compreendida como um processo de crescimento, dentro de uma nova perspectiva escolar, pois os SP, mesmo agindo de modo consciente ou inconsciente, podem contribuir para as mudanças necessárias. Devemos lembrar que a construção identitária é um percurso sempre em movimento, dependendo de sua formação, do reconhecimento de si como sujeito histórico, social e que exige do profissional, seja do professor ou do SP, o desenvolvimento que abrange perspectivas no âmbito pessoal, profissional e organizacional. Como registrado por Nóvoa:

“[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.” (Nóvoa, 1995, p. 25)

A identidade é estabelecida a partir do sentido social da profissão, da reafirmação das práticas. Quem reforça essa ideia é Pimenta:

“A identidade é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas, também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias.” (Pimenta, 1999, p.19)

Imbernón lembra ainda que “se a educação dos seres humanos pouco a pouco se tornou mais complexa, o mesmo deverá acontecer com a profissão docente. Essa complexidade é incrementada pela mudança radical e vertiginosa das estruturas científicas, sociais e educativas.” (Imbernón, 2010, p. 9) Quando nos propomos refletir sobre a formação continuada do professor na escola, é importante lembrar que as demais formas de formação devem ser igualmente ressaltadas, com apoio, acompanhamento e incentivo do SP.

Dentro das mudanças sociais e educativas que Imbernón aponta, destacamos aqui um aumento considerável na quantidade de propostas de formação continuada a distância, novo paradigma educacional emergente, que assinala para a correspondência com os novos perfis profissionais desejados por meio dos cursos oferecidos com suporte na internet, facilitando o acesso dos professores em serviço, melhorando a mobilidade para os grandes centros universitários. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, 9394/96 estimula a oferta de cursos a distância, estabelecendo, em seu artigo 80, que o poder público deverá incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino dessa forma em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada. Nesse mesmo documento, no artigo 89, também é reforçada a necessidade de elevar o nível de formação dos profissionais: “[...] cada Município e, supletivamente, o Estado e a União deverá realizar programas e capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, também, para isso, os recursos da educação a distância.” (LDBEN, 9394/96)

A formação continuada é uma dimensão importante para a materialização de uma política global para o profissional da educação, articulada com a formação inicial e as condições de trabalho. O professor deve ser aquele que tem a docência como base da sua identidade profissional, que é capaz de atuar como agente de transformação da realidade na qual se insere. Reforçando ainda esse pensamento, acrescentamos as palavras de Perrenoud:

“[...] a formação contínua visava – e sempre visa – atenuar a defasagem entre o que os professores aprenderam durante sua formação inicial e o que foi acrescentado a isso a partir da evolução dos saberes acadêmicos e dos programas, da pesquisa didática e, de forma mais ampla, das ciências da educação.” (Perrenoud, 2002, p.21)

O SP precisa incorporar no seu processo identitário a compreensão de formador que gere nos seus pares profissionais habilitados e comprometidos com uma prática reflexiva. E o professor, por sua vez, precisa compreender que a melhoria da sua formação e do seu

desenvolvimento profissional reside em parte no estabelecimento de caminhos para conquistar melhorias pedagógicas, profissionais e sociais, bem como no debate entre o próprio grupo profissional, aproveitando a escola como espaço privilegiado de sua formação.

3.3. A VISÃO DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA SOBRE SUA ATUAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NA ESCOLA

Para entender como os supervisores pedagógicos - SP se percebem na condição de condutores do processo de formação continuada do professor na escola, realizamos entrevistas com cinco SP de cinco escolas da cidade de João Pessoa - PB.

3.3.1. *Perfil das entrevistadas*

Inicialmente ressaltamos que as colaboradoras da nossa pesquisa, todas do sexo feminino, foram muito receptivas à nossa solicitação e demonstraram satisfação em colaborar com o trabalho. As cinco entrevistadas serão identificadas como SP1 – SP2 – SP3 – SP4 – SP5. A faixa etária delas varia entre 40 e 50 anos e tinham na ocasião, em média, de 15 a 25 anos de trabalho na educação. As informações sobre sua formação profissional nos permitiu compreender o percurso de cada uma delas até a chegada à função de supervisão pedagógica. A trajetória profissional delas nos revela suas escolhas pela carreira educacional, as opções ou a falta delas, os caminhos e obstáculos até o momento atual. A SP1 iniciou muito jovem na carreira docente, mesmo sem a formação superior necessária para o desenvolvimento de atividades na área educacional. Entretanto, posteriormente, se propôs cursar graduação em Pedagogia, para a devida atuação na educação. No curso de Pedagogia, optou pela habilitação em Supervisão Pedagógica, havendo a possibilidade de escolha entre essa habilitação e a de Administração Escolar:

“Não optei por administração, porque sabia que era cargo político e eu não gosto desse caminho; então eu optei por ser supervisora e fui descobrindo com o tempo a função de supervisora. Terminei o curso e logo em seguida houve um concurso do Estado e prestei concurso para supervisora.” (SP1).

Quando ela fala que a administração é cargo político, se refere ao fato de o diretor

de escola no estado da Paraíba ser indicado pelo governador. Ela também deixa claro em seu relato que, para a escolha da SP, aspectos pessoais também interferiram em sua decisão: “[...] vim para Mangabeira [bairro da cidade de João Pessoa] para o Ensino Médio regular por opção, era o mais próximo da minha residência.” (SP1)

A SP2 tem formação em Psicologia Educacional; atuou em áreas financeiras, mas optou, definitivamente, pela área da educação. O aspecto afetivo influenciou sua escolha, pois, mesmo sabendo da remuneração inferior à outra área em que atuava, decidiu pela educação:

“[...] sempre fui para o lado da educação; então, pensei: ‘vou trabalhar na área educacional e conseguir um emprego do estado’. Daí, trabalhei no banco e no estado [escola], mas aí casei e decidi não ficar nos dois empregos. Aí fiz a opção: deixei o lado financeiro do suporte maior, passei para a educação e já estou nessa área há 26 anos, me dedicando.” (SP2).

A SP3 ingressou no curso de Pedagogia e decidiu ser educadora desde o início de sua formação. Especializou-se em Linguística, mas escolheu a habilitação de Supervisão Pedagógica, pois, segundo ela, “[...] tem mais contato com os professores, e gosto muito da possibilidade desse contato, além do contato com os alunos.” (SP3)

Com atuação no magistério e a certeza de sua paixão pela educação, a SP4 possui graduação em Pedagogia. Optou por Supervisão Pedagógica em vez de Orientação Pedagógica, dentre as habilitações disponíveis em sua formação. Para essa SP, a oportunidade de atuar nesse âmbito da educação se mostrou muito importante para ela:

“Chamou minha atenção a possibilidade de fazer um trabalho junto aos professores e poder estar atuando nos momentos de planejamentos, de estudos, além da possibilidade de fazer um acompanhamento do processo ensino aprendizagem, e de também estar interagindo junto à família do aluno, trazendo esta família para a escola, para que ela possa participar mais ativamente na vida escolar do aluno e formar essa parceria: família – escola. **Foi uma coisa que sempre me fascinou muito, proporcionar toda essa interação** sempre me motivou muito e me motiva até hoje.” (SP4. Grifo nosso).

A SP5 possui formação acadêmica em História e especialização em Psicopedagogia e cursou o Ensino Médio Normal (antigo magistério). Atuou como professora no Ensino Fundamental (anos iniciais da escolarização) e no Ensino Médio. Duas experiências distintas no magistério, mas que contribuíram igualmente para sua formação como SP. Dentre os argumentos para a escolha da área educacional, a SP5 mencionou a influência do contexto

familiar. Sobre isso, ela relatou a seguinte memória:

“[...] quando eu tinha nove anos, meu pai - que era analfabeto, mas valorizava muito o professor - por me ver tentando ensiná-lo a escrever o nome dele, achava que eu tinha jeito para ser professora e me deu uma escola de presente. Ele montou uma sala de aula com tudo que tinha direito. Então, eu não tive chance de escolher outra coisa na vida, acabei indo nessa direção e acho que é o que sei fazer, o que eu gosto; até saberia fazer outra coisa se eu pendesse para outro lado, **mas esta foi minha escolha e estou feliz com ela.**” (SP5. Grifo nosso).

3.3.2 *Análises das entrevistas*

Nossa intenção inicial, na metodologia da coleta de dados, era deixar que cada uma das SP falasse sobre o seu dia a dia na escola e sobre a sua relação com o professor, para capturarmos nas falas delas os indícios da nossa procura. Não obstante, elaboramos um roteiro com algumas perguntas para dar início à entrevista e para focar as SP no assunto. As perguntas se referiam a aspectos do seu trabalho cotidiano na escola, sua relação direta ou indireta com os professores, sua conduta na formação continuada do professor na escola, bem como a sua própria formação inicial e continuada.

As SP foram entrevistadas individualmente, em momentos diferentes, cada uma em seu próprio ambiente de trabalho. Dessa maneira, pudemos observar distintamente aspectos objetivos e subjetivos de cada uma, tais como: formação e consolidação da carreira como SP; interesse e atuação no ambiente escolar; adaptação e adequação de metodologias, serviços e técnicas, tanto em relação aos professores, quanto aos alunos; meios de atuação no ambiente escolar; superação de problemas cotidianos com professores, alunos e com as famílias dos alunos, entre outros assuntos relativos à sua prática profissional na escola. Conforme prevíamos, durante as entrevistas, as SP desviavam muito a conversa para aspectos das suas vidas particulares que - embora importantes do ponto de vista do exame das narrativas, pois mostram a significativa trama de relações entre as histórias de vida e as histórias profissionais - tornavam a conversa prolixa. Para nosso propósito, alguns desses aspectos revelavam-se sem contribuições para a análise, assim, fizemos intervenções, com perguntas sobre a atuação delas no contexto escolar. Basicamente nosso roteiro de questões, além do percurso da carreira profissional até a chegada à supervisão pedagógica, concentrou-se nas ações cotidianas na escola e nas práticas de atividades com os professores, com vistas à formação continuada. Portanto, é com base nessas duas perguntas centrais que analisamos o conteúdo das entrevistas das SP.

3.3.2.1. As SP e as características do trabalho cotidiano na escola

O SP, mais do que um profissional da área educacional, é um mediador entre o professor e a informação - no tocante às metodologias de ensino - e também entre os conflitos que naturalmente aparecem na relação professor/aluno. Sua atuação é bastante diversa e se estende, desde o esforço para a capacitação do professor, até o acompanhamento das formas como o educador se comporta e trabalha em sala de aula e fora dela – no tocante às atividades concernentes à escola, como, por exemplo, a manutenção dos diários de classe. Há uma preocupação do SP com o professor, tanto no que se refere à falta de reconhecimento da profissão do SP, como no que diz respeito à atualização do professor. Diante dos relatos das supervisoras entrevistadas, direcionamos nosso olhar para a identidade e função do SP na escola. É visível a diversidade de entendimentos e como cada uma se vê nessa função. Lima e Santos usou uma metáfora que caracteriza alguns dos estereótipos descritos por nossas entrevistadas:

“Várias metáforas são construídas sintetizando o seu papel e função na escola com distintas rotulações ou imagens, dentre elas, a de “Bombril” (mil e uma utilidade), a de “Bombeiro” (o responsável por apagar o fogo dos conflitos docentes e discentes), a de “salvador da escola” (o profissional que tem de responder pelo desempenho de professores na prática cotidiana e do aproveitamento dos alunos). Além destas metáforas, outras aparecem definindo como profissional que assume uma função de gerenciamento na escola, que atende pais, alunos, professores e também se responsabiliza pela maioria das “emergências” que lá ocorrem, isto é, como um personagem “resolve tudo” e que deve responder unidirecionalmente pela vida acadêmica da escola.” (Lima e Santos, 2007, p. 79, grifo na fonte)

Vera Placco (2010), em pesquisa recente sobre o coordenador pedagógico - CP e a formação de professores, revela que as ações que caracterizam o cotidiano dos CP são correlatas aos registros de Lima e Santos (2007), ou seja, desvios de função ou atribuições assumidas que não são objeto de questionamento:

“Embora todos afirmem que sua função é acompanhar o trabalho dos professores e o desempenho dos alunos, ao listarem as atividades administrativas, as intervenções disciplinares, o acompanhamento dos projetos elaborados por órgãos centrais para serem executados nas escolas e até o encaminhamento de alunos para setores de atendimento específico, parece-nos que sobra pouco tempo para fazer o acompanhamento aos professores. Essa atribuição, que é potencialmente formativa, fica esmaecida diante de outras atribuições. Predomina o eixo da articulação. Em síntese, a multiplicidade dos fazeres é o eixo condutor da fala dos CPs.” (Placco, 2010, p. 257).

Verifica-se, nas falas de algumas SP, que as atividades que desenvolvem e que caracterizam como funções do SP estão baseadas em um modelo voltado para o controle e a produtividade do ensino, no qual sua função consiste na fiscalização da qualidade da tarefa educativa. Assim, os SP resumem seu papel no cumprimento de tarefas burocráticas. Essa concepção de atuação profissional está ligada às ações dos primeiros profissionais da educação que iniciaram nesse ofício em nosso sistema educacional, por volta do ano 1931 - época dos primeiros registros legais sobre a atuação do SP no Brasil, como lembra Anjos (1988). Naquela época, havia um profissional na escola que era um executor de normas prescritas pelos órgãos superiores da educação. Ele era chamado de orientador pedagógico ou orientador de escola, cuja função básica era a inspeção do trabalho docente.

Podemos perceber, no decorrer da história, que o SP não foi valorizado, e sua força de trabalho, em vários momentos, apresentou-se fragmentada. Sua identidade foi gradativamente se descaracterizando no contexto das mudanças que a escola sofreu: mesmo depois de vários anos após a escola ter assumido uma nova identidade na sociedade, o SP ainda não conseguiu perceber qual o seu perfil dentro do sistema educacional brasileiro. Ele é identificado por diversas denominações e por diferentes ações, criando não só uma grande confusão, como também um diferencial dentro da mesma função. Essa situação também se mantém no sistema educacional do Estado da Paraíba, onde, em determinados períodos da história, a figura desse profissional deixou de ser obrigatória na escola. As mudanças pelas quais o 'status' social e profissional do SP passou revelam uma ampliação do seu papel, porém sem as bases legais e os parâmetros de atuação definidos por Ferreira como:

“[...] a “especialização desespecializada” levou a que esses profissionais, “perdidos” na busca de sua identidade e “sérios” no trato dos problemas educacionais, fossem desconsiderados e desrespeitados. Os supervisores passaram a ser chamados de “pessoal de apoio”, “personagens escolares”, “parceiros” e tantas outras nomenclaturas que (os) desqualificaram na intenção de identificar algo que não está bem identificado, não traduzindo o relevante da supervisão.” (Ferreira, 2001, p. 91 grifo na fonte).

Podemos verificar, nos depoimentos das entrevistadas, algumas inquietações no que se refere à valorização e identidade do SP:

“[...] Procuro acompanhar as informações da Secretaria da Educação, que infelizmente deixa a desejar no que se refere à questão do SP. Raramente a gente é chamado para ter uma inovação - para você ter uma ideia, agora nesse final do governo teve uma formação continuada para os professores, e os supervisores não foram convocados [...]. Eu quero me aperfeiçoar, mas infelizmente a gente é Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias - Instituto de Educação

excluída. Somos um grupo pequeno do Estado, são poucos os supervisores, porque a maioria já se aposentou; o último concurso público pelo estado da Paraíba para Supervisor foi oferecido há muitos anos.” (SP1)

“[...] Nas escolas do Estado, a figura do SP muitas vezes não existe, e fica muito difícil para a direção cuidar da parte administrativa e da parte pedagógica ao mesmo tempo. Então, as escolas que têm a figura do SP possuem apoio maior, principalmente para aqueles professores que estão chegando, porque os professores novatos chegam ‘sem norte’, como está acontecendo agora com aqueles que passaram nesse último concurso público: muitos nunca entraram na sala de aula para lecionar.” (SP5)

Refletindo sobre a identidade do SP, encontramos, nos estudos de Dubar sobre a identidade, questões que nos auxiliaram na compreensão dessa realidade - que é analisada como resultado do processo de socialização, sob dois modos de considerar qualquer trajetória individual: o modo de pensar e o modo de tornar operacional a “identidade pessoal” - o que sou - aprendida a partir de produções de linguagem. Como lembra Dubar (2009), a sua própria identidade não se separa da identidade do outro, embora seja uma relação conflituosa, que ocorre no espaço da socialização. Essa compreensão da identidade como característica social fica mais evidente quando levamos em consideração que os outros fazem parte da nossa vida e, aos poucos, vão deixando marcas. E, nessa construção, vamos impregnando vários papéis sociais, aprendidos e passados como forma de vida para as gerações.

Ao tratar da perspectiva da identidade profissional, Ciampa pontua:

“[...] se por um lado, esta aprendizagem facilita a inserção das pessoas na realidade social, por outro, pode impedir que cada um desempenhe o seu papel de uma forma que tenha sentido para sua subjetividade. Quando isto ocorre, dizemos que o exercício do papel levou o indivíduo a um processo de mesmice ou de reposição de sua identidade, o que impede de alcançar o grau de independência em relação a esses papéis e, conseqüentemente uma identidade autônoma.” (Ciampa, 2005, p. 135)

Sobre a identidade como questão social, grosso modo, podemos alegar que a definição prévia de papéis sociais visa garantir a manutenção da estrutura social; o que nos remete à ideia de que a identidade, além de ser questão marcada pelo social, é, sobretudo, questão política, pois desenvolve papéis sociais e nos remete a uma política de identidade. Para Ciampa (2006), a sociedade elabora uma política de identidade para cada grupo social, com a finalidade de normatizar ou homogeneizar uma coletividade.

Compreendendo a identidade do SP e seu processo social, podemos inferir que sua função sofreu significativa mudança no âmbito escolar. Seu objeto de trabalho e suas ações,

inicialmente voltados para o controle e para a inspeção, passaram a ser complexos e desafiadores, pois agora eles dizem respeito à orientação e ao acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores em serviço. Entretanto, percebemos, nas falas das entrevistadas, que elas demonstram dificuldade em transpor o que elas definem como resistência dos professores. Esse fator de barramento impede que o trabalho das SP com os professores ocorra de maneira profícua.

A resistência aludida acima muitas vezes é considerada pelas SP como fruto da própria sobrecarga de trabalho que a maioria dos professores enfrenta, atuando em várias escolas com o intuito de melhorar a sua renda. Assim, o cansaço proveniente dessa sobrecarga de trabalho, aliado à falta de interesse em atualização e à visão de que o SP é um fiscalizador de suas tarefas levam, segundo elas, os professores a se mostrarem desinteressados e desestimulados com sua atuação na formação continuada deles na escola.

Para as SP entrevistadas, essa resistência é vencida com o passar do tempo, pois os próprios professores percebem que o SP atua, não com intuito de fiscalizar seu trabalho, mas para mediar e facilitar suas atividades, ou seja, com o objetivo de auxiliá-los no desenvolvimento das suas práticas pedagógicas.

3.3.2.2. As SP e suas ações com os professores

Solicitamos às SP que falassem sobre as ações que desenvolvem na escola com os professores. Sobre esse aspecto há pontos comuns nas suas narrativas. Todas descreveram atividades práticas que realizam com os professores. Expressaram suas preocupações e anseios no que diz respeito à formação e à ação dos professores. Elas também deixaram transparecer angústias com as políticas voltadas para a formação dos professores e com a diversidade de atividades que são solicitadas a desempenhar no seu cotidiano; conforme é possível notar nesse depoimento de uma delas:

“A gente sempre acaba fazendo um pouco de tudo. Às vezes entramos na parte psicológica que não é nossa - eu falo que não é nossa porque não somos preparadas para desenvolver esse tipo de abordagem, mas felizmente ou infelizmente estamos aqui e não podemos deixar um colega sem atendimento. Eu falo que o professor é muito cobrado, ele precisa ter um equilíbrio emocional... Mas quem deve trabalhar esse equilíbrio emocional? Quando temos uma psicóloga na escola, geralmente é para atender o aluno, e o professor, quem atende? A sala da SP acaba sendo o local de confissão mesmo, aonde o professor chega e desabafa e nós temos que ouvir e tentar resolver. Ele fala dos problemas e vamos pensando nas soluções numa tentativa de ajudá-lo.” (SP5).

Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias - Instituto de Educação

Percebemos, no relato acima, o tipo de relação que muitos SP têm com os professores. Uma relação em que impera o sentimento de cuidar e que faz aflorar o aspecto humano do professor. Embora a SP perceba que o cuidado para com o professor não faz parte de sua atuação, ela não deixa de fazê-lo. O relato da SP5 levanta uma preocupação que muitas vezes passa despercebida quando abordamos a formação do professor centrando a atenção total no desenvolvimento pedagógico, cognitivo e teórico dele, deixando esquecido o seu aspecto humano. Sobre isso, Tardif afirma:

“Os professores dispõem, evidentemente, de um sistema cognitivo, mas eles não são somente sistemas cognitivos, coisa que é muitas vezes esquecida! Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem.” (Tardif, 2008, p.265)

Ainda sobre isso, Imbernón escreve:

“O desenvolvimento profissional do professor não é apenas o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo ou teórico, mas tudo isso ao mesmo tempo delimitado ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente.” (Imbernón, 2010, p. 49)

Outras ações apontadas pelas SP passam pela ajuda e orientação nas tarefas ligadas ao uso de instrumentos de controle, como documentos escolares relativos ao registro de conteúdo ministrado e presença de alunos; e ao uso de ferramentas tecnológicas, como ‘data show’, ‘tablets’, laboratório de informática, etc. A respeito do uso das novas tecnologias, a SP2¹⁷ afirma que:

“A grande maioria dos professores já domina a tecnologia, sem problema. O pessoal da informática, nem se fala. E o pessoal da hotelaria que está com a tecnologia de ponta, porque se o aluno hoje vai fazer um *check-in* ou *check-out* tudo dentro de uma recepção, dentro do contexto de um hotel, da recepção à governança tem que utilizar hoje o meio tecnológico.” SP2¹⁸

¹⁷ A SP2 trabalha numa escola que oferece cursos profissionalizantes. Sua estrutura foi toda reformada e adaptada em função desses cursos.

¹⁸ A SP2 trabalha numa escola que oferece cursos profissionalizantes. Sua estrutura foi toda reformada e adaptada em função desses cursos.

Outra entrevistada, a SP1, faz menção a um ambiente diferente do que foi relatado pela SP2, sobre o uso e formação na área tecnológica. Ela revela preocupação com a dificuldade para receber formação na área de informática.

“Nesse final de governo, teve uma formação continuada para os professores. Os supervisores não foram convocados, porque era formação específica, por cada disciplina. Até o curso de computação que teve a gente foi excluída. Tentamos várias formas, e contestavam falando ‘Não é possível, porque não vai conseguir ganhar um notebook.’ Mas pra mim não interessa eu ganhar ou não um *notebook*, eu quero me aperfeiçoar na questão da informática.” (SP1)

O fato relatado acima nos faz pensar nos entraves que os SP enfrentam para trabalhar a formação com os professores. Como estimular, auxiliar e acompanhar os professores, se eles mesmos, os SP, sentem dificuldades e falta de conhecimentos tecnológicos para auxiliar os professores. Não podemos esquecer que os SP também necessitam de formação continuada. A esse respeito, Sarmiento aponta-nos alguns questionamentos que vão ao encontro da realidade percebida com a nossa pesquisa, ou seja, a falta de políticas direcionadas e assistidas que oportunizem a formação em serviço:

“Para que as novas tecnologias efetivamente viabilizem o novo, novas leituras do mundo serão necessárias; assim sendo, não faz sentido colocá-las a serviço dos velhos ideais de ensino. É uma questão de mudança de formas de pensar e agir. Há um novo papel que precisa ser criado e incorporado pelos educadores. Por entender que a principal função do coordenador pedagógico é contribuir na formação continuada e em serviço dos professores, chegamos à questão: Como os coordenadores pedagógicos podem ajudar os professores a trabalhar de forma qualificada com as novas tecnologias nas escolas? A resposta correta é: preparando-se adequadamente para isso.” (Sarmiento, 2009, p.67)

Outro aspecto das ações das SP direcionadas ao apoio aos professores também está relacionado com ajuda na dinamização e desenvolvimento de atividades pedagógicas realizadas tanto pela própria escola - planejamentos, semanas pedagógicas, feira de ciências; atividades culturais, seminários, etc. -, quanto pelo Estado - cursos e capacitações dos professores, programas de incentivo desenvolvimento de projetos. Segundo as SP, é em função desse conjunto de atividades burocráticas que desenvolvem com o professor que elas atuam objetivamente com eles. Fusari (2009) acrescenta uma questão importante em referência às ações que desenvolvem nossos atores e as reais condições para desenvolvê-las. Ele ressalta a importância da responsabilidade pessoal e profissional que cada profissional deve assumir:

“[...] a formação contínua na escola e fora dela dependem das condições de trabalho oferecidas aos educadores, mas depende também das atitudes destes diante de seu desenvolvimento profissional. Não podemos relegar a formação contínua exclusivamente à responsabilidade do Estado. Cada educador é responsável por seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional; cabe a ele o direcionamento, o discernimento e a decisão de que caminhos percorrer. Não há política ou programa de formação contínua que consiga aperfeiçoar um professor que não queira crescer, que não perceba o valor do processo individual-coletivo de aperfeiçoamento pessoal-profissional.” (Fusari, 2009, p.23)

Encontramos, em nossa pesquisa, SP e professores que estavam na luta por uma realidade diferente, trabalhando pelo coletivo, com uma consciência madura da sua função na sociedade, mas que esbarravam muitas vezes com a ausência de políticas eficientes; o que emperra o processo educativo, desviando o pensamento coletivo e mudando muitas vezes de direcionamento. Assim como encontramos profissionais cansados, desmotivados e desacreditados com sua profissão.

A SP1 nos relata que o objetivo maior de seu trabalho é “levar o aluno à Universidade”, e que “a sua linha de trabalho é direcionada mais para a questão do seu aluno ingressar na universidade e fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ”.

“[...] afinal de contas, qual o nosso objetivo? É o aluno. Nós somos ensino médio, aqui é só escola do ensino médio, qual é o nosso interesse? É levar o nosso aluno à universidade. Para isso, ele tem que ter mais uma gama de conhecimentos específicos; não é como um curso profissionalizante, que a intenção era levar aquele aluno pro campo de estágio, acompanhar para ele sair um bom profissional. Hoje a minha linha de trabalho é assim, direcionada mais para a questão dele ingressar na universidade e fazer ENEM.” (SP1)

Com base nessas afirmações da SP1, ficou claro para nós que sua relação com os professores tornou-se específica nesse trabalho de fazer com que o aluno obtenha resultados positivos em sua jornada ao ingresso de um curso superior. Podemos perceber também que ainda estava presente no pensamento e, portanto, muitas vezes, na ação dos SP a perspectiva de que sua função estava centrada no controle e na cobrança relativos ao trabalho dos professores, visando aos resultados do desempenho dos alunos nas avaliações externas.

A SP1 revela uma preocupação muito objetiva: fazer com que os alunos tenham bom resultado no ENEM. Ao revelar a prioridade do seu trabalho com os professores nesse exame oficial, ela nos faz pensar sobre a forma como direciona sua atuação na formação continuada do professor na escola: Como ela trabalha com os professores? Como os motiva para atingir os resultados? Em outro momento da entrevista, ela fala sobre a resistência dos professores

quanto à participação nas reuniões de formação: “Tem uma resistência, têm uns que querem. O professor (masculino), eles são mais resistentes, porque eles acham que é chato, falam: ‘Ah, ler esses textos, eu já estou cansado de textos, isso aqui é só teoria’.” (SP1) Questionamo-nos se essa resistência não estaria relacionada ao fato de a SP1 focar os encontros com os professores em um único objetivo - o resultado do ENEM -, sem que os professores pudessem discutir questões relativas a outros aspectos do seu trabalho com os alunos.

No caso de outra entrevistada, a SP2, havia um fato diferente em relação às demais na atuação com os professores, que era a existência de duas modalidades de curso de Ensino Médio na escola em que atua: ela exerce sua atividade com professores do Ensino Médio regular e com professores do Ensino Médio profissionalizante. Essa coexistência de cursos e de professores com formações diferentes requer dela maior empenho, pois precisa dar atenção diferenciada aos professores e alunos dos cursos. Em relação à sua maneira de trabalhar, ela comenta sobre a utilização da pedagogia de projetos e a interdisciplinaridade para fazer seu trabalho com professores de disciplinas distintas. Sobre essa dinâmica de atuação com os professores, ela assim se manifesta:

“[...] vamos supor o professor da área de hospedagem que trabalha iniciação ao turismo, recreação e hospitalidade: Como é feita essa integração? Com o quê? Com História, Geografia, Línguas. Porque como aqui os alunos de hospedagem, eventos, serviço de bar e restaurante eles veem no currículo, na matriz curricular os três idiomas: Inglês, Espanhol e Francês, então, a gente faz essa interdisciplinaridade. Quer dizer, o conteúdo que vai ser desenvolvido, os três professores das áreas de línguas, eles vão trabalhar, conjuntamente, aquele conteúdo que o professor de história está utilizando e que o professor de língua também irá trabalhar.” (SP2)

Na passagem acima, a SP2 tenta explicar de que maneira promove a interação entre os professores, para que eles dialoguem, no intuito de trocar informações acerca dos seus conteúdos disciplinares. Ela faz a mediação entre os professores, visando a que trabalhem em conjunto para o melhor desempenho das suas atividades na sala de aula. Esse esforço - no sentido de promover uma dinâmica entre os professores e favorecer uma interatividade - é uma forma de atuação que visa resultados, mas ela não é tão diretiva como a SP1. A SP2 denomina os encontros que ela realiza com os professores de “espaço departamental”. São momentos que, segundo Placco, reforçam a função do SP nos momentos privilegiados de formação na escola:

“Nossa função de coordenador pedagógico-educacional, na articulação do trabalho dos professores e em seu desenvolvimento profissional, é pôr em contato nossos

Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias - Instituto de Educação

mundos internos, do ponto de vista de valores, atitudes e, principalmente, de ampliação de consciência, com tudo o que temos feito em nosso cotidiano: nossos modos de conduzi-lo, nossos controles da docência, nossa atuação nos conselhos de classe, as avaliações que realizamos, nossos estudos, a compreensão que temos das teorias, das aplicações na prática.” (Placco, 2004, p.58)

A SP3, por sua vez, falou sobre alguns dos momentos de sua atuação com os professores, como, por exemplo, nas orientações relativas ao planejamento: “A gente se reúne no auditório, e falamos sobre o calendário e as aulas, e os professores dão opiniões em relação à educação; há o momento compartilhado de leitura de textos e reflexões educacionais”. Outros momentos citados por ela são aqueles que envolvem conflitos entre o professor e o aluno. A mediação maior que ela realiza é, na verdade, no âmbito do conselho de classe, que se estabelece ao término do ano letivo. Em tal momento, são apresentados e discutidos os casos. Ela destacou ainda que incentiva a participação de professores e alunos em eventos acadêmicos, como: Feira de Ciências, Olimpíadas, oficinas e treinamentos promovidos pela Secretaria de Educação Estadual. Sobre isso, Placco chama nossa atenção para a complexidade que é trabalhar com a formação do ser humano:

“Não podemos perder de vista que lidar com o planejamento, com o desenvolvimento profissional e a formação do educador, com as relações sociais e interpessoais existentes na escola é lidar com a complexidade do ser humano, com a formação de um ser humano que pode ser sujeito da transformação de si e da realidade, realizando, ele mesmo, essa formação, como resultado de sua intencionalidade.

E isto exige de todos nós, coordenadores (as) pedagógico-educacionais, direção, professores e formadores de professores, que, ao sermos capazes de lutar pelas importâncias de nosso trabalho, organizar nossas rotinas, interromper quando necessário, “agir nas urgências e decidir nas incertezas” (Perrenoud), sejamos capazes de construir e ampliar – nós mesmos e em nós mesmos – a consciência de nossa sincronicidade.” (Placco, 2004, p.59)

A SP3 falou que percebe nos professores com os quais atua uma consciência sobre a importância do seu trabalho na supervisão pedagógica; não apenas na prática da orientação didática, mas também como atuante na resolução dos problemas que afligem o ambiente escolar e que dizem respeito especificamente à relação entre professores e alunos:

“Os professores encaminham os alunos que apresentam dificuldades para o NAPE (Núcleo de Apoio Pedagógico) que é onde damos apoio ao professor e ao aluno. Então, a gente conversa, tenta fazer aquela socialização entre professores, [...] porque o professor e o aluno têm que ter essa ponte de comunicação e socialização, para que tudo ocorra bem durante o ano letivo.” (SP3).

Já a SP4 afirmou em seu relato que faz um trabalho pedagógico em conjunto com os professores, alunos e a própria escola, o qual é discutido e orientado por um colegiado da escola que envolve esses atores. Todas as suas ações, segundo ela, são referendadas nas reuniões desse colegiado e implementadas nas atividades cotidianas. No que diz respeito especificamente aos professores, ela relatou que os estimula a participar dos eventos escolares e realiza orientação pedagógica, com o apoio de professores da Universidade Estadual da Paraíba¹⁹, mas também ressaltou que realiza outras atividades com eles:

“[...] temos, semanalmente, os encontros pedagógicos, momento em que os professores costumam socializar suas dificuldades relacionadas com o nível de ensino, de aprendizagem, o comportamento dos alunos, frequências, etc. Então, eles acabam trazendo para esses encontros as suas dificuldades. [...] Além disso, estamos trabalhando com eles a questão do plano de ensino anual que foi uma orientação que eles tiveram desde o início do ano; mas com alguns professores ainda estou nessa construção.” (SP4).

Das cinco entrevistadas, a SP4 foi a que mais descreveu ações sistemáticas características da formação continuada do professor na escola. Ela enfatizou o seu trabalho com os professores e com os demais integrantes envolvidos diretamente no processo de ensino e de aprendizagem escolar. A esse respeito, Imbernón fala da importância de uma formação cuja meta principal é aprender a interpretar e refletir de forma comunitária.

“Uma formação deve propor um processo que confira ao docente conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária.” (Imbernón, 2010, p. 58)

Nossa quinta entrevistada, ao longo da sua de fala, demonstrou-se preocupada com a condição psicológica do professor em sala de aula. A SP5 também afirmou que executa atividades administrativas na escola, embora não tenha citado exemplos. Porém, segundo ela, sua maior preocupação é com o professor. Isso está presente no contexto de sua fala, quando ela afirma que:

¹⁹Na referida escola, em turnos e horários com salas disponíveis, funciona temporariamente cursos de graduação da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), já que a mesma não possui sede própria. Com essa parceria, a equipe diretiva sempre que necessário solicita professores da UEPB para apoio na formação dos professores.

“[...] Somos também responsáveis junto aos professores em achar soluções para os possíveis problemas que surgem na aprendizagem, por isso precisamos deste preparo para conversarmos com os professores, porque temos vários professores que estão começando agora e sabemos que é difícil para quem chega, todos nós já passamos por isso. Estamos aqui para este apoio ao professor que, muitas vezes, precisa de uma interferência na sala de aula; o que é feita por nós supervisores, quando solicitada.

[...] Muitas vezes o professor sai da sala de aula falando que não tem mais condições de dar aula, e a SP chega e procura entender o porquê da ação daquele professor. Daí acolhemos aquele professor, deixamos na sala da SP e nos dirigimos até a sala de aula para também ouvir os alunos e interferirmos. Tentamos mostrar ao aluno o valor do professor que ele está perdendo, por se tratar de um profissional que estudou muito, que é concursado e habilitado para estar ali. E eles, que até então não tinham tal conhecimento, passam a dar importância. Então, é uma conversa nesse sentido, valorativa e educativa. E conversamos também com o professor, mostrando para ele que é normal e que, se uma hora ele se sente sobrecarregado, mas o importante é que ele tenha o domínio de sua sala, porque se toda vez que ele tiver uma necessidade, precisar que o SP interfira, ele vai perdendo o próprio espaço.” (SP5)

Vieira (2004) também reflete esta questão levantada pela SP5: um olhar para o lado emocional do professor. A autora defende que o coordenador pedagógico precisa conhecer o papel das emoções e dos sentimentos no ser humano para facilitar o enfrentamento de situações cotidianas que surgem no trabalho:

“Todas as questões mencionadas, e tantas outras externas à escola e à vida profissional que influenciam o professor e as suas emoções, seu humor, adentram a escola, a convivência dele com seus alunos e familiares, seus colegas e coordenadores. Caberá ao coordenador pedagógico gerenciar estas situações e lidar com os diversos sentimentos dos professores para dar continuidade saudável ao processo de ensino aprendizagem.” (Vieira, 2004, p.86-87)

Como já percebemos no relato de outra SP, a SP5 também alegou que desenvolve atividades em conjunto com os professores. A atividade descrita por ela diz respeito ao preparo dos alunos para o ENEM:

“[...] na última nota de cada bimestre o aluno faz um simulado (simula as provas do novo ENEM). Cada professor passa as suas questões, e a coordenação se encarrega de montar esse simulado, corrigir, organizar e aplicar. É a coordenação junto ao professor que traz a ideia, ou a coordenação também traz a ideia e juntos efetivamos: é uma ação de um complementar o que o outro começa.” (SP5).

3.3.2.3 As SP e a formação continuada do professor no espaço da escola

Durante as entrevistas, questionamos às SP se consideram a escola como espaço de formação continuada dos professores e quais ações realizam com eles que podem ser classificadas com esse objetivo. Elas argumentaram que a escola pode ser espaço para essa prática, porém, revelaram uma crença em graus diferentes na formação. Algumas se mostraram entusiasmadas, outras nem tanto, a esse respeito. A formação continuada é, cada vez mais, uma exigência para a boa atuação do professor e indica o caminho para a permanente mudança do educador, com vistas à boa qualidade da educação. A realidade social está em constante mudança, e o saber que construímos precisa ser revisto e ampliado continuamente. Sobre isso, Libâneo lembra que:

“[...] a formação continuada é uma das funções da organização escolar, envolvendo tanto o setor pedagógico como o técnico e administrativo. De modo especial para os professores, a formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional. É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais.” (Libâneo, 2001, p. 89)

Quando a formação continuada ocorre no contexto escolar, a possibilidade do protagonismo do professor na sua própria formação é potencializada, sobretudo quando esse processo é estimulado pelo SP. A esse respeito, Geglio afirma que:

“ [...], ele possui uma visão de todo o processo. [...] a formação em serviço se configura como momentos privilegiados, nos quais são discutidas as questões pertinentes à educação, ao contexto escolar, à especificidade de cada sala de aula, de cada problema, nos quais a presença do coordenador.” (Geglio, 2004, p.118)

O que o autor acima considera como formação em serviço é justamente aquela que vimos aludindo: a formação no local de trabalho do professor. Ainda sobre a formação em serviço - considerando a escola como palco fundamental para a formação -, acrescentamos as palavras de Imbernón, que reforça o entendimento de que a escola se constitui como uma comunidade de conhecer e ser:

“A escola deve deixar de ser “um lugar”, para ser uma manifestação de vida em toda sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com uma

comunidade educativa, que mostra um modo institucional de conhecer e de ser.” (Imbernón, 2010, p. 108, grifo da fonte).

Em relação à visão das nossas entrevistadas quanto à escola como espaço de formação, parece existir um consenso no entendimento de que o ambiente escolar é mais propício, tanto para elas quanto para os professores, para a realização de atividades de formação continuada. Conforme apresentaram em seus relatos individuais, muitos professores não têm muita disponibilidade de horário por lecionar em outras escolas. Dessa forma, aproveitar os momentos em que estão no ambiente da própria escola para oferecer a oportunidade de formação continuada é mais eficaz do que se deslocar para outros locais de formação. A utilização dos finais de semana também não é eficaz, uma vez que eles também são utilizados por muitos professores para a correção e preparação de atividades.

A SP1 declarou com muita ênfase que concorda com a formação continuada do professor no ambiente escolar:

“[...] acho até que é mais viável, porque deslocar professor eu acho prejuízo para o aluno, mesmo em outro horário, ele não vai tão focado. Se você faz na escola, o que acontece? O professor está no ambiente dele, ele vai se sentir melhor e, você sabe, uma pessoa se sentindo melhor, mais acolhida, produz mais. Eu acredito sim, na formação continuada [...].” (SP1).

Quanto à contribuição para essa formação, a SP1 considerou que sua atuação está em observar a escola como um todo e, assim, proporcionar ao professor uma visão mais ampla dos problemas enfrentados por ele em sala de aula e, com isso, fazer com que melhore seu trabalho. Ninguém melhor do que o professor para saber o que é estar em sala de aula - sua vivência, sua experiência e seu domínio de conteúdo -, mas é preciso fazer com que ele veja além dos muros da escola. Sobre isso, a SP1 assim se manifesta:

“[...] se eu vejo que ele está conduzindo de forma que não está tendo um resultado para o aluno, a gente tem que procurar sentar e ver a realidade do nosso aluno e levar essa disciplina o mais próximo possível para que ele tenha mais conhecimento aprofundado, e não decorar, mas aprender. Porque se ele decora hoje, amanhã ele esquece. [...] a nossa questão é essa, buscar novas informações, é passar novos conhecimentos com relação às mudanças [...]. Atualizar as questões dos conteúdos, novidades para inserir esses conteúdos que eles têm que ser visto, mas também trabalhar a questão real do aluno, da cidadania que é o nosso dia a dia, que está aí correndo: as transformações estão a todo instante exigindo do professor mudança de postura.” (SP1)

A SP2 concorda que a escola tem essa responsabilidade com os professores, mas também deixa claro que:

“A formação em serviço é importante demais, não adianta a inicial, a inicial ela é primordial, porque sem a inicial ninguém fica aqui. Agora a continuada é importante, a forma de você se atualizar. Mas se não existir essa dentro da escola, a continuada continua lá fora da escola.” (SP2).

Nosso entendimento sobre o comentário da SP2 é que não importa se a formação continuada do professor ocorre dentro ou fora do ambiente escolar, mas sim que ela seja realmente efetivada, para que o professor consiga melhorar sua atuação em sala de aula; o que refletirá diretamente no aprendizado do aluno. A SP2 trabalha em uma escola em que também existem cursos profissionalizantes, por isso ela manifesta uma preocupação maior com o tipo de informação e conhecimento que os alunos recebem. Ela acredita que o ensino deve ser ativo, ou seja, que retrate muito mais a realidade do que os conceitos e fundamentos científicos dos saberes. Assim, na sua ação voltada para a formação continuada dos professores, a SP2 incentiva o uso de metodologias diferenciadas, tais como: seminários, aulas em laboratórios, grupos de discussão, teatro, além do uso de recursos tecnológicos, como computadores, ‘data show’, etc. Para ela, sua presença na formação continuada do professor é extremamente importante, pois, sem ela, o processo “não anda”, não evolui, já que considera que é ela quem motiva o professor a comparecer a tais eventos no ambiente escolar.

A SP3 não afirmou positivamente nem negativamente sobre o papel da escola como o local ideal para a realização de tal formação, mas comenta que a formação na escola não está sendo possível, “[...] porque os professores ministram as aulas e vão embora quando termina o expediente, então, não acontece o momento de formação; têm os encontros pedagógicos, os planejamentos.” Acrescenta ainda que “[...] os professores que trabalham no horário da noite, majoritariamente, passam o dia também trabalhando em outras escolas ou outras atividades, então, eles têm que optar: ou a formação acontece no sábado, ou reserva um tempinho para fazer a formação.” (SP3)

Ao ser questionado à SP3 se exerce ação na formação continuada dos professores na escola, ela responde da seguinte maneira: “De certa forma, sim. Estamos ali, no dia a dia, com os professores, acompanhando as dificuldades, de modo que a supervisão é onde o professor pode ter esse apoio, da mesma forma os alunos.” (SP3) Sobre as ações de formação propriamente ditas, a SP3 também descreve que a maioria dos professores reclama de sobrecarga de trabalho e, por isso, não se vê entusiasmada com a ideia de participar da formação - tanto a ocorrida na escola, quanto a oferecida pelo Estado. Nesse contexto, cita o exemplo da reação de alguns professores quando foi disponibilizado na escola um curso de

informática: “Ah, eu não vou fazer! Isso é besteira!”. Diante da existência de dificuldades e relutância dos professores na formação continuada, a SP3 afirma que aproveita os momentos dos intervalos entre as aulas para conversar com os professores, saber das necessidades e dificuldades para, posteriormente, encaminhar as informações à direção da escola.

Com base no relato da SP acima, podemos deduzir que também existe uma resistência por parte de quem deve promover a formação na escola. Na sua fala, não deixa claro o seu entendimento sobre a formação que o SP deve promover no espaço da escola. Ela cita que conversa com os professores no momento do intervalo. Em nossa opinião, esse é um breve momento que o professor tem para relaxar e tomar o famoso cafezinho, não é para discutir questões pedagógicas ou situações e problemas do cotidiano. Ademais, o resultado da conversa é encaminhado à direção da escola, o que não deixa clara a sua participação no processo de solucionar os desafios levantados pelo grupo de professores.

Outro ponto que questionamos na fala da SP3 é quando ela relata a falta de motivação dos professores para participar dos cursos oferecidos pelo Estado. Como o grupo de professores pode estar motivado se não encontra respaldo de estímulos no seu ambiente de trabalho? Como o SP pode contribuir para aperfeiçoar tal situação? A esse respeito, recorreremos à pesquisa de Vera - O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições -, em que a autora revela atribuições do coordenador no que se refere à dimensão formativa.

“[...] promover a articulação da equipe escolar para elaborar o projeto político-pedagógico da escola; mediar as relações interpessoais; planejar, organizar e conduzir as reuniões pedagógicas; enfrentar as relações de poder desencadeadas na escola; desempenhar sua prática atendendo à diversidade dos professores e das escolas; efetivar o registro escrito como forma de sustentar a autoria de seu papel na escola. Para tanto, saberes específicos são requeridos, além dos saberes da docência, embora ancorados neles, o que reporta à necessidade de novas aprendizagens, tanto para o adulto professor como para o adulto coordenador.” (Vera, 2010, p.235)

Analisando a fala da SP4, observamos que ela considera a escola como um lugar ideal para a formação continuada dos professores. Sua posição a esse respeito é tão clara, que ela afirma que isso já acontece na escola. Ela descreve as várias atividades que os professores desenvolvem com o intuito de melhorar e dar continuidade à sua formação:

“[...] nesse primeiro semestre, estamos nos encontrando nos encontros pedagógicos semanais, juntamente com os professores, fazendo uma leitura, discussão e os acréscimos necessários ao regimento interno da escola. [...] a nossa escola está

Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias - Instituto de Educação

funcionando em um prédio cedido a uma instituição do ensino superior; alguns professores também trabalham no projeto de extensão e aí a gente dá uma assistência a esses professores que estão desenvolvendo esses projetos.

[...] Existem também os eventos que a escola promove e, como SP, a gente precisa dar esse assessoramento e apoio aos professores. Recentemente, tivemos a comemoração do Dia das Mães, e estamos nos organizando para o São João, assim como para os eventos esportivos, que ainda virão, dentre outras atividades. Além disso, temos semanalmente os encontros pedagógicos, momentos em que os professores costumam socializar suas dificuldades relacionadas com o nível de ensino, de aprendizagem, o comportamento dos alunos, frequências, etc.

[...] Estamos trabalhando com os professores a questão do plano de ensino anual, que foi uma orientação que eles receberam desde o início do ano, mas com alguns professores ainda estamos nessa construção.” (SP4)

Segundo, ainda, a SP4, a escola conta também com a disponibilidade e o apoio dos professores da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, que funciona nas dependências da escola, para acompanhar e dinamizar algumas atividades em alguns encontros semanais de formação, com objetivo de quebrar a rotina e de facilitar o processo de incentivo à qualificação e ao aperfeiçoamento dos professores.

Embora exista um esforço da parte administrativa e um apoio da equipe da escola - que conta com todos os profissionais com formação administrativa, pedagógica e psicológica - para acontecer a formação, a escola enfrenta as limitações dos professores, as resistências e os cansaços em participar dos encontros formativos. A SP falou que os professores comparecem, contudo:

“[...] percebe-se que muitos comparecem, porque é uma exigência da instituição, para uma complementação de carga horária, mas, mesmo assim, o cansaço acaba muitas vezes prevalecendo sobre a necessidade, porque tem muita gente que tem a consciência que precisa estudar continuamente, mas a sobrecarga acaba atrapalhando um pouco nessa formação continuada. Outros, mesmo comparecendo, não veem com boa vontade esse momento.” (SP4)

A SP4 relatou também que, mesmo com esses momentos em que alguns professores parecem sucumbir ao cansaço, ocorrem semanalmente os chamados encontros formativos. Nestes, acontecem os relatos e as trocas de experiências, o planejamento das aulas, o acompanhamento dos diários de classe, os informes da escola, assim como as temáticas mais subjetivas do cotidiano escolar. Nesse sentido, complementa: “Então, é um momento que aproveitamos para trabalhar realmente todas as questões referentes ao dia a dia da escola” (SP4).

Ela relatou ainda que tem constatado mudança dos professores em sala de aula. Segundo ela, os professores se preocupam com sua atualização, em levar novas metodologias

Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias - Instituto de Educação

para a aula, além de estudar mais e se dedicar a resolver os problemas da sala de aula. Os resultados do esforço, segundo ela, podem ser vistos no próprio desempenho dos alunos e nas manifestações feitas pelos representantes deles. Eles fizeram uma avaliação e mostraram o que, para eles, era positivo e o que era negativo em relação ao desempenho dos professores e em relação à estrutura da escola. Esse tipo de avaliação, segundo a SP4, também foi realizado pelos professores.

A SP5 também confirmou sua opinião favorável em relação à escola como espaço para a formação continuada dos professores, elencando alguns momentos que considera valiosos à escola como espaço formativo. Ela falou também que quinzenalmente recebe ajuda de alguns professores da UFPB que trabalham com formação pedagógica, e que os professores aproveitam essa oportunidade para tirar suas eventuais dúvidas e para elaborar materiais. A SP reforçou que esse contato é de grande ajuda para o seu trabalho, pois a escola é muito grande, e o SP não dá conta dela. Ela salientou também que esse apoio acontece por disciplina, e que há um assessor que vem quinzenalmente para a escola e reúne o seu grupo para planejar e organizar o trabalho do professor. A SP5 ainda cita outros momentos:

“[...] temos também a semana pedagógica, uma reunião bimestral e sempre que precisamos, convocamos outra. Na reunião bimestral, costumamos fazer um levantamento dos últimos acontecimentos, tanto em relação ao aluno como ao professor. Fazemos um gráfico das notas, da participação do aluno, se ele faltou, por que faltou, até porque nós temos como regras do nosso regulamento: se o aluno faltou três vezes, o pai tem que vir à escola para conversar, explicar e justificar a falta.

“[...] Temos as reuniões com os técnicos que são por nós orientados. Eles fazem ponte - professor e SP - na nossa ausência.” (SP5)

A SP5 se vê como responsável pela formação do professor em seu ambiente escolar. Acredita que faz parte da missão do SP acompanhar, estimular, colaborar e ajudar o trabalho do professor. De acordo com essa profissional:

“[...] no dia que eu achar que não estou contribuindo, mudo de lugar ou de profissão ou a forma de atuar, porque acho que é minha obrigação. Se a vida me deu oportunidades ou eu as criei, não importa, o que importa é que tive. Penso que não faz sentido que eu guarde o que aprendi. Acredito que, se o universo me deu, eu tenho que passar a frente.” (SP5).

A SP5 disse que procura ater-se ao máximo às necessidades, tanto dos professores, quanto dos alunos, bem como à maneira como essa relação ocorre. Além disso, ela afirmou que promove conversas também com a família dos alunos para compreender melhor toda a conjuntura na qual está envolvida.

3.3.2.4. Resistências dos professores à formação continuada na escola

Identificamos de maneira recorrente nos depoimentos das nossas entrevistadas a palavra resistência, ligada à atitude dos professores com relação às suas ações de formação continuada. Essa resistência, segundo elas, manifestava-se tanto em relação às atividades de formação continuada propostas pela Secretaria de Educação - aquelas que eram executadas fora da escola -, quanto às que ocorrem na escola. Resistem a participar dos momentos que envolvem diversas atividades, como, por exemplo, elaboração de projetos e de semanas acadêmicas, bem como aqueles cujo objetivo é promover a melhoria de trabalho no ambiente escolar. “Mesmo que em algumas das escolas pesquisadas exista a frequência registrada e comprovada junto à Secretaria de Educação de sua participação, ainda há aqueles professores que não comparecem na formação continuada.” (SP3).

Sobre essa resistência, Imbernón chama nossa atenção para o tipo de formação que muitas escolas, municípios e/ou estados oferecem. Ele lembra que muitos países lançam, literalmente, os poucos recursos que possuem ao grande lixo da inutilidade. Paradoxalmente, há muita formação e poucas mudanças. Ele aponta alguns elementos circunstanciais desse fenômeno:

“Programa-se e se oferece muita formação, mas também é evidente que há pouca inovação ou, ao menos, a inovação não é proporcional à formação que existe. Talvez um dos motivos seja que ainda predomina a formação de caráter transmissora, com a supremacia de uma teoria ministrada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos do professorado e de seu contexto, baseado num professorado médio, que tem uma problemática sempre comum, mesmo ciente de que nenhuma dessas coisas existe.” (Imbernón, 2009, p. 35)

Analisando essa dimensão das resistências no contexto reflexivo da formação continuada do professor na escola e da compreensão do significado das resistências apontadas pelas SP entrevistadas, acrescentamos uma discussão apontada nas pesquisas de Geglio, a qual se assemelha às inquietações que constatamos com as SP. O significado dos cursos de formação continuada para a prática dos professores é saber como esta formação chega à compreensão e como traz benefícios para o dia a dia da sala de aula:

“A questão é saber se os professores percebem e reconhecem que mudaram suas práticas, em sala de aula, em decorrência da participação em cursos de formação
Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias - Instituto de Educação

continuada, isso é, qual o significado, qual a relação que estabelecem entre os cursos e suas mudanças de práticas.” (Geglio, 2006 p. 83-86)

O autor encontrou como resultado de sua pesquisa com professores a negação deles ao aproveitamento dos conhecimentos adquiridos nos cursos de formação continuada. Segundo ele, esse fato revela um bloqueio dos professores em considerar como válido os conhecimentos adquiridos. Também percebeu nos professores a ausência de disposição para utilizá-los. Alguns professores parecem ter um obstáculo que lhes dificulta reconhecer a aquisição de novos conhecimentos e novas metodologias que serão úteis em sala de aula e poderão resultar em mudanças de práticas. Outros, porém, simplesmente não admitem que fizeram, ou fazem, uso dos conhecimentos oriundos desses cursos de formação continuada.

Outro ponto para nossa reflexão, no que diz respeito às resistências dos professores, concerne à forma como o SP atua no processo de formação continuada diante das novas realidades, dos novos contextos, das novas formas de acesso ao conhecimento e de comunicação; além do fato de haver uma constante necessidade de revisão das concepções sobre ensino e aprendizagem escolar. Estevão alerta que é preciso ficar atento para essas questões e que o isolamento é a característica comum mais importante dos professores seriamente afetados pelo desajustamento provocado pela mudança social. Ele considera que:

“A formação permanente deve construir-se a partir de uma rede de comunicação, que não se deve reduzir ao âmbito dos conteúdos acadêmicos, incluindo também os problemas metodológicos, pessoais e sociais que, continuamente, se entrelaçam com as situações de ensino. A inovação educativa está sempre ligada à existência de equipes de trabalho que abordam os problemas em comum, refletindo sobre os sucessos e as dificuldades, adaptando e melhorando as práticas de intervenção.” (Estevão, 1999, p. 119)

Os autores, citados no contexto da resistência dos professores aos cursos de formação continuada, chamam a nossa atenção para os diversos fatores que contribuem para isso. Contudo, além dos fatores que eles apresentam, também precisamos considerar a sobrecarga de trabalho dos professores e uma formação caracterizada pela forma transmissora e pela supremacia do norteamiento das teorias.

Selecionamos, dos depoimentos de cada entrevistada, trechos que identificamos, na visão das SP, como atitudes de resistências dos professores às suas propostas de atividades de formação continuada. A SP1 afirmou que havia uma relutância do professor em participação das atividades que ela propunha. Mesmo assim, ela não desistia de tentar persuadi-lo a participar:

“Ele vai sempre resistir, mas você tem que continuar seu trabalho, as horas de estudo. [...] a nossa existência é justamente essa, é trabalhar esse professor aos pouquinhos e mostrando, você vai ver o trabalho dele, depois de um trabalho diferenciado de quem busca essas mudanças. Então, e os resistentes? Dão trabalho sim, porque alguns também ainda veem a supervisão como fiscal. Eu sempre me preocupei com isso: de não ser fiscal [...], eu quero contribuir com o professor e com a escola [...].” (SP1)

A SP2 relatou que a resistência dos professores se dá principalmente “pela questão da não valorização do profissional; é isso aqui onde a gente sente mais, o professor se sente desvalorizado”. A esse respeito, ela sente que realmente não há como não compreender a situação dos professores, sobretudo em relação àqueles que precisam atuar em duas ou mais escolas para complementar a renda mensal. Considerando essa situação, a SP afirmou que tenta realizar as atividades pedagógicas, como, por exemplo, planejamento, no início do ano letivo, a fim de possibilitar a presença da maioria dos professores. Agindo dessa maneira, ela busca conversar e fazer horários compatíveis para a maioria dos professores: “[...] porque aí, se eu tenho um maior número de professores, aquele colega que não veio... aí ele se sente um pouco amarrado, na obrigação de entrar em contato com outro colega para poder se encaixar”.

A SP3 também afirmou que os professores “[...] reclamam muito dessa parte, porque passam a semana toda trabalhando e no sábado a formação, com textos cansativos, com atividades demoradas. Percebo que eles reclamam muito.” No caso específico dessa escola e do projeto em que está inserida – Escola Nota 10, da Secretaria de Educação -, a não participação nos eventos reflete negativamente em sua remuneração, pois o programa atrela a participação dos professores ao bônus que recebem no salário. Porém, mesmo assim, segundo a SP3, muitos professores não participam: “[...] muitos professores que não participam, não fazem questão pelo 14º salário. Falam que não compensa, porque já passam a semana toda trabalhando duro, três escolas, duas escolas, então, é um desgaste físico e mental”. (SP3)

No caso dos professores da escola da SP3, percebemos que a resistência é maior do que nas situações relatadas pelas demais entrevistadas, devido principalmente à sobrecarga de trabalho que eles enfrentavam. Assim, não há motivação para que eles compareçam aos cursos de formação continuada; o item financeiro - como constatamos em seu depoimento - não é o diferencial para a participação deles nos cursos.

Essa realidade deixa os professores em situações conflituosas. Eles são cobrados - e cobram de si mesmos - por uma formação contínua, mas se deparam sem condições para realizá-las em virtude de vários fatores, conforme percebemos nas entrevistas e questionários:

o tempo, dado a necessidade de trabalhar em várias escolas; o lado financeiro; a precariedade de algumas escolas; a falta de apoio pedagógico; a baixa autoestima, etc.

Vieira (2004), ao analisar os sentimentos do coordenador pedagógico no cotidiano escolar, traz uma reflexão a respeito das exigências e responsabilidades que são necessárias para enfrentar os grandes desafios que o professor enfrenta no seu cotidiano. Estes certamente têm interferência, tanto nas motivações do professor, como na rotina do SP para a formação:

“As exigências e responsabilidades do professor também mudaram; além de ser especialista em sua área, deve ser especialista no desenvolvimento social do aluno, estar aberto ao mundo exterior e à escola e constituir-se como mediador entre ela e o mundo. Espera-se que o professor exerça as funções de instrutor e formador, transmitindo informações e ajudando o jovem a adotar valores próprios e a desenvolver a capacidade de tecer juízos críticos sobre as informações conflitantes que recebe. Para isso, deve estar atualizado com as transformações econômicas, sociais e culturais, participar da planificação e da gestão da escola e ser um modelo de adulto. As pressões são grandes para o professor, uma vez que, por ganhar pouco e trabalhar muitas horas (além do saudável), ele não tem nem tempo, nem dinheiro para se manter atualizado, no nível daquelas exigências. (Vieira, 2004, p.85-86)

Com base na reflexão de Vieira (2004) e nas “resistências” percebidas em nossa pesquisa, temos a clareza de que existe um longo caminho a percorrer rumo a uma boa formação contínua no espaço da escola. São vários os fatores que convergem para que, de fato, aconteçam as mudanças necessárias para a formação em serviço, dentre os quais, a valorização do trabalho docente. Segundo Nóvoa (2009)²⁰, nada mudará se continuarmos a manter, sob diversas formas, uma visão desvalorizada do trabalho docente. Ele afirma que uma das razões principais desse mal-entendido está ligada à convicção de que o ensino é uma atividade “simples”, que se exerce “naturalmente”. O autor esboçou três ideias para chamar a nossa atenção para a complexidade do ensino.

“Ao contrário de outros profissionais, o trabalho do docente depende da ‘colaboração’ do aluno: “Um cirurgião opera um doente anestesiado, e um advogado pode defender um cliente silencioso, mas o sucesso do docente depende da cooperação ativa do aluno.”(Labarre, 2000, p.228)²¹. Ninguém ensina a quem não quer aprender. [...] O problema se torna ainda mais complicado se considerarmos as circunstâncias da presença do aluno, que não é produto de um ato de vontade, mas, antes, de uma obrigação social e familiar. [...] Mas a atividade

²⁰ Nóvoa, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação: tradução de Lucy Magalhães. (3ª ed.) Petrópolis, RJ: Vozes. In Tardif, M. & Lessard, C. (2009). O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais: tradução de Lucy Magalhães. (3ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

²¹ LABARRE, D. (2000). "On the nature of teaching and teacher education: difficult practices that look easy". Journal of Teacher Education, 51 (3), p. 228-233. In Nóvoa, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação: tradução de Lucy Magalhães. (3ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes. In Tardif, M. & Lessard, C. (2009). O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais: tradução de Lucy Magalhães. (3ª ed.) Petrópolis, RJ: Vozes.

docente se caracteriza também por uma grande complexidade do ponto de vista emocional. Os docentes vivem num espaço carregado de afetos, de sentimentos e de conflitos. Quantos prefeririam não participar disso? Mas eles sabem que um tal distanciamento seria a negação do seu trabalho. [...] Os docentes devem ser formados, não só para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as ‘comunidades locais’.” (Tardif, 2009, p. 229).

Para o que apresenta Nóvoa, é preciso, também, que as escolas se caracterizem como reais espaços de formação, constituindo o lócus privilegiado desse refazer. A escola, como espaço de formação, traz repercussões mais significativas para as práticas dos professores, pois é na escola que se encontram os envolvidos nas mudanças e os problemas que exigem soluções.

É preciso dar novos sentidos para o trabalho docente. As motivações apontadas na nossa pesquisa são limitadas; é preciso ampliá-las. Como sabemos, a motivação envolve uma ação conjunta entre fatores externos, tais como incentivo e estímulo; como também fatores internos, que englobam a autorrealização e o desejo da pessoa de renovar-se e atualizar seus conhecimentos. E quando falamos de motivação dos professores, observamos que a falta dela reflete diretamente no processo de ensino e de aprendizagem.

Ainda elencando, das entrevistas, as falas que refletem o que estamos chamando de resistências, a SP4 declara que um fator de resistência apresentado pelos professores também é o cansaço.

“Por exemplo, algumas pessoas alegam a questão do cansaço, que já estão sobrecarregadas porque trabalham também em outros turnos e ainda têm que comparecer neste horário por nós estabelecido - que chamamos de encontros pedagógicos semanais - porque é uma exigência da instituição para que eles possam complementar sua carga horária.” (SP4)

Mesmo assim, segundo ela, a maioria dos professores comparece às atividades, uma vez que são cobrados pelos próprios colegas. De acordo com a SP4, existe o controle da frequência e, quando os professores não comparecem, a direção é informada. Ela afirma que é a direção que contata o professor:

“[...] entra em contato com esse professor, tendo toda uma conversa e, somente em último caso, é que a falta será colocada. Porém, isso ainda não aconteceu; estamos na fase da conversa, conscientizando da importância e da necessidade desses encontros, que a falta não foi computada, etc. E além do mais, a própria cobrança existente por parte daqueles que comparecem exige que esse profissional esteja presente.” (SP4).

No último relato, apresentamos as resistências descritas pela SP5 em seu ambiente escolar. A resistência de alguns deles é relativa também à rotina de trabalho e necessidade de atuar em duas ou mais escolas.

“Quando eu comecei a coordenar, foi com o fundamental I, então você está todos os dias com todos os professores; já com o fundamental II e ensino médio é diferente porque o professor corre muito - não que o fundamental I não corra, mas ele corre dentro da mesma escola, a gente o encontra na hora que a gente desejar. Já o professor do fundamental II e médio trabalha com hora aula, e o que acontece é muitas vezes o professor dar aula até às 10h e correr para outra escola, então complica a vida dele para participar de outras coisas, dos eventos da escola.” (SP5).

As resistências não são fatores de impedimento total da participação efetiva dos professores na formação continuada. Entretanto, como percebemos ao longo dos relatos das SP, os vários elementos de resistência - cansaço, jornadas de trabalho em muitas escolas, desvalorização da profissão ou mesmo a falta de interesse em se atualizar - dificultam o trabalho do SP como elemento mediador entre informação e professor, no processo de formação continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da nossa pesquisa foi investigar se o supervisor pedagógico - SP contribui para a formação continuada do professor em serviço e, havendo contribuição, como esta ocorre; quais são as ações que caracterizam essa atividade; qual a importância que os professores dão a essa tarefa do SP; e como veem essa atuação do SP na escola em que atuam.

A formação contínua do professor em serviço tem a vantagem de focar as discussões nos problemas mais imediatos da escola e dos professores. É relevante mencionar também o sentido coletivo da construção do espaço de formação continuada na escola. No entanto, o que infelizmente percebemos em parte significativa das escolas que visitamos foi uma realidade com ações isoladas de formação docente. Ainda assim, no ideal dos sujeitos da nossa pesquisa prevalece a esperança do que eles gostariam que fosse: uma realidade que ainda não é, mas que pode vir a ser. Como descreve Almeida,

“Para nós, os professores caminham na direção de um novo profissionalismo docente, que entendemos articulado em torno de dois aspectos centrais. O primeiro é que eles precisam ser detentores de um saber específico imprescindível à sua atuação e desenvolvido no interior da profissão. O segundo é que o trabalho docente precisa ser concebido e desenvolvido de maneira coletiva, inserido e orientado por um projeto educativo, capaz de expressar os compromissos da escola diante das necessidades comunitárias e sociais. Nessa concepção o professor está em constante processo de desenvolvimento profissional, onde a formação continua se coloca como elemento central.” (Almeida, 1999, p.39)

As reflexões empreendidas neste estudo possibilitam descortinar aspectos significativos sobre a formação do professor em serviço e sobre o SP como mediador desse processo. Foi possível compreender duas perspectivas de análises, relativas ao modo como os professores percebem a atuação do SP em seu processo de formação continuada em serviço. A uma delas, denominamos de real - maneira como acontece; à outra, de ideal - maneira como os professores consideram que deveria ser a atuação do SP. Essas duas perspectivas de análise sobre a visão dos professores se deve à forma como os professores pesquisados veem a atuação do SP em seu processo de formação continuada na escola. Ao mesmo tempo em que eles revelam a necessidade da atuação do SP nesse processo, também deixam claro certo grau de insatisfação com a atuação do SP da escola em que trabalham. Diante dos resultados apontados pelos questionários aplicados aos professores, é possível identificar a distância

entre aquilo que eles esperam – uma formação mediada por alguém que conduza o professor à prática da reflexão – e aquilo que de fato tem ocorrido: formações engessadas e práticas acomodadas.

A realidade demonstrada pelos professores nos remete ao papel do SP como elemento articulador das ações de formação continuada do professor e equipe. Um elemento que é fundamental na tarefa de diminuir a distância entre o que a realidade apresenta e o que, no ideário coletivo da nossa amostra, se deseja. Essa eterna busca, que diferencia o que vivemos e o que desejamos, é importante para conquistarmos uma escola de boa qualidade que atenda a todos. Como escreveu o pensador Eduardo Galeano:

“A utopia está no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.” (Galeano, 1994, p. 310)

Conforme percebemos na análise dos dados, de maneira geral, os professores pesquisados demonstraram um grau de satisfação mediano com relação à contribuição do SP para a sua formação continuada em serviço. Eles não revelaram plena satisfação, no entanto, com algumas exceções, não se mostraram insatisfeitos. Também demonstraram receptividade em relação à importância do SP na formação. Eles apontaram a necessidade da presença e parceria do SP, profissional a quem podem recorrer e de quem recebem apoio, quando necessitam.

Foi possível perceber, também, especialmente no momento da coleta de dados dos questionários aplicados aos professores, um posicionamento acomodado, desacreditado, decepcionado com as políticas educacionais e o seu processo formativo. Escutamos de alguns deles comentários que deixam transparecer pouca confiança no trabalho do SP para uma formação em serviço. Para tais professores, os SP são caracterizados como profissionais que estão na escola para resolver problemas de alunos, conflitos professor-aluno ou, simplesmente, para fiscalizar diários de classe, faltas, e outros aspectos burocráticos da rotina escolar.

Constatamos que existe no imaginário dos professores uma representação de SP como um profissional que precisa assumir sua função e seu caráter de líder, a fim de atender às expectativas do sistema escolar e, efetivamente, contribuir com a formação dos docentes. Nesse sentido, evidenciou-se também a necessidade de o SP entender sua função e assumir-se como corresponsável pela formação contínua dos professores em serviço. Esse especialista

pode e deve tornar-se parceiro dos professores, trabalhando para que a formação dos professores contemple momentos de interação entre eles no próprio local de trabalho. Como lembra Geglio:

“É ele quem, num espírito de parceria e coletividade, conduz o processo, participa, discute, ouve, orienta, propõe, informa, assume e partilha responsabilidades com os professores, indica ações, enfim, exerce uma posição natural de liderança, de autoridade. Um papel de formador em serviço, num contexto no qual deve articular a imediatez dos problemas emergentes da sala de aula com as informações adquiridas em encontros, congressos, seminários e cursos, com as trocas de experiências e com outros assuntos de interesse geral. Indicação de leituras, apontamentos de um curso, desenvolvimento de um trabalho, sistematização de um estudo, propositura de uma discussão e organização de um debate são procedimentos relevantes para esses momentos de formação.” (Geglio, 2003, p.118)

Os dados obtidos por meio das entrevistas também possibilitam entender os sentimentos dos SP no exercício da profissão. As análises indicam que, embora com todas as dificuldades e limites existentes na escola pública, a maioria tem desejo de mudanças; o que indica que, para elas, as limitações e obstáculos são combustíveis para agirem. Elas se sentem esperançosas porque acreditam que podem contribuir com a prática pedagógica do professor, visando à melhoria da qualidade do processo educativo; enfim, acreditam na possibilidade de transformação da escola. Mas, também há aquelas cujo trabalho tem gerado mal-estar, o que, no entendimento delas, foi em decorrência das péssimas condições de trabalho, do acúmulo de atribuições, das más relações entre os indivíduos na escola e do não reconhecimento do seu trabalho. Nesse caso, o mal-estar impede que elas pensem sobre as possibilidades de superação das dificuldades e, com isso, se tornem cada vez mais presas à sua rotina de atividades.

É diversificado o entendimento de como as SP entrevistadas se veem nessa função. Elas caracterizaram as ações do SP como ações que se estendem desde o esforço para a capacitação do professor, até a vigilância das formas como o professor se comporta e trabalha em sala de aula e fora dela. Percebemos que as atividades que elas desenvolvem, e que podem ser caracterizadas como ações do SP, estão baseadas em um modelo voltado para o controle e a produtividade do ensino, ou seja, são ações fiscalizadoras da qualidade da tarefa educativa. Dessa forma, transpõe seu papel de cumprimento de tarefas burocráticas, centradas no controle e na cobrança relativa aos professores.

Percebemos também que, em todos os relatos, as SP demonstraram sua dificuldade em transpor o que elas chamam de “resistências” dos professores. Esse fator de barramento impede que haja um melhor trabalho em consonância com os professores de suas respectivas escolas. Os vários elementos que compõem a resistência - cansaço, jornadas de trabalho em muitas escolas, a não valorização da profissão ou mesmo a falta de interesse em se atualizar - dificultam o trabalho do SP como mediador no processo de formação continuada dos professores.

A compreensão da formação continuada do professor em serviço, por parte de alguns SP, está restrita aos conceitos de capacitação e qualificação, limitando sua efetivação apenas à realização de reuniões pedagógicas, planejamentos, treinamentos e pequenos cursos para os professores. Consideramos, no entanto, que o sentido da formação contínua é a reflexão sobre a prática docente: a natureza do trabalho docente requer uma permanente revisão das suas práticas. O professor precisa ser sujeito da construção dos seus conhecimentos e, para isso, tem que estar preparado para analisar o próprio trabalho realizado, de modo que possa atuar incessantemente na direção de uma educação de qualidade. Segundo Tardif,

“Enquanto profissionais, os professores são considerados práticos refletidos ou “reflexivos” que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia. A prática profissional não é vista, assim, como um simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela, por exemplo, nos centros de pesquisas ou nos laboratórios. Ela torna-se um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros práticos, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores experientes. Esta concepção exige, portanto, que a formação profissional seja redirecionada para a prática e, por conseguinte, para a escola enquanto lugar de trabalho dos professores.” (Tardif, 2008, p.286)

Esperamos que as reflexões contidas nessa pesquisa sejam úteis aos SP na busca de um melhor entendimento sobre suas atuações e colaborações, assim como na busca por uma formação continuada do professor. Aos professores, que sirva de reflexão para superar o conflito entre o real e o ideal, e que contribua para que eles conquistem seu espaço e a valorização do seu trabalho no ambiente escolar. Cabe a eles estabelecer uma profunda reflexão sobre si, sua profissão, seu papel na escola e na formação do professor, com o intuito de reconstruir seus instrumentais teóricos e metodológicos, visando à transformação da sociedade. Como sujeito de sua própria formação, o professor pode contribuir para uma escola democrática que seja boa para todos. Uma escola, na qual cada profissional possa crescer na

medida em que participa de programas de formação continuada e enquanto atua na docência. Não devemos esquecer que a escola é o ambiente por excelência do trabalho docente, assim ela precisa ser organizada em benefício de todos, incluindo o próprio professor e os seus momentos de formação continuada.

Aos SP, por sua vez, o grande desafio é abrir caminhos que possam viabilizar a conquista de um trabalho participativo e democrático. O que de fato se espera desses profissionais é que sejam capazes de refletir e intervir na prática pedagógica, transformando a organização escolar em um ambiente de aprendizagem: onde todos possam pensar analisar e criar novas práticas, como pensadores e não meros executores de decisões burocráticas, ultrapassando o imediatismo com os quais se tem legitimado nossa cultura escolar.

Como resultado dessa pesquisa, em que buscamos - nos fundamentos teóricos e metodológicos - pensar a atuação do SP na formação continuada do professor em serviço, ousamos sugerir alguns questionamentos que percebemos como importantes temas de investigação, como, por exemplo, a formação continuada do SP: Quais aspectos necessitam ser enfatizados nos cursos de formação inicial de modo a garantir qualidade à formação do SP? Quais profissionais podem contribuir para a formação do SP?

.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto – Portugal: Porto Editora.
- Alves, M. A. J & Gewandsnajder, F. (2004). *O Método nas ciências naturais e sociais. Pesquisa qualitativa*. (2ª ed.). São Paulo: Pioneira.
- Anjos, A. de. (1988). *Relação entre a função de liderança do Supervisor Escolar e a satisfação de professores: estudo de caso na 1ª D. E. de Porto Alegre*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, Porto Alegre - RS.
- André, M. (1999). Estado da Arte da Formação de Professores do Brasil. *Educação e Sociedade*, ano XX, nº 68 p. 301-309, dezembro.
- André, M. (2009). A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*. (V. I, n.1), p. 41-56, agosto/dezembro.
- Bauman, Z. (2005). *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bello, J. L. de P. (2001). *Educação no Brasil: a história das rupturas*. Rio de Janeiro: Pedagogia em foco.
- Bourdieu, P. (2001). *A economia das trocas simbólicas*. (5ª ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Bourdieu, P. (2009). *O Senso Prático*. (M. Ferreira: Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bourdieu, P. & Jean-Claude, P. (1930 – 2002). *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. (4ª ed.) (R. Barrão: Trad.; P. B. Garcia e A. M. Baeta: revisão). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394*. 20 de dezembro de 1996.
- Brasil. (1999). Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Referenciais para Formação de Professores*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (2006). Secretaria da Educação Especial. *Direito à Educação. Subsídios para a Gestão dos Sistemas Educacionais*. Brasília: MEC/SEE.

Brasil. (2006). Ministério da Educação. Secretaria da educação Básica. *Rede Nacional de Formação Continuada de professores de educação Básica – Objetivos/ Diretrizes/ Funcionamento*. Brasília: MEC/SEB.

Clareto, S. M. & S, E. A. (2006). Formação de Professores e Construção de subjetividades: o espaço escolar e o tornar-se educador. In. *Formação de Professores no Mundo Contemporâneo: desafios, experiências e perspectivas*. Juiz de Fora: EDUFJF.

Ciampa, A. da C. (2005). *A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social*. São Paulo: Brasiliense. (Trabalho original publicado em 1987)

Ciampa, A. da C. (2006). *Entrevista. Construção psicopedagógica*. São Paulo. Dez. 2006, (vol. 14, nº 11). Pcpic (Periódicos Eletrônicos em Psicologia)

CONAE (Conferência Nacional de Educação). (2010). *Construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação*. Documento final.

Demo, P. (1995). *Metodologia científica em ciências sociais*. (3ª ed.). São Paulo: Atlas.

Demo, P. (1996). *Pesquisa e construção de conhecimento*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Dubar, C. (1997). Para uma teoria sociológica da identidade. In. *A Socialização: construindo as identidades sociais*. Porto: Porto Editora.

Dubar, C. (1998). *Trajectoires sociales ET formes identitaires: clarifications conceptuelles ET méthodologiques. Sociétés contemporaines*. 29 jan. 1998.

Dubar, C. (1998). *Educação e Sociedade*. (Vol. 19, n. 62, Campinas, Apr. 1998). Scielo/ Brasil.

Dubar, C. (2009). *A crise das identidades: A interpretação de uma mutação*. (M. A. L. de Barros: Trad.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Dreguer, R. (2004). *Nóbrega e Anchieta fundando cidades e escolas*. São Paulo: Moderna.

Esteve, J. M. (1999). Mudanças Sociais e função docente. In: Antonio Nóvoa (Org). *Profissão Professor*. (2ª ed.). Coleção Ciências da educação. Porto: Porto Editora.

Farias, M. S. B. (1994). *A trajetória Política dos Orientadores Educacionais do Estado da Paraíba: o caso da ASSOREP*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa-PB.

Farias, E. (2011). Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. (Volume 15, número 1, Janeiro/Junho de 2011: 35-42). São Paulo.

Ferreira, N. S. C. (2007). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. São Paulo: Cortez.

Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz na terra.

Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias - Instituto de Educação

Freire, P. (1997). *Política e educação*. São Paulo: Cortez.

Freire, P. (2003). *Cartas a Cristina: reflexões sobre vida e minhas práxis*. (2ª ed.). São Paulo: UNESP.

Freitas, A. L. S. (2001). *Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire a formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS

Gatti, A. B. (2004). Estudos qualitativos em educação. *Revista Educação e Pesquisa*. (v 30, p. 11-30, jan/abril 2004). São Paulo.

Galeano, E. (1994). *As Palavras Andantes*. Porto Alegre: L&PM.

Geglio, P. C. (2004). O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: Placco, V. M. N. de S & Almeida, L. R. de S (Org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. (2ª ed.). São Paulo: Edições Loyola.

Geglio, P. C. (2006). *Questões da formação continuada de professores*. São Paulo: Editora Alfa Omega.

Geglio, P. C. (2006). O coordenador pedagógico e a questão da inclusão. In: Almeida, L.R. de & Placco, V. M. N. de S (Org.). *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. São Paulo: Edições Loyola.

Garrido, E. (2007). Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: Bruno, E.B.; Almeida, L.R. de & Christon, L. H. S (Org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. (8ª ed.) São Paulo: Loyola.

Giddens, A. (2004). *Sociologia* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Giddens, A. (2005). *Sociologia*. (S. R. Netz: Trad., 4ª ed.). Porto Alegre: Editora Artmed.

Hargreaves, A. (1995). *Professorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Ed. Morata.

Hall, S. (2006). A identidade em questão. In: *A identidade cultural da pós-modernidade*. (10ª ed.). Rio de Janeiro: DP&A editora.

Hall, S. (2000). Quem precisa da identidade? In: Silva, Tomaz Tadeu da (org.) & Woodward, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. (T. T. da Silva: Trad.). Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

Imbernón, F. (2002/2010). *Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza*. (S. C. Leite: Trad., 8ª ed.). Coleção questões da nossa época. São Paulo: Cortez.

Imbernón, F. (2009). *Formação permanente do professorado: novas tendências*. (S. T. Valenzuela: Trad.). São Paulo: Cortez.

Imbernón, F. (2001). *Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.

- Lakatos, E. M & Marconi, M. de A. (1985). *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Ed. Atlas.
- Libâneo, J. C.(2001). *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. (5ª ed.) Coleção questões da nossa época. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2001). Formação Continuada. In. *Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática*. (1ª ed.) Goiânia: Ed. Alternativa.
- Lima, P. G. & Santos, S. M. (2007). O Coordenador Pedagógico na Educação Básica: desafios e perspectivas. In: *Educare et Educare: Revista de Educação*. (Vol. 2, nº 4 julho/dezembro). Cascavel: Unioeste.
- Lüdke, M & André, M. E.D. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU.
- Maanen, J, V. (1979). Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface. In *Administrative Science Quarterly*. (Vol. 24, nº 4, Decembrer).
- Medina, A da S. (1995). *Supervisão Escolar: da ação exercida à ação repensada*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Morin, E. (2000). *A cabeça bem-feita: repensar a forma - retomar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Morin, E. (2007). *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. (C. E. F. da Silva e J. Sawaya: Trad., 12ª ed.). São Paulo: Cortez: Brasília-DF: UNESCO.
- Morin, E. (2013). *A via para o futuro da humanidade*. (E. de A. Carvalho; M. P. Bosco: Trad.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Moreira, D. A. (2002). *O Método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson.
- Muribeca, M. L. M. (1999). *Orientação Educacional: a contextualização de um caminho*. João Pessoa: UFPB: Editora Universitária.
- Nóvoa, A. (1991). *Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente*. Teoria & Educação. Porto Alegre. Nº 4.
- Nóvoa, A. (1992/1997). *Os professores e a sua formação*. (3 ed.). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In: Nóvoa, A (Org.). *Profissão Professor*. (2. ed.), Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A (Coord.). *Os professores e a sua profissão*. Lisboa: Nova Enciclopédia.

- Nóvoa, A. (1999). O passado e o presente dos professores. In: Nóvoa, A (Org.). *Profissão Professor*. (2ª ed.), Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Orsolon, L. A. M. (2006). Trabalhar com as famílias: uma das tarefas da coordenação. In: Placco, V. & Almeida, L. *O Coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. (4ª ed.). São Paulo: Editora Loyola.
- Placco, V. M. N de S.; Almeida, L. R. & Souza, V. L. T. (2011). *O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*. Estudos e Pesquisas Educacionais Fundação Carlos Chagas (FCC).
- Placco, V. M. N de S.; Almeida, L. R. & Souza, V. L. T. (2004). O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: Placco, V. M. N de S (Org.). *O Coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. (4ª ed.). São Paulo: Editora Loyola.
- Placco, V. M. N de S. (1991). Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In. *Teoria e educação*. Porto Alegre.
- Papi, S. O. G. (2005). *Professores: formação e profissionalização*. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre, Artmed.
- Pereira, E. M. de A.(1999). *Universidade e educação continuada: responsabilidade e reciprocidade*. Texto apresentado no Seminário CGU – Faculdade de Educação/Unicamp. Campinas.
- Piletti, N. (1996). *História da educação no Brasil*. (6ª ed.). São Paulo: Ática.
- Piletti, N. (1998). *Estrutura e funcionamento do ensino fundamental*. São Paulo: Ática.
- Pimenta, S. G. (Org.). (1999). *Saberes Pedagógicos e atividade docente*. São Paulo. Cortez.
- Queluz, A. G. (Orientação); Alonso, Myrtes. (Organização). (2003). *O Trabalho docente: teoria & prática*. São Paulo: Pioneira Thomson.
- Rangel, M. (1988). *Supervisão Pedagógica: um modelo*. (5º ed.). Petrópolis: Vozes.
- Rangel, M. (2000). Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In. Ferreira, N. S. C. (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. (2ª ed.) São Paulo: Cortez.
- Rangel, M. (Org.). Alarcão, E. C. de L. & Ferreira, N. S. C (2001). *Supervisão Pedagógica – princípios e práticas*. São Paulo: Papirus.

- Rangel, M. (2003). *Novos olhares sobre a supervisão*. (9ª ed.). São Paulo: Papirus.
- Richardson, R. J. (2007). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. (3ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Ribeiro, M. L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. (15ª ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (1993). *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2006). A Supervisão Educacional em Perspectiva Histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In Ferreira, N. S. C.(Org.). *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade*. (5ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Saviani, D. (2007). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. (17ª ed.). Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção educação contemporânea).
- Setton, M. da G. J. (2002). *A Teoria do Habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea*. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, 60-70. Nº 20, maio/jun/jul/agos.
- Silvia, S, A da. (2006). Projeto veredas: uma nova perspectiva na formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental. In: Calderano, M. da A. & Lopes, P. R. C. (Org.). *Formação de Professores no Mundo Contemporâneo: Desafios, Experiências e Perspectivas*. Juiz de Fora: EDUF JF.
- Silva, J.B. da. (2002). *As Representações Sociais dos professores em classes multiseriadas sobre a formação continuada*. Dissertação de Mestrado em Educação, apresentada à Universidade Federal de Pernambuco – UFPE: Recife-Pe.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. (R. C. Costa: trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos:hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje em lãs profesiones em lãs profesiones*. Barcelona: Paidós; Madrid: MEC.
- Souza, L. H. W. B. de, (2002). *O coordenador pedagógico e o professor: formação continuada e reflexão conjunta*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC. Campinas-SP. Dissertação de mestrado.
- Souza, V. L.T. (2001). O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores, In: Almeida, L. R. de; Placco, V. M. N. de S (Org.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. (5ª ed.). São Paulo: Loyola.
- Tardif, M. (2008). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2009). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. (L. Magalhães: Trad. , 3ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

APÊNDICES

APÊNDICE I - APRESENTAÇÃO

APÊNDICE II - QUESTÕES

APÊNDICE III - ROTEIRO PARA ENTREVISTA: SUPERVISOR PEDAGÓGICO

APÊNDICE I

Caro (a) professor (a),

Estamos realizando uma pesquisa de Mestrado sobre a atuação do Supervisor Pedagógico na Formação Continuada do Professor em Serviço. Nesse sentido, pedimos sua contribuição em colaborar com nossa coleta de dados, se estiver de acordo, responda ao questionário abaixo. Os dados serão utilizados exclusivamente para este fim. Sendo preservados o seu anonimato e o da sua escola. Confiante de sua gentileza, agradeço sua valiosa contribuição.

Maria Sileide Moreira – aluna do curso de Mestrado da Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologia de Lisboa

SEXO: () FEMININO () MASCULINO IDADE _____

CURSO DE GRADUAÇÃO: _____

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO: _____

DISCIPLINA(s) QUE LECIONA: _____

TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO: _____

TEMPO DE ATUAÇÃO NESSA ESCOLA: _____

LECIONA EM OUTRAS ESCOLAS: _____ QUANTAS: _____

APÊNDICE II

QUESTÕES

- 1) O Supervisor Pedagógico é um profissional importante no cotidiano da escola.

☐ Não concordo totalmente ☐ Não concordo parcialmente ☐ Indiferente

☐ Concordo parcialmente ☐ Concordo totalmente

- 2) Em minha escola, nos momentos em que tenho problemas relativos ao contexto escolar, a Supervisão Pedagógica sempre me ampara na resolução.

☐ Não concordo totalmente ☐ Não concordo parcialmente ☐ Indiferente

☐ Concordo parcialmente ☐ Concordo totalmente

- 3) Na elaboração do meu planejamento anual a ajuda do Supervisor Pedagógico é necessária.

☐ Não concordo totalmente ☐ Não concordo parcialmente ☐ Indiferente

☐ Concordo parcialmente ☐ Concordo totalmente

- 4) Considero importante recorrer ao auxílio da Supervisão Pedagógica quando tenho problemas na rotina da sala de aula.

☐ Não concordo totalmente ☐ Não concordo parcialmente ☐ Indiferente

☐ Concordo parcialmente ☐ Concordo totalmente

- 5) É importante a Supervisão Pedagógica proporcionar aos professores momentos de discussões e outras atividades coletivas relacionadas a assuntos pedagógicos, culturais, entre outros.

☐ Não concordo totalmente ☐ Não concordo parcialmente ☐ Indiferente

☐ Concordo parcialmente ☐ Concordo totalmente

6) Sinto motivação para participar dos momentos de discussões, reuniões e outras atividades coletivas propostas pela Supervisão Pedagógica.

- ☐ Não concordo totalmente ☐ Não concordo parcialmente ☐ Indiferente
☐ Concordo parcialmente ☐ Concordo totalmente

7) É muito importante quando a Supervisão Pedagógica proporciona acompanhamento individual aos professores.

- ☐ Não concordo totalmente ☐ Não concordo parcialmente ☐ Indiferente
☐ Concordo parcialmente ☐ Concordo totalmente

8) A Supervisão Pedagógica colabora para prática pedagógica, mesmo quando não solicito.

- ☐ Não concordo totalmente ☐ Não concordo parcialmente ☐ Indiferente
☐ Concordo parcialmente ☐ Concordo totalmente

9) Em minha escola a Supervisão Pedagógica contribui para a formação do professor no espaço da escola.

- ☐ Não concordo totalmente ☐ Não concordo parcialmente ☐ Indiferente
☐ Concordo parcialmente ☐ Concordo totalmente

10) É muito importante que a Supervisão Pedagógica indique ou ofereça textos e/ou livros sobre educação, assim como, de outras áreas, aos professores.

- ☐ Não concordo totalmente ☐ Não concordo parcialmente ☐ Indiferente
☐ Concordo parcialmente ☐ Concordo totalmente

11) Em minha escola a Supervisão Pedagógica tem dificuldades em me auxiliar pedagogicamente em função da especificidade da minha disciplina.

- ☐ Não concordo totalmente ☐ Não concordo parcialmente ☐ Indiferente

☐ Concordo parcialmente ☐ Concordo totalmente

12) É importante a presença do Supervisor Pedagógico no momento que a família é solicitada pelo professor para discutir assunto de indisciplina do aluno.

☐ Não concordo totalmente ☐ Não concordo parcialmente ☐ Indiferente
☐ Concordo parcialmente ☐ Concordo totalmente

13) Considero importante discutir com a Supervisão Pedagógica as formas e instrumentos de avaliação dos alunos.

☐ Não concordo totalmente ☐ Não concordo parcialmente ☐ Indiferente
☐ Concordo parcialmente ☐ Concordo totalmente

14) O Supervisor Pedagógico deve assumir a tarefa de conduzir a formação continuada do professor no local de trabalho (escola).

☐ Não concordo totalmente ☐ Não concordo parcialmente ☐ Indiferente
☐ Concordo parcialmente ☐ Concordo totalmente

15) Em minha escola percebo que o Supervisor Pedagógico se preocupa em orientar e auxiliar os professores nas atividades pedagógicas.

☐ Não concordo totalmente ☐ Não concordo parcialmente ☐ Indiferente
☐ Concordo parcialmente ☐ Concordo totalmente

16) Considero ser indiferente a atuação do Supervisor Pedagógico em relação à minha atuação na escola.

☐ Não concordo totalmente ☐ Não concordo parcialmente ☐ Indiferente
☐ Concordo parcialmente ☐ Concordo totalmente

APÊNDICE III

ROTEIRO PARA ENTREVISTA: SUPERVISOR PEDAGÓGICO

- 1) Fale um pouco sobre o seu trabalho como Supervisor Pedagógico nesta escola. Cotidianamente o que você faz? Relate um dia-a-dia seu.
- 2) Quais são as ações que você exerce com os professores?
- 3) Como estas ações se efetivam?
- 4) Você acredita que a escola pode se constituir em espaço de formação continuada dos professores em serviço?
- 5) Você se vê nesta responsabilidade de contribuir ou conduzir a formação continuada em serviço?
- 6) Quais ações você realiza com os professores que você caracteriza como própria da formação continuada do professor em serviço?
- 7) Qual periodicidade com que você se reúne com os professores? Para que?
- 8) Como você percebe a recepção dos professores em relação à sua convocação de reunião e/ou propostas de atividades e/ou leituras que você indica? Eles se mostram favoráveis? Fazem sem reclamar? Atende às suas solicitações?

ANEXO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Pesquisa sobre A atuação do Supervisor Pedagógico na Formação Continuada em Serviço

Declaro que os objetivos e detalhes desse estudo foram-me completamente explicados. Entendo que não sou obrigado a participar do estudo e que posso descontinuar minha participação, a qualquer momento, sem ser em nada prejudicado.

Meu nome não será utilizado nos documentos pertencentes a este estudo e a confidencialidade dos meus registros será garantida. Desse modo, concordo em participar do estudo e cooperar com o pesquisador.

Nome do pesquisador:

Nome: _____ RG _____

Data: ____/____/20____ Assinatura _____

Testemunha:

Nome: _____ RG _____

Data: ____/____/20____ Assinatura _____

Pesquisador:

Nome: _____ RG _____

Data: ____/____/20____ Assinatura _____