

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

CRISTIANE DE SOUSA MOURA TEIXEIRA

**DE SUPERVISOR À COORDENADOR
PEDAGÓGICO: O MOVIMENTO DE CONSTITUIÇÃO DA
IDENTIDADE PROFISSIONAL**

TERESINA – PI
2009

CRISTIANE DE SOUSA MOURA TEIXEIRA

**DE SUPERVISOR À COORDENADOR
PEDAGÓGICO: O MOVIMENTO DE CONSTITUIÇÃO DA
IDENTIDADE PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Vilani Cosme de Carvalho.

FICHA CATALOGRÁFICA
Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

T266s Teixeira, Cristiane de Sousa Moura.
De supervisor escolar à coordenador pedagógico: o movimento de constituição da identidade profissional / Cristiane de Sousa Moura Teixeira. – 2009.
148 f.

Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí, 2009.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Vilani Cosme de Carvalho.

1. Psicologia Educacional. 2. Identidade Profissional. 3. Supervisão Escolar. I. Título.

CDD: 370.15

CRISTIANE DE SOUSA MOURA TEIXEIRA

**DE SUPERVISOR À COORDENADOR
PEDAGÓGICO: O MOVIMENTO DE CONSTITUIÇÃO DA
IDENTIDADE PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Vilani Cosme de Carvalho.

Teresina, 26 de junho de 2009.

Prof.^a Dr.^a Maria Vilani Cosme de Carvalho
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI

Prof.^a Dr.^a Maria Salonilde Ferreira
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN

Prof.^a Dr.^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI

Aos supervisores escolares que, anonimamente, lutam por educação comprometida e como todo cidadão brasileiro suporta as adversidades da realidade social e escolar, elaborando projetos, buscando realizar os sonhos que mesmo sendo deles é ao mesmo tempo nosso: mudar o mundo por meio de sua ação, transformar-se com seu trabalho e, assim, igualmente, transformar o outro, produzir o futuro, fazer história a partir de sua própria história.

Dedico

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pelo investimento na minha formação e às minhas irmãs e sobrinhas queridas por entenderem as minhas ausências;

Ao querido esposo, Cleonélio, que muito apoiou, incentivou e contribuiu para que eu pudesse concretizar esse projeto de vida que se tornou nosso;

À Prof.^a Dr.^a. Maria Vilani Cosme de Carvalho, por ter acreditado na viabilidade deste estudo e por sua atenção e dedicação que muito contribuiu para o meu desenvolvimento intelectual e profissional, mas, sobretudo, possibilitou realizar um sonho;

Às Professoras Antônia Edna Brito e Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, pela leitura atenciosa e valiosa contribuição na qualificação, o que permitiu aprofundar e aperfeiçoar este trabalho;

À prof.^a Dr.^a. Maria Salonilde Ferreira, pela disponibilidade em participar desta banca e pela contribuição que ofereceu a esta pesquisa;

Aos membros do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicologia da Educação pela oportunidade concedida para participar das discussões e estudos que muito tem contribuído para a consolidação da minha formação intelectual;

A todos os colegas do Curso de Mestrado pelos momentos de descontração, de modo especial, à Carla, Mary, Samilla e Patrícia, amigas com que compartilhei momentos de alegria, de aprendizagem e de superação das dificuldades;

À Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Estado do Piauí, e 4^a Diretoria Regional de Educação de Teresina, por ter compreendido a necessidade de me afastar da função que desempenhava para a qual tão fielmente fui nomeada;

Aos amigos da Região Sul (SEDUC que hoje é 19^a GRE) pelo respeito e pela valiosa aprendizagem do que significa sermos amigos;

Aos supervisores escolares que tão prontamente me receberam e entenderam a importância e a necessidade desta pesquisa ao participar como informantes da mesma;

À FAPEPI, pelo incentivo concedido, via CAPES, sem o qual este projeto não teria as condições necessárias para a sua concretização.

“A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças”.

NÓVOA

“o homem é um horizonte de possibilidades “

CIAMPA

RESUMO

A vivência como supervisora escolar na rede pública estadual de Teresina (PI), conduziu-me a realizar uma pesquisa que teve como objetivo compreender o processo de constituição da identidade profissional dos supervisores escolares e as possibilidades dessa identidade se caracterizar pela autonomia. Para tanto, definimos os seguintes objetivos específicos: delimitar a atuação do supervisor escolar; conhecer como os supervisores compreendem a sua atividade profissional; analisar as contribuições da formação para o processo de constituição da identidade do supervisor escolar; entender como esses profissionais se sentem como supervisores escolares; analisar se o movimento da profissão de supervisor escolar segue em direção à autonomia profissional. A realização dessa pesquisa, mediante abordagem qualitativa, fundamentou-se nos princípios do materialismo histórico dialético e na concepção psicossocial da identidade desenvolvida por Ciampa (2005), a qual discute a identidade como uma questão social e política, articulação da igualdade e da diferença e como metamorfose que tende à emancipação humana. Tendo em vista o interesse de colocar o sujeito no centro da pesquisa e assim evidenciar a história destes profissionais, apresentando-os como portadores de uma identidade profissional, optamos como procedimentos metodológicos, pelo questionário com questões abertas e fechadas e pela história de vida. Os dados oriundos do questionário foram analisados por meio da técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2004), ao passo que as histórias de vida foram analisadas por meio da análise de discurso (ORLANDI, 2007). Os resultados nos permitiram compreender que o perfil social e profissional dos supervisores escolares é mediado pela estrutura social mais ampla e que esta não tem oferecido as condições necessárias para a constituição da identidade profissional autônoma. De acordo com as análises, o processo de escolha pela profissão de supervisor escolar ocorreu mediante a articulação das condições objetivas e subjetivas, o que indica a síntese da multideterminação da escolha profissional. Ao revelarem os fatores que implicam nessa escolha, os supervisores manifestaram que compreendem que a ação supervisora é essencialmente pedagógica e que é em parceria com o professor que ambos poderão colaborar no processo de transformação da realidade escolar. A formação é concebida pelos supervisores mediante vários processos formativos, os quais contribuem para o desenvolvimento da profissionalidade. A análise sobre os sentimentos vivenciados pelos supervisores evidenciou que estes não estão dissociados das condições sócio-históricas em que a profissão se insere e ao sentido que cada um confere a estas condições. Por meio da história de vida de duas supervisoras, foi possível desvelar o movimento de constituição da

identidade profissional que segue da supervisão em direção à coordenação pedagógica, o que nos leva a inferir que existe possibilidade transformar as determinações exteriores em autodeterminação e, assim nos tornarmos no outro que está contido em nós como possibilidade.

Palavras – chave: Identidade Profissional. Supervisão Escolar. Formação do Educador. Concepção Psicossocial de Identidade.

ABSTRACT

The experience as a supervisor in state public school in Teresina (PI) has led me to conduct a survey that aimed to understand the formation process of school supervisors' professional identity and the possibilities of this identity is characterized by autonomy. Thus, we set the following specific objectives: to define the role of a school supervisor, to know how supervisors understand their professional activity, to analyze the contributions of education to the formation process of school supervisor identity, understand how these professionals feel as school supervisors, analyze whether this school supervisor profession movement is toward professional autonomy. The completion of this research through a qualitative approach, was based on the principles of historical and dialectical materialism in the design of psychosocial identity developed by Ciampa (2005), which discusses the identity as a social and policy issue, coordination of equality and difference and as metamorphosis that tends to human emancipation. In view of the interest to put the subject in the center of the search and thus highlight these professionals history, presenting them as bearers of a professional identity, we chose as methodological procedures, the questionnaire with open and closed questions and the history of life. Data from the questionnaire were analyzed using the technique of content analysis (BARDIN, 2004), while the stories of life were examined through the discourse analysis (ORLANDI, 2007). The results enabled us to understand that the social and professional profile of the school supervisors is mediated by the broader social structure and that this has not provided the necessary conditions for the formation of autonomously professional identity. According to the analysis, the process of choosing the profession of school supervisor was on the articulation of objective and subjective conditions, which indicates the synthesis of the great dimension of their career choice. When reveal the factors that really mean that choice, the supervisors indicated that they understand that the supervisory action is essentially pedagogical and which is in a partnership with the teacher and that can work both in the process of school changing. Supervisors designed training through various training processes, which contribute to the development of professionalism. The analysis of the feelings experienced by supervisors revealed that they are not separated from socio-historical conditions in which their occupation falls into and at the sense that each one makes these conditions. Through the story of life of two supervisors, it was possible to reveal the movement of formation of professional identity that follows the school supervision toward educational coordination, which leads us to infer that there is possibility to transform

the external determination onto self determination and thus, become the one that is contained in us as a possibility.

Keywords: Professional Identity. School Supervision. Educator's Training. Identity's Psychosocial Design.

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 - DISTRIBUIÇÃO DOS SUPERVISORES ESCOLARES DE ACORDO COM A REGIÃO ADMINISTRATIVA, REGIME DE TRABALHO E SEXO.

TABELA 02 - FORMAÇÃO DOS SUPERVISORES ESCOLARES CONSIDERANDO GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO.

LISTA DE SIGLAS

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CEJA – Centro de Educação de jovens e Adultos

DETRAN – Departamento de Trânsito

ENSE - Encontro Nacional de Supervisores de Educação

SEDUC-PI – Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Piauí

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SEMTCAS – Secretaria Municipal de Trabalho e Cidadania e Assistência Social

MA – Maranhão

MEC – Ministério da Educação e Cultura

USAID – United States Agency for International Development

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PI – Piauí

PABAEE - Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar.

UFPI – Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 O MOVIMENTO DA PESQUISA	23
2.1 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS - METODOLÓGICOS	23
2.2 A ABORDAGEM METODOLÓGICA	26
2.3 O CENÁRIO E OS INTERLOCUTORES DA PESQUISA	27
2.4 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	29
2.4.1 O PRIMEIRO MOMENTO: O QUESTIONÁRIO	30
2.4.2 O SEGUNDO MOMENTO: AS HISTÓRIAS DE VIDA	33
3 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA IDENTIDADE DO SUPERVISOR ESCOLAR..	39
3.1 A CONCEPÇÃO PSICOSSOCIAL DE IDENTIDADE	40
3.1.1 IDENTIDADE É ARTICULAÇÃO DA IGUALDADE E DA DIFERENÇA	40
3.1.2 IDENTIDADE: UMA QUESTÃO SOCIAL E POLÍTICA	43
3.1.3 IDENTIDADE É METAMORFOSE QUE TENDE A EMANCIPAÇÃO	47
3.2 A CONTEMPORANEIDADE COMO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE NOVAS SUBJETIVIDADES	50
3.3 AS IMPLICAÇÕES DA CONTEMPORANEIDADE PARA PROFISSÃO DE SUPERVISOR ESCOLAR	52
3.4 A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO COMO PROCESSOS CONSTITUTIVOS DA IDENTIDADE DO SUPERVISOR ESCOLAR	57
4 O SOCIAL E O INDIVIDUAL NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO SUPERVISOR ESCOLAR	66
4.1 PERFIL SOCIAL E PROFISSIONAL DOS SUPERVISORES ESCOLARES	66
4.1.1 IDENTIFICAÇÃO	66
4.1.2 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E CONDIÇÕES DE EXERCÍCIO DA FUNÇÃO DE SUPERVISOR ESCOLAR	68
4.1.3 FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS SUPERVISORES ESCOLARES	77
4.2 O PROCESSO DE ESCOLHA PELA PROFISSÃO DE SUPERVISOR ESCOLAR	81
4.2.1 FATORES RELACIONADOS ÀS CONDIÇÕES SUBJETIVAS	82
4.2.2 FATORES RELACIONADOS ÀS CONDIÇÕES OBJETIVAS	86

4.3 AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO SUPERVISOR ESCOLAR	89
4.3.1 DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE	90
4.4 OS SENTIMENTOS VIVENCIADOS PELOS SUPERVISORES ESCOLARES	97
4.4.1 OS SENTIMENTOS DE BEM-ESTAR	98
4.4.2 OS SENTIMENTOS DE MAL-ESTAR	102
4.4.3 SENTIMENTOS AMBIVALENTES	106
4.5 HISTÓRIAS DE VIDA DE SUPERVISORAS ESCOLARES: DESVELANDO O MOVIMENTO DE SUPERVISOR À COORDENADOR PEDAGÓGICO	113
4.5.1 AS PERSONAGENS	113
4.5.2 NAS PERSONAGENS A ARTICULAÇÃO DA IGUALDADE E DA DIFERENÇA.....	115
4.5.3 A QUESTÃO SOCIAL E POLÍTICA PERMEANDO OS LIMITES E POSSIBILIDADES DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL	118
4.5.4 NO MOVIMENTO A POSSIBILIDADE DE EMANCIPAÇÃO.....	122
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICES	142
APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO	143
APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO	145
APÊNDICE C – TERMO DE ESCLARECIMENTO	146
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO	148

1 INTRODUÇÃO

Neste momento em que me encontro entre leituras e teorias que me conduzem a reflexões sobre formação, atuação e identidade, reflito sobre a minha própria identidade pessoal e profissional. Assim, parece-me oportuno e coerente delinear alguns traços do meu processo de formação e da minha carreira profissional, por compreender que a formação (inicial e continuada), bem como a atuação, são elementos precípuos no processo de constituição da identidade profissional. E, no meu caso específico, foram decisivos na escolha do objeto de investigação.

Entre as muitas lembranças que trago sobre a minha formação, destaco os professores com os quais convivi, e que foram de fundamental importância para o meu desenvolvimento. Lembro-me com que desenvoltura “imitava-os”, brincando de escolhinha com minhas bonecas, não quero com isso afirmar que minha escolha pela profissão docente já estava definida desde então, pois, naquele momento, tratava-se de exteriorizar como havia interiorizado o mundo e os meus semelhantes, no caso aqui, as professoras, aquelas a quem tanto admirava. A intenção desses lampejos de memória é ressaltar a presença do “outro” significativo, conforme apontam Berger e Luckmann (1985), quando afirmam que as crianças, ao representar os papéis e as atitudes dos outros, que lhe são significativos, elas os interiorizam de tal forma, que os tornam seus. Entretanto, só passei a me dar conta da importância que eles tiveram na minha vida profissional, quando já me encontrava sendo professora do Ensino Fundamental, e, por diversas vezes, apropriei-me de algumas estratégias desenvolvidas por estas professoras, na certeza de estar fazendo a ‘coisa certa’.

Ter ingressado no Curso de Pedagogia, permitiu-me trabalhar a partir do segundo ano do curso, como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, em escola da rede privada, embora o curso tivesse a habilitação para o magistério das disciplinas pedagógicas. Durante sete anos trabalhei como professora e supervisora em algumas escolas particulares; com o meu ingresso na rede pública estadual passei a desempenhar a função de supervisora de forma mais permanente. Nesta época, já cursava especialização em Supervisão Escolar.

A especialização pareceu-me possibilidade de aprofundar meus conhecimentos, bem como adquirir nova habilitação, visto que já não havia espaço para atuar como professora do Curso Normal de nível médio. Como requisito para a obtenção do título de especialista, desenvolvi pesquisa intitulada: O administrativo e o pedagógico no discurso de diretores e supervisores: as duas faces de uma moeda complexa. A escolha dessa temática não foi

aleatória, mas em razão dos conflitos que vivenciei no início da minha carreira de supervisora escolar na rede pública, pois até o momento, a minha experiência havia sido na rede privada e nesta as funções de quem administra e de quem supervisiona são bem distintas, ao passo que na rede pública, a realidade da supervisão escolar se dá em contexto bastante específico e adverso daquele. A pesquisa foi fundamental para compreensão dos dilemas que vivenciava naquele momento e, foi, sobretudo, o despertar para a pesquisa como prática formativa e como possibilidade de compreensão da realidade objetiva.

Em 2004 fui convidada a desempenhar a função de Coordenadora de Ensino Aprendizagem nos quadros da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Piauí (SEDUC-PI). O objetivo principal dessa função era acompanhar e orientar a ação supervisora nas escolas da rede pública estadual, como estratégia específica de proporcionar a melhoria do processo de ensino aprendizagem. Diante dessa nova realidade, deparei-me com conflitos e dilemas vividos pelos supervisores escolares quanto à sua profissão no que tange a formação, atuação e sentimentos o que me levou às inquietações que busco, mais uma vez, por meio da pesquisa, compreendê-las.

Vale ressaltar que, a supervisão escolar não é tema de pesquisas recentes, vários autores têm se dedicado ao estudo desta atividade profissional. Um levantamento sobre os estudos já realizados sobre supervisão escolar revela que esta tem sido pesquisada e discutida por diversos autores e em diferentes momentos históricos dessa profissão, dentre eles, Silva Jr. (1977), Nogueira (1987), Almeida (1992), Medina (2002). No Piauí, destacamos os trabalhos de Carvalho (1989), Braga (1999), Teixeira (2004) e, mais recentemente, Medeiros (2007a). Estas pesquisas têm nos ajudado a compreender, como a supervisão escolar vem-se configurando como profissão desde sua origem.

Compreendemos que as questões relativas à educação, bem como à supervisão escolar, estão sempre ligadas às condições sócio-econômicas e políticas que se evidenciam em cada momento histórico. Nesse sentido, Nogueira (1987, 2000) destaca o momento histórico entre as décadas de 1950 e 1960, como o contexto em que a supervisão escolar surgiu no Brasil resultante dos acordos entre Brasil e Estados Unidos, que ficaram conhecidos como Ministério da Educação e Cultura - United States Agency for International Development (MEC-USAID) e deram origem ao Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino

Elementar (PABAE). Isso evidencia que a ação supervisora tem origem¹, no Brasil, em contexto histórico-político-social de grandes mudanças, marcado especialmente, pela arbitrariedade e controle que o governo passa a exercer sobre a sociedade em nome da garantia da ordem social e da ideologia capitalista. Assim, durante muito tempo, o supervisor escolar foi visto como fiscalizador das atividades pedagógicas desenvolvidas, especialmente pelos professores. Esse modo de organização social indica a idéia de que a identidade pressuposta para o supervisor escolar, e reconhecido por ele, era de agente fiscalizador.

O contexto de efervescência dos movimentos sociais e políticos que iniciaram no final da década de 1970 e culminaram na década de 1980, trouxeram implicações para a ação supervisora que fiscaliza, haja vista que, nesse período, os supervisores organizavam-se politicamente em associações e realizavam diversos encontros nacionais para discutir a sua prática, como: Encontro Nacional de Supervisores de Educação (ENSE). Sobre isso, Nogueira (2000, p.128) relata que eles foram fundamentais no sentido de trabalhar as consciências desses profissionais, para a transformação da educação. Nas palavras da autora, “[...] os ENSEs desencadearam o posicionamento político e educacional da categoria pela educação como elemento de transformação. Esta postura vem sendo requerida do Supervisor Educacional pela própria categoria, inicialmente, a partir da realização do II ENSE.”

As discussões que se travavam nos encontros ganham forma de denúncia, e os professores passaram a demonstrar insatisfação, não reconhecendo no supervisor escolar companheiro comum de jornada, mas impedor do trabalho do professor. Medina (2002) esclarece que o supervisor escolar não soube reagir frente a esse desconforto, o que acabou criando, dentro da escola, buraco (depressão da estrutura hierárquica) e, para justificar sua permanência na escola, acabaram-se refugiando em atividades outras que não as inerentes a ação supervisora. Isso configurou crise no exercício dessa atividade e, por conseguinte, na identidade profissional.

As mudanças políticas, econômicas, culturais, especialmente as tecnológicas, que passam então a evidenciar-se no cenário mundial e nacional, a partir do final do século XX e início do século XXI, apontam novas perspectivas para a educação e, por conseguinte, para a ação supervisora. Em contexto caracterizado, sobretudo, pela importância do conhecimento, o supervisor passa a ser considerado como elemento chave no processo de ensino-

¹ Saviani (2002), ao refletir sobre a supervisão em perspectiva histórica, destaca que a função supervisora acompanha a ação educativa desde as suas origens. Segundo este autor, nas comunidades primitivas a função supervisora já era presente embora de forma implícita e indiferenciada até a Idade Média. No Brasil, com a chegada dos Jesuítas, a idéia de supervisão se encontra presente por meio de documento maior que orientava a prática educativa naquele contexto (*Ratio Studiorum*). E a partir dos anos de 1920 há uma busca em torno da profissionalização da profissão de supervisor escolar.

aprendizagem. Portanto, diante da crise que se instalou no exercício da ação supervisora e desse contexto, perguntamos: que identidade o supervisor escolar está constituindo na contemporaneidade?

Em pesquisa recente, Medeiros (2007a) aponta a re-significação da ação supervisora nesse contexto, que exige cada vez mais da escola a função de socializadora do saber sistematizado e, nesta perspectiva, torna-se precípua que o supervisor assuma a postura de provocador, de questionador da ação docente e de parceiro político-pedagógico do professor. Há, portanto, nesse atual contexto, nova identidade pressuposta para o supervisor escolar, a questão é saber: os supervisores estão reconhecendo (re-pondo) essa nova identidade?

Braga (1999), ao analisar as concepções e práticas dos supervisores escolares que atuam na rede municipal de Teresina, revela, por meio dos depoimentos deles, que eles reconhecem que a sua função é acompanhar e assessorar o trabalho da escola, no entanto, estes profissionais esclarecem as dificuldades em realizar de forma efetiva essa função, em razão das muitas atividades burocráticas que emanam da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC). Para a autora, o fato evidencia crise de identidade, pois embora os supervisores afirmem que sua atuação deve estar voltada para a assessoria pedagógica, acabam desenvolvendo prática a serviço da direção escolar, ao que acrescentamos do sistema de ensino. Para nós, isso pode significar os primeiros indícios de que uma nova ação supervisora possa estar-se concretizando, tendo em vista que o elemento importante para a mudança é o próprio indivíduo se perceber outro. No caso, os supervisores já não se reconhecem fiscalizadores, controladores do trabalho docente, situação que nos leva a considerar a possibilidade deste profissional estar constituindo nova identidade. Essa possibilidade pode ser explicada por Rangel (2002, p. 74), ao afirmar que “[...] uma das mais relevantes atividades supervisoras das que mais a identifica e define, é a coordenação, ou seja, a organização comum do trabalho.”

Considerando que o novo contexto exige cada vez mais educação qualificada, o supervisor escolar passa a ser visto como profissional essencial no contexto escolar, tendo em vista que a ação supervisora tem compromisso com o processo de ensino-aprendizagem. Esse compromisso refere-se à coordenação e orientação pedagógica que o supervisor escolar realiza junto aos professores e, que, por sua vez, irá contribuir para o processo de aprendizagem dos alunos. Nestes termos, podemos inferir que a especificidade da ação supervisora é caracterizada como ação mediadora, integradora e, portanto, coordenadora.

Embora considerado profissional fundamental no âmbito da escolar, é notável a presença marcante de elementos que produzem a desvalorização da ação supervisora, tais

como: baixos salários, o não reconhecimento da atividade desenvolvida pelos outros, pressão sofrida pelos colegas docentes, para que apresentem soluções eficientes frente aos desafios da realidade escolar e a visão de alguns professores, que ainda o consideram como fiscal do professor. Estes são alguns dos elementos que desvalorizam a profissão de supervisor escolar e, por sua vez, podem provocar desânimo e descontentamento no exercício da atividade profissional, conforme aponta Geglio (2006) e Placco (2006). Tal fato nos leva a questionar: como os supervisores se sentem no exercício da ação supervisora?

A contemporaneidade tem provocado a necessidade de compreender a complexidade que envolve o processo educativo, o que tem tornado cada vez mais comum pesquisas que procuram investigar o processo de constituição da identidade profissional dos educadores como possibilidade de compreensão da prática pedagógica em suas múltiplas relações e interações. Dentre estas pesquisas, destacamos a de Freitas (2006), que fundamentada nos pressupostos do materialismo histórico dialético, buscou compreender como se constitui a identidade docente durante o processo de formação, destacando a prática como elemento formador e diferenciador das trajetórias de identidade. Seu estudo concentra o foco na formação e demarca a prática docente como elemento diferenciador no processo de constituição da identidade. Suas conclusões apontam na direção da formação comprometida com o exercício da docência e, conseqüentemente, mediadora na constituição da identidade profissional. Nessa perspectiva, convém destacar que Pimenta e Anastasiou (2005) também consideram que a formação, seja inicial ou continuada, precisa ser compreendida como o processo inicial na constituição da identidade profissional, esse fato nos leva a questionar: que contribuições a formação tem oferecido na constituição da nova identidade que está sendo pressuposta para o supervisor escolar na contemporaneidade?

Essa preocupação pode ser percebida na pesquisa de Medeiros (2007a). Esta ao desenvolver pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica, teve como objetivo analisar como os conceitos de formação, avaliação e planejamento foram internalizados pelos supervisores. Ao fazer isso, buscou caracterizar as práticas de formação contínua que estes desenvolvem junto aos professores, e verificar como o processo de formação conceptual e as estratégias reflexivas de formação contínua promovem condições, para que os supervisores auxiliem os professores a se desenvolver profissionalmente. Seu estudo aponta para o fato de que os supervisores desejam realizar práticas diferenciadas e se percebem como agentes do próprio processo de desenvolvimento profissional e também como mediador do desenvolvimento profissional de outros professores. Face aos resultados desse estudo, torna-se instigante saber: como os supervisores estão compreendendo a ação supervisora?

Outra perspectiva de estudo, que também revela a preocupação com a questão da identidade é o estudo de Franco (2006) que buscou compreender como as coordenadoras pedagógicas da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora concebem sua identidade e como isso interfere no exercício de sua prática política, cultural e educacional. A pesquisadora destaca que a identidade profissional dos coordenadores pedagógicos pode ser entendida como uma construção social sobre a qual participam uma multiplicidade de fatores, tais como: a formação, a prática, a relação com os outros, as políticas públicas, entre outros. Considerando o que tais pesquisas afirmam acerca da constituição da identidade, é importante saber: as mudanças que ocorreram, ou seja, as mudanças políticas, o exercício da ação supervisora, o modo como a compreendemos e os sentimentos que são vivenciados nessa profissão têm contribuído para a constituição de uma identidade que se caracterize pela autonomia?

Esses questionamentos sobre o supervisor e a ação supervisora na escola nos levam a desenvolver estudo com o objetivo geral de investigar o processo de constituição da identidade do supervisor escolar e as possibilidades dela se caracterizar como autônoma. Como objetivos específicos, estabelecemos: delimitar a atuação do supervisor escolar; conhecer como os supervisores compreendem a sua atividade profissional; entender como esses profissionais se sentem como supervisores escolares; analisar as contribuições da formação para o processo de constituição da identidade do supervisor escolar; analisar se o movimento da profissão de supervisor escolar segue em direção à autonomia profissional.

Para dar conta dos objetivos propostos, desenvolvemos estudos teóricos e pesquisa empírica. No estudo teórico, apoiamo-nos na concepção psicossocial de identidade, desenvolvida por Ciampa (1994, 2005), a qual compreende a identidade como metamorfose, que tende à emancipação. Compreender a identidade sob esta perspectiva nos direcionou às idéias de Leite e Dimenstein (2002) e Silva (2005) e outros, para compreender as mudanças que têm ocorrido no contexto da contemporaneidade; do mesmo modo, as idéias de Ferreira (2002), Libâneo (1998, 2004), Vieira (2006), Placco (2006), Christov (2002, 2006), e outros, ajudaram a delinear os efeitos deste contexto, para a formação e atuação, e conseqüentemente, para a constituição da identidade do supervisor escolar.

A pesquisa empírica foi desenvolvida com base na abordagem qualitativa, porque compreendemos que a “[...] realidade é fluente e contraditória [...]” (CHIZOTTI, 2006, p. 26) e, dessa forma, permite o estudo de fenômenos que não podem ser facilmente descritos numericamente. Consoante com essa concepção de realidade, a base metodológica desta pesquisa encontra suporte nos princípios do materialismo histórico dialético, porque

entendemos que a realidade, assim como os homens, resulta da relação dialética, na qual ambos se produzem e se transformam mediante o movimento do próprio processo de produção da sociedade.

O trabalho está organizado da seguinte forma: após essa introdução, delineamos o movimento da pesquisa. Neste capítulo, apresentamos a abordagem metodológica, o cenário, a escolha dos pesquisados e como se deu o processo de construção e de análise dos dados.

O capítulo seguinte trata da construção social da identidade profissional do supervisor escolar, no qual consiste em discutir sobre a concepção de identidade desenvolvida por Ciampa (2005) considerando três idéias-chaves: identidade é articulação da igualdade e da diferença, é questão social e política e, é metamorfose que tende à emancipação. O que nos permitiu refletir sobre o processo de constituição da identidade do supervisor escolar, considerando as implicações da contemporaneidade nesse processo, especialmente no que diz respeito à formação e atuação desse profissional. Isso porque partimos do pressuposto de que a realidade, que ora se configura incide, diretamente, nos modos de pensar, de sentir e de agir desse profissional, dimensões do ser humano que, por sua vez, ajudam-nos a compreender como nos tornamos supervisores escolares.

Em seguida, no capítulo intitulado, o social e o individual no processo de constituição da identidade do supervisor escolar, descrevemos e interpretamos os dados obtidos por meio do questionário e das histórias de vida. Os dados do questionário desvelaram o perfil social e profissional dos supervisores, bem como os fatores que os levaram à escolha por essa profissão, a contribuição da formação diante do processo de constituição da identidade, que hoje, é pressuposta para os supervisores escolares e, ainda, como estes profissionais se sentem no exercício de sua atividade profissional. As histórias de vida de duas supervisoras foram fundamentais para que pudéssemos apreender a identidade profissional do supervisor escolar no cruzamento do social com o individual, e analisando as possibilidades de atuação autônoma.

Por fim, diante do estudo que realizamos, as considerações finais apontam para a complexidade que envolve o processo de constituição da identidade do supervisor escolar, o que revela que esse processo não ocorre dissociado do contexto mais amplo, mas como parte desse e constituindo uma síntese da articulação entre os aspectos individuais e os aspectos sociais. Com essa pesquisa, esperamos contribuir com a discussão sobre a profissão de supervisor escolar, no que diz respeito, especialmente, ao pensar, sentir e agir desse profissional, bem como, com as reflexões sobre a ação supervisora e o próprio desenvolvimento do profissional da supervisão escolar.

2 O MOVIMENTO DA PESQUISA

A realização de pesquisa científica exige do pesquisador escolhas metodológicas, pois são estas que viabilizam a concretização dos objetivos almejados. Assim, pensamos ser importante apresentar, neste segundo capítulo, tais escolhas, descrevendo o movimento que se concretizou durante o processo de desenvolvimento dessa pesquisa. Considerando a especificidade do objeto de estudo, optamos pela abordagem qualitativa, pois acreditamos que ela torna possível desvelar a identidade, considerando a complexidade que a constitui, já que de acordo com Minayo (2007, p. 21), a abordagem qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes [...]”

Portanto, nos propomos apresentar neste capítulo, o processo de pesquisar a identidade do supervisor escolar. Assim, organizamo-lo em quatro partes: na primeira, nos apoiamos nas idéias de Gadotti (2006) acerca da concepção dialética de educação e de Berger e Luckmann (1985) sobre a construção social da realidade, para discorreremos sobre os pressupostos teóricos que fundamentaram o movimento da pesquisa e o olhar diante da realidade; na segunda parte, discutimos com base em Gatti (1998) e em Teixeira (2005) a abordagem metodológica que foi empreendida, na terceira parte, delineamos o cenário e os interlocutores da pesquisa e, por fim, na quarta parte, fundamentada pelas idéias de Bardin (2004) e Orlandi (2007), descrevemos como ocorreu o processo de construção e análise de dados.

2.1 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS – METODOLÓGICOS

Compreendendo que o objeto de investigação se caracteriza, sobretudo pela sua processualidade histórica, sobre a qual, múltiplas relações estão continuamente permeando-o, decidimos desenvolver esta pesquisa com base nos pressupostos do materialismo histórico e dialético, especialmente porque compreendemos que a profissão de supervisor escolar, assim como a constituição de sua identidade, é multifacetada, é construída histórica e socialmente.

Ao escolher o materialismo histórico e dialético, como método de investigação da realidade, compreendemos que este se revela como possibilidade teórica, isto é, como

instrumento lógico de interpretação da realidade, pois contém, em sua essencialidade, a lógica dialética e, nesse sentido, aponta caminho epistemológico para a interpretação da realidade.

Desse modo, a escolha por esta epistemologia encontra razão nas categorias da dialética: contradição, totalidade, movimento e transformação. Tais categorias consideram que todas as coisas existentes estão em constante movimento, que conduz a uma transformação e, que esse movimento só pode ser compreendido se levarmos em conta as contradições que o constituem em uma totalidade. Assim, encontramos suporte para o desenvolvimento da concepção de identidade, que estamos assumindo, que é: identidade é movimento, é transformação, é metamorfose, é articulação da igualdade e da diferença, o que nos possibilita o desvelamento da identidade dos supervisores escolares.

O desenvolvimento dessa temática com base nestas categorias exige o esclarecimento das razões que nos levam a tal escolha. Entendemos o materialismo como um modo de pensar a realidade, compreendendo-a como complexa, concreta, dinâmica, contraditória e passível de cognição. Ou ainda, como define Berger e Luckmann (1985, p. 11), “[...] a realidade é construída socialmente [...]” e pode ser entendida, embora considerada por estes autores uma definição simplista, como “[...] uma qualidade pertencente a fenômenos que reconhecemos terem um ser independente de nossa própria volição [...]”, o que significa que a realidade existe e está aí para ser apreendida. Contudo, é merecido o destaque de que ela não é algo dado *a priori*, mas, como afirmam os autores, “[...] a realidade é construída socialmente [...]”, o que nos leva ao entendimento de uma concepção de ser humano como ser social, histórico e cultural, síntese de múltiplas determinações e ainda devemos considerar que este ser humano estabelece constante relação dialética com o meio em que vive, haja vista que, ao tempo que se relaciona com o mundo por meio do trabalho, o homem transforma a natureza e também se transforma e se humaniza, portanto encontra-se em constante processo de desenvolvimento histórico.

Essa concepção de ser humano e de realidade social traz implicações para o modo de compreender a relação entre estes elementos. Tal relação se caracteriza, especialmente por ser recíproca, ou seja, ser humano e realidade social se encontram em inter-relação, o que implica em continuidade, simultaneidade e confronto dialético dos fatos, na qual é construída a realidade objetiva e subjetiva. Tais considerações nos direcionam para o que Minayo (2000 apud CARVALHO, 2004, p. 67-68) afirma: “[...] nada existe eterno, fixo e absoluto. Portanto, não há nem idéias, nem instituições e nem categorias estáticas. Toda vida humana é social e está sujeita à mudança, a transformação, é perecível e por isso toda construção social é histórica.”

Diante dessas colocações, afirmamos que o pressuposto básico do materialismo histórico dialético consiste em compreender que a realidade se constitui das relações materiais da existência humana e no seu movimento histórico. O que nos conduz a afirmar que se denomina materialismo, porque compreende que o mundo é matéria, é histórico, porque esse mundo é construído na dinâmica da historicidade humana, chegando mesmo a confundir a história do mundo com a própria história do ser humano; e é dialético, porque ambos (ser humano e mundo) se encontram em constante confronto e transformando-se em suas ações recíprocas. Conforme Berger e Luckmann (1985, p. 71), “[...] o processo de tornar-se humano efetua-se na correlação com o ambiente [...], considerando que este ambiente é ao mesmo tempo um ambiente natural e humano.” Ou seja, o ser humano produz a si mesmo ao mesmo tempo em que produz o mundo.

Estas considerações também nos permitem justificar a escolha diante dessa forma de apreender a realidade, pois permite questioná-la em suas especificações, gerando novas explicações e novos questionamentos, já que a realidade deve ser apreendida sempre como processo, como movimento, transformação e contradição; outra razão reside na possibilidade de caracterizar a identidade como processualidade histórica vinculada ao conjunto das relações que permeiam a vida cotidiana.

Quando consideramos a realidade como movimento, em transformação, passível de ser apreendida e questionada na sua essência, afirmamos que ela não deve ser compreendida tal como nos apresenta, mas é preciso conhecer sua essência por meio do desvelamento dos seus nexos internos. Com isso, consideramos as categorias dessa abordagem para fundamentar este trabalho, quais sejam, a contradição, a transformação, a totalidade e o movimento.

A contradição consiste na compreensão de que a realidade é constituída de múltiplas determinações, ou seja, no interior da realidade “[...] coexistem forças opostas tendendo simultaneamente à unidade e à oposição[...].” (GADOTTI, 2006, p. 27). Desse modo, é a contradição que explica como se constitui o movimento da realidade que, vista sob a perspectiva da multideterminação, leva-nos a perceber que a categoria totalidade não deve ser entendida como a soma das partes, mas como a síntese dos contrários que contém as determinações do todo.

A compreensão da contradição e da totalidade do fenômeno revela a lei da mudança qualitativa, mas também a categoria transformação, que é entendida como a mudança que ocorre pelo “[...] acúmulo de elementos quantitativos que num dado momento produz o qualitativamente novo [...].” (GADOTTI, 2006, p. 26). Subjacente à transformação esta a

categoria movimento, ou seja, a idéia de que todas as coisas se transformam. Isto significa que a realidade não está estabelecida definitivamente, mas inacabada.

A transformação e a mudança qualitativa encontram-se imbricados e inter-relacionados. Podemos então, entender que, a contradição é a fonte genuína do movimento, e da transformação dos fenômenos. Isto significa que a própria síntese dos contrários supõe-nos uma transformação, tanto da realidade, como do ser humano, já que a realidade social não é meramente um conjunto de fatos dos fenômenos e, menos ainda é “internalizada” pelo ser humano, ou este é um ser passivo de determinações que lhe moldam, mas ao contrário, ele mantém uma relação reciprocidade com o mundo que o cerca, e nesta relação ele significa e dá sentido aos fatos e fenômenos, o que o torna um ser único. O próprio processo de mudança desvela o movimento. Segundo Carvalho (2004, p. 68), essa forma de explicar a realidade, “[...] nos apresenta a reflexão crítica como caminho para apreender o movimento do real, isto é, para apanhar a dinâmica contraditória dos fenômenos relativos aos seres humanos ou a eles mesmos, em seu próprio processo de vida.”

Essa perspectiva teórico-metodológica torna possível compreender a identidade como a realidade complexa que deve ser apreendida no seu movimento contraditório, na dinâmica da sua historicidade e na totalidade das suas múltiplas determinações. É por essas razões que consideramos que com base nestes pressupostos foi possível compreender a identidade do supervisor escolar, desvelando suas relações e conexões.

2.1 A ABORDAGEM METODOLÓGICA

A escolha pelo método mais adequado revela-se como um constante processo de idas e vindas, avanços e recuos ou, como explica Gatti (1998, p. 10), “[...] não é apenas uma questão de rotina de passos e etapas, de receitas, mas de vivência, com pertinência e consistência em termos de perspectivas e metas [...],” mas construído na prática, no exercício do fazer, na vivência da pesquisa, portanto, ele está sempre em construção e em movimento.

Vale ressaltar que consideramos que a identidade, seja pessoal ou profissional, é marcada pelo seu caráter subjetivo e complexo, exigindo assim, metodologia de investigação que respeite suas particularidades. Desse modo, a pesquisa constitui-se como qualitativa e possui, essencialmente, caráter descritivo e interpretativo (CHIZZOTTI, 2002).

A escolha por esta abordagem, parte da compreensão de que a identidade do profissional da educação é algo peculiar, e deve ser indagada a partir da própria complexidade da realidade que a produz historicamente. Isto explica que a realidade, os modos de pensamento, o comportamento individual e coletivo, as normas de convivência, os costumes e as instituições sociais são criações convencionais dos indivíduos e dos grupos sociais ao longo da sua história, ou seja, são produtos históricos gerados a partir de circunstâncias em que os homens constroem, elaboram ativamente, numa relação dialética com o mundo. Dessa forma, consideramos a realidade como algo que é construído continuamente, o que significa que não é algo pronto e acabado, mas sim transformado, mediada pela ação humana.

De acordo com Teixeira (2005, p. 140), na abordagem qualitativa, “[...] o social é visto como um mundo de significados passível de investigação e a linguagem dos atores e suas práticas, as matérias-primas dessa abordagem.” Partindo desse ponto de vista, buscamos utilizar técnicas de construção de dados que priorizasse a voz dos interlocutores dessa pesquisa, utilizamos então, o questionário e as histórias de vida, pois estes nos permitem apreender as aspirações, as atitudes, crenças e valores dos sujeitos pesquisados. Isto demonstra o desejo de trazer a pessoa para o centro da pesquisa.

Lembramos ainda, que essa abordagem é decorrente de reflexão epistemológica que promove o desenvolvimento de novos conceitos e procedimentos que possibilitam apreender o processo de constituição da identidade do supervisor escolar, visto que esta perspectiva revela maior preocupação com o processo do que com seu resultado final.

2.3 O CENÁRIO E OS INTERLOCUTORES DA PESQUISA

Diante destas considerações, esclarecemos que a pesquisa foi desenvolvida com os supervisores escolares que atuam nas escolas ligadas à Secretaria Estadual de Educação e Cultura – SEDUC (PI). Esta escolha se dá em razão de termos percebido, acompanhado e vivenciado a ação supervisora e a implantação de diversas medidas legais nos últimos anos (a partir de 2004) no estado do Piauí, que visavam, sobretudo, normatizar a função do supervisor escolar na rede pública estadual. Estas medidas nos fazem perceber que a supervisão escolar vem tomando novos rumos, assim como também, a identidade deste profissional.

Além disso, a Secretaria Estadual de Educação do Piauí abrange um número maior de escolas, as quais em Teresina estão concentradas 178 escolas, atendendo tanto o Ensino

Fundamental quanto o Ensino Médio. Essa realidade nos permitiu desenvolver a pesquisa considerando as múltiplas realidades enfrentadas pelos supervisores no dia a dia da sua função. As escolas da rede pública estadual, situadas na cidade de Teresina estão distribuídas nas cinco Regiões Administrativas² (Sul, Norte, Centro, Sudeste e Nordeste).

Apresentamos, a seguir, a tabela que sintetiza as informações pertinentes ao número de escolas em Teresina, número de supervisores³ por regime de trabalho e por sexo.

TABELA 01
DISTRIBUIÇÃO DOS SUPERVISORES ESCOLARES DE ACORDO COM A REGIÃO ADMINISTRATIVA, REGIME DE TRABALHO E SEXO.

REGIÕES ADMINISTRATIVAS	Nº DE ESCOLAS	SUPERVISORES			SUPERVISORES	
		20H	40H	60H	MASC.	FEM.
SUL	50	20	26	1	3	44
NORTE	29	15	24	1	1	39
CENTRO	46	20	36	0	1	55
SUDESTE	24	17	20	0	2	35
NORDESTE	29	14	21	0	2	33
TOTAL	178	86	127	2	9	206

Fonte: Regiões Administrativas – SEDUC-PI.

Do total de 215 supervisores, aplicamos o questionário a 88 destes profissionais, dos quais recebemos 73 questionários, o que representa um total de 33,9% da categoria de supervisores da rede pública estadual de Teresina (PI). Mediante os dados obtidos no questionário, foi possível escolhermos duas supervisoras⁴ para o segundo momento da pesquisa empírica, isto é, escolhemos duas supervisoras para relatarem como elas se tornaram supervisoras escolares. A escolha por estas duas supervisoras, identificadas aqui por Lúcia e Vitória (nomes que elas escolheram), ocorreu por ocasião da aplicação do questionário, já que por meio deste, foi possível identificar Lúcia que se formou e iniciou sua carreira ainda em no

² Estas Regiões Administrativas corresponde à estrutura organizacional da Secretaria. Ou seja, a SEDUC possui uma estrutura além da sede central. Em todo Piauí ela se encontra presente por meio das dezoito Gerências Administrativas, iniciando pela região norte do estado do Piauí, porém, Teresina, em razão de sua extensão, é uma Diretoria Regional e possui cinco Regiões Administrativas (Norte, Sul, Centro, Nordeste e Sudeste).

³ Esclarecemos que esse número de supervisores corresponde ao determinado momento, não significa que é permanente, pois as pessoas estão em movimento, ou seja, elas mudam de escolas, de Região Administrativa, entram de licença (para tratamento de saúde, sem vencimento), e no momento em que apreendemos estes dados, ainda havia escolas aguardando a lotação do supervisor.

⁴ Usamos aqui o termo supervisoras, ao contrário de supervisores, como vínhamos usando para nos referirmos às interlocutoras que participaram do segundo momento da coleta de dados, ambas do sexo feminino. Assim, sempre que nos referirmos a elas usaremos o feminino como forma de valorizar a pessoa, e o termo supervisores para nos referirmos à categoria profissional que envolve homens e mulheres.

final da década de 1970 e Vitória que tem formação e trajetória profissional iniciada na década de 1990. Desse modo, acreditávamos ser possível compreender o processo de constituição da identidade profissional dos supervisores escolares, através das histórias de Lúcia e Vitória, já que ambas viveram momentos históricos que permitem visualizar as mudanças ocorridas na profissão.

Poderíamos ter escolhido mais supervisoras para narrarem suas histórias de vida, mas ao nos apoiarmos em Ferraroti (1988, p. 26), entendemos que o indivíduo é a própria materialidade da realidade que o circunda, portanto, podemos conhecer o social mediante uma história particular. Sobre essa questão o autor esclarece:

[...] O homem [...] é o universal singular. Pela sua práxis sintética, singulariza seus atos a universalidade de uma estrutura social. Pela sua actividade retotalizadora, individualiza a generalidade de uma história social coletiva [...] se nós somos, se todo indivíduo é, a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irredutível de uma prática individual.

Desse modo, acreditamos que as duas supervisoras escolhidas não só expressam suas experiências profissionais, como representam a totalidade das experiências da categoria de supervisores, ou seja, suas histórias de vida revelam a história de uma categoria profissional.

2.4 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa foi desenvolvida com os supervisores que se encontram atuando nas escolas da rede pública estadual de Teresina - Piauí. O movimento ocorreu em dois momentos: o primeiro corresponde ao momento em que aplicamos o questionário com o objetivo de apreendermos os dados gerais que compõe o perfil social e profissional dos supervisores escolares que se encontram nesta atividade, mas também, apreendermos aspectos pertinentes à escolha profissional, as contribuições da formação e os sentimentos vivenciados. Por meio da aplicação do questionário pudemos ainda estabelecer os primeiros contatos com estes profissionais; o segundo momento é quando voltamos ao campo para construirmos suas histórias de vida. Poderíamos, ainda, elencar outros momentos, como a construção do referencial teórico, a elaboração dos instrumentais, a testagem e a análise de dados, contudo, compreendemos que estes são momentos que não se sucedem simplesmente; no caso da

análise de dados, esta não ocorre somente após a construção dos dados, mas concomitantemente. O delineamento do referencial teórico se deu durante toda a tecitura da pesquisa, à medida que buscávamos as leituras adequadas ao propósito, bem como quando íamos ao campo construir os dados, quando analisávamos ou, ainda, quando buscávamos respostas para as inquietações.

A seguir, descrevemos como ocorreu o processo de construção e análise de dados desta pesquisa.

2.4.1 O PRIMEIRO MOMENTO: O QUESTIONÁRIO

A escolha pela aplicação do questionário se dá em razão não somente por se apresentar como um instrumento que permite ao sujeito pesquisado expressar-se de forma mais livre, mas também, por ser instrumento que permite apreender os dados necessários junto às pessoas sem que necessariamente estejamos presentes para possíveis esclarecimentos, contudo, exige a elaboração criteriosa deste instrumento, o que deve ser feito considerando os objetivos que se pretende alcançar. Entretanto, embora se apresente como instrumental de fácil aplicação e de maiores possibilidades de devolutiva, também possui desvantagens, pois uma vez que não exige a presença constante do pesquisador e que o próprio pesquisado pode responder sozinho, isso exige do pesquisado o compromisso, a vontade de responder ao questionário, o que nem sempre acontece, visto que alguns não o devolvem.

O questionário foi elaborado com questões fechadas e abertas. As questões fechadas foram voltadas para os dados pessoais, dados relativos à identificação, trajetória profissional e condições de exercício da profissão. As questões abertas se voltaram para os fatores que interferem na escolha pela profissão de supervisor escolar, as contribuições que a formação tem oferecido para o desempenho da ação supervisora e os sentimentos que o supervisor está desenvolvendo no seu cotidiano.

Ressaltamos que a aplicação do questionário foi momento de extrema importância, pois foi a oportunidade de estabelecermos o contato inicial com os colegas supervisores com o intuito de motivá-los a colaborar com a pesquisa em questão. Destacamos que nesse primeiro contato, tomamos conhecimento das recentes medidas que a SEDUC

implementou com relação a lotação⁵ de supervisores para o ano de 2008⁶; foi também a oportunidade de reencontro com colegas com os quais, muitas vezes, dividi angústias e receios pertinentes à profissão.

Durante esse momento também tivemos a oportunidade de conhecer várias escolas e ter contato com os supervisores e, assim observar, por breve momento que fosse, a rotina de trabalho dos supervisores. Ao chegar à escola, deparamo-nos com as mais diferentes situações, isto é, o supervisor nem sempre estava presente em razão de inúmeros compromissos a serem assumidos fora da escola, ou quando estava, encontrava-se realizando atividades como aplicação de prova, substituindo o professor, respondendo às fichas solicitadas pela SEDUC e, por várias vezes, ouvimos as queixas com relação às dificuldades encontradas para o exercício da função de supervisor.

Essas situações nos trouxeram algumas dificuldades para a aplicação desse instrumental, pois nem sempre conseguíamos que o supervisor respondesse ao questionário de imediato, o que nos obrigava a voltar à escola pela segunda ou mesmo terceira vez, para receber o instrumental e algumas vezes a devolução não acontecia; outra dificuldade é que como a pesquisa esta voltada para o supervisor escolar, a média desse profissional por escola é entre um ou dois, o que nos exigiu o deslocamento a um número maior de escolas que estão situadas nas cinco regiões (Sul, Sudeste, Norte, Nordeste e Centro) da cidade de Teresina.

Diante dessas dificuldades, a aplicação dos questionários acabou tendo duração maior do que a prevista, pois, além disso, ocorreram eventos outros inesperados, ou seja, durante o período em que aplicávamos o questionário os supervisores tiveram que se ausentar das escolas para participar de um curso, promovido pela SEDUC, que durou três semanas, logo após o retorno destes, enfrentamos uma greve dos profissionais da educação que durou por volta de duas semanas.

Esclarecemos ainda, que a aplicação do questionário só ocorreu após a testagem do instrumental. A testagem foi realizada com as primeiras devolutivas do instrumento, tendo em vista que, assim poderíamos perceber qualquer problema em alguma pergunta elaborada de forma inadequada e isso prejudicasse as respostas. A devolutiva dos nove primeiros

⁵ Lotação é um termo utilizado para se referir ao momento que a direção das escolas juntamente com a SEDUC define os profissionais que trabalharão naquela unidade de ensino durante aquele ano letivo; esta definição é feita mediante a quantidade de profissionais efetivos naquela escola e a formação de turmas após o período de matrícula.

⁶ Para o ano de 2008 a SEDUC lançou o Edital N.º 005/2007 de 27 de novembro de 2007, no qual estabelece como critério para exercício da função de supervisor escolar um Processo de Seleção Interno entre os servidores efetivos do quadro da Educação que exerçam o cargo de professor ou especialista e que se encontrassem aptos ao exercício da função.

questionários nos revelou um número grande de supervisores com pouco tempo de exercício na função, isto é, entre nove supervisores, oito tinham menos de cinco anos de exercício na atividade; esse dado nos obrigou a buscar junto aos Coordenadores de Ensino-Aprendizagem das Regiões Administrativas⁷ informações referentes aos supervisores com mais tempo de atuação.

Os dados obtidos mediante a aplicação do questionário foram analisados mediante a técnica da análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (2004, p. 16), “[...] é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática [...] do conteúdo manifesto da comunicação.” Em razão disso, permite descrever e analisar os conteúdos manifestos nas comunicações, bem como interpretar valendo-se da comparação com o referencial teórico e com os resultados expressos em outras pesquisas já realizadas.

Seguindo os procedimentos de análise, organizamos, inicialmente, o material em sequências numeradas, fizemos várias leituras até que pudéssemos nos envolver com os conteúdos manifestos e, assim, sermos capazes de identificar os conteúdos mais significativos que emergiam dos dados. A seguir, procedemos com a codificação e a categorização. Essas etapas do processo de análise foram feitas, primeiramente, com as questões fechadas e, posteriormente, com as questões abertas. Os dados referentes às questões fechadas, foram organizados em categorias temáticas e apresentados em gráficos, porque oferecem melhor visibilidade e leitura dos dados; demos continuidade, então, ao processo realizando a descrição de cada categoria, o que nos permitiu fazer inferências, ou seja, deduções de maneira lógica. Bardin (2004) considera que a inferência é a etapa intermediária do processo de análise; encontra-se entre a descrição e a interpretação e esta última, consiste em significação concedida à descrição.

No que diz respeito às questões abertas do questionário, o procedimento não foi diferente, pois também adotamos como técnica, a análise de conteúdo e organizamos os dados também em categorias temáticas, mas, para isso, foram necessárias várias leituras e análises em torno do significado presente nas mensagens, o que nos permitiu identificar as unidades de análise e categorizá-las mediante, estes significados. Após esse processo, descrevemos essas categorias, inferimos e interpretamo-las, considerando a relação entre o conteúdo manifesto nas ‘falas’ dos supervisores e a teoria, revelando novas compreensões.

⁷ Em cada Região Administrativa possui dois coordenadores: Coordenador de Gestão e Inspeção e Coordenador/a de Ensino Aprendizagem. O papel desta segunda coordenação é acompanhar e orientar a ação supervisor das escolas sob sua jurisdição, enquanto daquele é acompanhar e orientar o trabalho dos diretores, considerando o princípio da gestão democrática.

Esse processo de análise permitiu delinear como a trajetória profissional, as condições de exercício da profissão, os fatores que interferem no processo de escolha pela profissão de supervisor escolar, as contribuições da formação, os sentimentos que envolvem os supervisores, participam do processo de constituição da identidade desse profissional. No entanto, embora tenham permitido atingir estes objetivos, estes elementos ainda não foram suficientes, para desvelar o movimento que constitui a identidade destes profissionais, disto partiu a necessidade do segundo momento que foi a construção das histórias de vida e sua análise.

2.4.2 O SEGUNDO MOMENTO: AS HISTÓRIAS DE VIDA

Durante certo tempo, as pesquisas desconsideraram as vivências, as experiências e os saberes construídos durante o exercício da profissão, entretanto as mudanças que vêm ocorrendo na forma de compreender os processos educativos têm oportunizado aos profissionais da educação narrar suas práticas, suas experiências, sua formação e assim compartilham conhecimentos construídos ao longo da vida profissional. Desse modo, é que as atuais “[...] abordagens (auto) biográficas são fruto de insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico” (NÓVOA, 1995, p. 18).

De acordo com a perspectiva de investigação apontada por Nóvoa (1995), Imbernón (2007) esclarece que os relatos de outras pessoas quase sempre nos ajudam a entender o que está ocorrendo e, sobretudo, o que está nos ocorrendo, porque somente o relato de quem vivenciou a experiência é que pode, de fato, contribuir para o desenvolvimento de outras pessoas que exercem a profissão, como também pode contribuir para o desenvolvimento da própria profissão.

Moita (1995, p. 116) ao utilizar a história de vida como método de pesquisa-formação, explica que,

[...] Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma a sua identidade, num diálogo com seus contextos.

Pensando neste argumento consideramos viável, nesta pesquisa, a história de vida, como instrumento de construção de dados, por que ela permite apreender a identidade no cruzamento do individual com o social, afinal “[...] toda memória individual é também ao mesmo tempo, uma memória social” (PEREZ, 2003, p. 129). Ou seja, ao tempo em que apreendemos, relatamos e analisamos a singularidade de uma supervisora, estamos, igualmente, apreendendo, relatando e analisando a história da coletividade social da qual ela faz parte. Buscamos, então, contar histórias ainda não contadas de mulheres, supervisoras, mães, esposas. Enfim, contar a história de cada indivíduo pesquisado, oferecendo o devido destaque à multideterminação da identidade. Além disso, temos também a oportunidade de refletir sobre o processo formativo, as condições de trabalho, as relações interpessoais que são estabelecidas no âmbito escolar, os sentimentos. É podermos ter a visão do todo, tomando-se por base o olhar de quem se encontra no processo dia-a-dia.

A opção por trabalhar com as histórias de vida vai ao encontro da compreensão de que os supervisores escolares se constituem em seres concretos, sociais, históricos e culturais, encontrando-se em constante movimento, em eterno devir, seres singulares inseridos numa coletividade. Desse modo, neste estudo, trabalhamos as histórias de vida como instrumento para apreendermos os dados necessários à compreensão do movimento de constituição da identidade dos supervisores escolares. Vale ressaltar que, compreendemos a história de vida como instrumento que nos permite conhecer os meandros do que acontece no mundo por meio da interação do indivíduo com a experiência de outros. Além disso, a capacidade de ouvir os outros é também demonstração de sociabilidade.

As histórias de vida foram coletas de forma oral, tendo em vista que a sua escrita por parte dos pesquisados, exige-lhes esforço maior, não só porque dessa forma coloca o sujeito em contato com suas lembranças e o faz evocar as ‘recordações-referências’ (JOSSO, 2004), mas, sobretudo, porque lhe exige a capacidade de manusear a língua visando a exploração do seu potencial evocador, o que nem sempre pode ser alcançado. Sobre esse aspecto, Josso (2004, p. 173) alerta: “[...], com efeito, enquanto durante a narrativa oral da história encontra-se com facilidade as palavras para relatar o vivido, quando se tem quem nos escute, a passagem ao escrito, sendo um processo solitário, parece reintroduzir a opacidade no *pensar nossa história*” (grifo do autor).

Queiroz (1987, p. 272), ao tratar do momento de reaparecimento e revalorização do relato oral, no início do século XIX, argumenta que, para os pesquisadores daquele momento, o relato oral “[...] se apresentava como técnica útil para registrar o que ainda não se cristalizara em documentação escrita, o não conservado, o que desapareceria se não fosse

anotado; servia, pois, para captar o não-explicado, quem sabe mesmo o indizível”. Além disso, o relato oral permite explorar não só fatos e atividades, mas, especialmente, os sentimentos manifestos durante o relato, pois não podemos esquecer que ao narrarem suas histórias de vida, as pessoas constroem sua identidade, organizam a apresentação de sua história no momento mesmo em que a narram, articulando suas experiências e pensando sobre o significado destas na sua vida. Ferreira (2006, p. 53), ao tratar das narrativas, em particular as narrativas de formação, explica que estas vêm se

[...] constituindo um procedimento metodológico de pesquisa e de formação. Isso se deve ao fato de que ela permite ao indivíduo, ao mesmo tempo, organizar as suas idéias para o relato (oral ou escrito), reconstituir sua própria experiência e refletir criticamente acerca de sua prática. Ao elaborar seu relato, o sujeito enumera os acontecimentos, descrevendo num espaço/tempo em que transcorre a ação, transmitindo uma informação.

Sobre isso, Oliveira (2006) afirma que, lembrar é recriar as experiências do passado com os olhos do presente, mas vale ressaltar também, que as memórias não são apenas individuais, mas, sobretudo, sociais e coletivas e, ainda, as memórias são tão seletivas quanto o esquecimento.

Conforme explicado anteriormente, para esta etapa da pesquisa foram escolhidas duas supervisoras, identificadas aqui de Lúcia e Vitória. Após a escolha, entramos em contato com as supervisoras para esclarecer os objetivos da pesquisa e a importância dos relatos de suas histórias; e, com a anuência delas, as entrevistas foram realizadas em dia e horário previamente combinados e que fosse o mais conveniente para elas. Antes de iniciarmos com o relato, conversamos sobre a escola, as rotinas, as dificuldades, de modo que o relato pudesse ocorrer de forma mais livre. Após essa conversa inicial, explicamos os objetivos da pesquisa e o propósito de coletar as histórias de vida. Lançamos então, a pergunta que desencadearia o relato: como você se tornou supervisora escolar? Com base nesta pergunta, as interlocutoras nos relataram o seu percurso profissional, o qual foi gravado e transcrito. Com as narrativas transcritas, voltamos às interlocutoras e uma cópia da narrativa lhes foi entregue, e as deixamos livres para que fizessem qualquer modificação no texto. Como não houve a necessidade de modificação, iniciamos a análise, no entanto, à medida que analisávamos, percebíamos algumas lacunas e sentimos a necessidade de voltar às interlocutoras para alguns esclarecimentos.

O relato transcrito se tornou uma unidade de análise sobre a qual se inscrevem múltiplas possibilidades de leituras na perspectiva da análise de discurso. Nesta pesquisa, a

leitura possível foi proporcionada pela concepção psicossocial de identidade proposto por Ciampa (2005). A opção pela análise de discurso se fundamenta no pressuposto de que esta tem a pretensão de questionar os sentidos estabelecidos nas mais diversas formas de produção (verbal ou não-verbal). Ou, como afirma Orlandi (2007, p. 15): “[...] na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história.” Essa forma de entender a análise de discurso permite relacionar discurso, contexto sócio-histórico e ideologia, o que, por sua vez, traz à tona as questões de poder e relações sociais.

Nessa perspectiva, esclarecemos que estamos considerando a linguagem como prática social e ideológica, e é por meio dela que as relações de poder, de dominação e de resistência são institucionalizadas (VIEIRA, 2002). Isso quer dizer que, na análise de discurso, a linguagem vai além do texto, recupera sentidos pré-construídos, que são ecos da memória coletiva constituída socialmente. Desse modo, ultrapassamos a concepção de linguagem como mera ferramenta de comunicação para a transmissão de informação ou como instrumento de representação do pensamento. Assim, como a linguagem, o discurso também é compreendido como prática social, como modo de agir sobre o mundo e a sociedade, uma vez que o discurso tanto constitui a sociedade, como é constituído por ela. De acordo com a concepção de análise crítica de discurso, o discurso da pessoa encontra-se intimamente relacionado ao espaço social em que o sujeito atua, ou seja, o contexto social é dimensão fundamental no processo de análise de determinado discurso, tendo em vista que este é construído mediante relações de poder e por ideologias desenvolvidas e mantidas pela sociedade.

A ideologia, de acordo com Orlandi (2007, p. 46), “[...] é condição para a constituição do sujeito e dos sentidos [...]”, isto porque a ideologia se materializa por meio do discurso e, este, por sua vez, encontra sua materialidade na linguagem, portanto, a linguagem não é algo abstrato, mas concreto e produzido historicamente pelo homem que, ao lhe inferir um sentido, também lhe confere um significado. A idéia de que a ideologia adquire materialidade por meio do discurso, permite considerar que o discurso é produzido pela linguagem, ele sempre traz relação com o contexto sócio histórico, do mesmo modo, ocorre com o sentido que estará sempre relacionado com as condições de existência do sujeito, porque o sentido não está colado na palavra, é elemento simbólico. Conforme explica Orlandi (2007, p. 25), a “[...] linguagem só faz sentido porque se inscreve na história”, é desse modo que o sujeito tem a ilusão de se perceber dono do seu discurso, quando, na verdade, as

palavras por mais simples que sejam, chegam impregnadas de sentido que, na maioria das vezes, não sabemos como foram construídos, mas que possui significado em nós e para nós.

Para o autor citado, o discurso é resultado do sentido entre locutores, estabelecido por meio da linguagem, e é por meio dele que se pode compreender a relação entre linguagem e ideologia, considerando o sujeito como mediador dessa relação, ou seja, o sujeito é ator ideológico, o que significa que ele é construído e construtor dos processos discursivos. Compreender o discurso, sob esta perspectiva, permite-nos entender que “[...] não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia” (ORLANDI, 1994, p. 54).

Nesta pesquisa a análise de discurso não foi compreendida como aplicação, tampouco como instrumento, mas como outro modo de conhecer, pois tem o propósito de produzir conhecimento, tomando-se por base o próprio texto, concebendo-o como materialidade simbólica em sua discursividade. Podemos ainda acrescentar que é uma prática de análise que busca apreender os processos de constituição da linguagem e da ideologia, cabendo ao analista de discurso, desvelar a construção discursiva dos interlocutores, refletindo sobre a maneira como a linguagem é materializada na ideologia e como esta se manifesta na língua (ORLANDI, 2007).

Interpretar significa filiar-se em um sentido, em certa direção, o que nos leva a compreender que a interpretação é direcionada por condições de produção específicas, mas que nos aparecem como universais, como evidências. Esse efeito é provocado pela ideologia, isto é, pelos sentidos que já estão naturalizados, evidentes; pois é função da ideologia naturalizar aquilo que é produzido pela história. Cabe a análise de discurso desnaturalizar o já dito revelando o não dito, ou como explica o autor já citado, procura “[...] ouvir naquilo que o sujeito diz aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras” (ORLANDI, 2007, p. 59).

Além do exposto, é preciso ainda considerar que o analista de discurso ao realizar leitura discursiva o faz influenciado por suas crenças, suas experiências e, sobretudo, pela questão que formula mediante a base teórica e analítica que, nesta pesquisa foi a concepção psicossocial de identidade desenvolvida por Ciampa (2005), e que subsidia a interpretação feita nesta pesquisa. Desse modo, a interpretação que empreendemos não é totalmente absoluta e única, já que analisamos o texto mediante o questionamento de como a identidade do supervisor escolar se constitui e suas possibilidades de se caracterizar pela autonomia e o recorte conceitual, teórico que nesta pesquisa consistiu nos conceitos de igualdade, diferença, identidade e emancipação. Logo, determinada análise nunca será igual a outra, mesmo se

tratando do mesmo texto, pois cada analista mobiliza conceitos diferentes, o que incide diretamente sobre o resultado da análise.

Esclarecemos ainda que, embora não haja um caminho pré-estabelecido, a ser seguido, a análise empreendida neste estudo, partiu inicialmente da constituição do *corpus* por meio das histórias de vida apreendida de forma oral, conforme já explicado anteriormente, após a transcrição da gravação fizemos sucessivas leituras do material o que possibilitou identificar eixos temáticos, assim denominados: nas personagens a articulação da igualdade e da diferença, a questão social e política permeando os limites e possibilidade de constituição da identidade profissional e no movimento a possibilidade de emancipação. Mediante estes eixos temáticos, estabelecemos o recorte discursivo que resultou da teoria que subsidia a análise. Ressaltamos que o processo de análise fez-se no movimento de idas e vindas, da teoria ao discurso, do discurso à interpretação e de volta a teoria, o que nos permitiu analisar para além das evidências. Nesse movimento, a concepção psicossocial de identidade funciona como um dispositivo que visa não permitir que o analista seja dominado pelas ilusões provocadas pela ideologia, mas tirar proveito delas.

O desenvolvimento da pesquisa, mediante tal abordagem, direcionou-nos para a necessidade de esclarecer a concepção de identidade que permeia e determina o olhar sobre os dados construídos, considerando que a profissão de supervisor escolar, atualmente é desenvolvida em contexto específico, sob o qual envolve mudanças que incidem diretamente sobre a profissão e, igualmente, sobre a constituição da identidade e da autonomia desse profissional.

3 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA IDENTIDADE DO SUPERVISOR ESCOLAR

Conhecer a identidade do supervisor escolar exige reflexão sobre o mundo contemporâneo e as mudanças que este tem suscitado no contexto educacional, bem como no desempenho da profissão de supervisor escolar. Mas exige, sobretudo, a clareza acerca da concepção de identidade que possibilita compreender o processo de constituição da identidade profissional.

O olhar para este contexto tem revelado a realidade em constante processo de mudança e não há como desconsiderar que as mudanças ocorridas no cenário global nos aspectos social, econômico, cultural e político adentram o espaço escolar e se traduzem nas novas exigências aos profissionais da educação que, por sua vez, revelam a necessidade de buscar novas formas de desempenho dos papéis sociais e, portanto, de constituição de nova identidade profissional.

A contemporaneidade também tem suscitado novas possibilidades de se estudar o processo educativo e as práticas docentes. Mizukami (2003) considera que a mudança de paradigma que tem se evidenciado por meio das pesquisas como as de Huberman (1995), Nóvoa (1995), dentre outros, revelam preocupação significativa com os processos de socialização profissional, processos de auto-desenvolvimento e de identidade profissional, o que nos conduz à compreensão de que vem se tornando cada vez mais emergente a importância da experiência pessoal na aprendizagem profissional, da significação pessoal e da consideração da prática profissional como fonte básica nessa aprendizagem. É neste campo que os estudos sobre identidade profissional ganham espaço.

Pensando na realidade que ora se configura e nas possibilidades de investigação, é que objetivamos, neste capítulo, apresentar a concepção psicossocial de identidade que fundamenta este trabalho. Partimos do entendimento que essa identidade é construída histórica e socialmente, o que justifica a necessidade de discutirmos a contemporaneidade e as implicações deste contexto para a formação e atuação do profissional da supervisão escolar.

Para atender a esse objetivo, inicialmente assumimos e apresentamos a concepção psicossocial de identidade desenvolvida por Ciampa (2005), recorrendo também a outros autores que nos ajudam a entender e a explicar as idéias desta concepção; em seguida, delineamos o contexto da contemporaneidade, por entendermos que esta realidade enseja a produção de novas subjetividades e, portanto, de novas identidades e isto nos permite analisar

como esse novo contexto incide sobre a educação e, em especial, sobre a supervisão escolar e, por conseguinte, sobre o processo de constituição da identidade do supervisor escolar. Por fim, discutimos a formação e a atuação do supervisor escolar no atual contexto, em razão destes serem encarados como processos constitutivos da identidade profissional.

3.1 A CONCEPÇÃO PSICOSSOCIAL DE IDENTIDADE

Ao se tratar da questão da identidade, é comum levar-se a crer que diz respeito a um tema de fácil abordagem e compreensão. Entretanto, não é, e isso porque é um fenômeno multifacetado. Em razão disso, pode ser trabalhada tendo como base as mais diferentes áreas do conhecimento, como a Psicanálise, a Sociologia, a Filosofia, a Antropologia e a Psicologia. Isto porque o próprio termo identidade é permeado pela complexidade, pelo difuso, ou, conforme aponta Zavalloni (1973 apud CARROLO, 1997), “[...] é um conceito em busca de uma ciência”, ou seja, o estudo sobre a identidade vem sendo realizado nas mais diferentes ciências e pelos mais diferentes autores. E isto nos revela a necessidade de no atual contexto compreender o ser humano diante de tantas mudanças ocorridas.

Embora seja evidente a diversidade de possibilidades para se abordar a identidade profissional, optamos pela concepção psicossocial desenvolvida por Ciampa (2005) que se encontra alicerçada nos princípios do materialismo histórico dialético e, por isso, contribui para a compreensão do movimento de constituição da identidade profissional do supervisor escolar. Propomo-nos, então, discutir essa concepção de identidade por meio de três idéias-chaves: identidade é articulação da igualdade e da diferença, é questão social e política e identidade é metamorfose que tende a emancipação.

3.1.1 IDENTIDADE É ARTICULAÇÃO DA IGUALDADE E DA DIFERENÇA

De acordo com a concepção psicossocial, identidade é compreendida como o processo de construção do “eu”, que é representado pela totalidade dos traços, atributos, imagens, conceitos e sentimentos que o representam e que são construídos na relação dialética que estabelecemos com a realidade social. Desse modo, a compreensão da identidade envolve

a compreensão de suas múltiplas determinações. E, para que possa ser apreendida, devemos levar em conta sua totalidade, seu movimento, sua transformação e suas contradições. Partindo desse entendimento, há de se considerar, como Ciampa (2005), que já não basta abordar a questão sob o ponto de vista da mera descrição ou somatório de dados levantados, é necessário apreender os significados que se encontram implícitos, considerar aquilo que não se revela na aparência.

Um primeiro aspecto importante dessa concepção é conceber a identidade como articulação da igualdade e da diferença. Considerando que desde o nascimento a identidade é permeada pela presença marcante do outro e isso acontece de várias formas, por exemplo: é o outro que possui o domínio da linguagem simbólica e, portanto, possibilita a nossa inserção no mundo cultural e simbólico, ou ainda, o nome ou apelidos são definidos pelos outros, no caso do nome, são os pais que o definem e, é à medida que tomamos consciência da existência do outro conseguimos nos identificar como alguém diferente.

Devemos, então, destacar que o papel que o outro exerce no processo de constituição da identidade é aspecto relevante, visto que é ele que nos atribui um nome e em princípio são os outros que nos chamam, só depois é que nós nos chamamos, ou seja, nos reconhecemos como representados por este nome, ou ainda, como afirma Ciampa (2005, p. 131): “[...] interiorizamos aquilo que os outros nos atribuem”. Porém, se considerarmos a identidade como a representação pelo nosso próprio nome, estaremos considerando apenas o aspecto representativo da identidade e, neste caso, ela se torna “um traço estático que define o ser” (CIAMPA, 2005, p. 130). Este aspecto nos orienta na direção de que é preciso revelar a identidade por inteiro, bem como as contradições que estão presentes.

Para Ciampa (2005), a relação social que estabelecemos confere à identidade uma espécie de síntese da articulação da igualdade e diferença, ou seja, identidade tanto pressupõe o sentimento de pertencimento, na qualidade do que é idêntico, quanto, pressupõe reconhecer-se como alguém diferente, como único, singular, com isso, afirmamos que a nossa singularidade é constituída socialmente. Ou ainda, considerar que a identidade é articulação da igualdade e da diferença é afirmar que cada indivíduo possui uma identidade que é pessoal, mas que foi construída mediante a relação com os outros, pois é tomando por base os outros que nos reconhecemos como diferentes.

Para esclarecer, tomamos como exemplo o fato de que todos nós somos seres humanos, brasileiros e que vivenciamos a mesma realidade objetiva, contudo, cada indivíduo interioriza essa realidade de forma subjetiva mediante a própria história pessoal. Portanto, uma vez que nós nos reconhecemos como parte do mesmo grupo social, também nos

diferenciamos como pessoas singulares ao mesmo tempo em que materializamos aquilo que é universal. Assim, há de se afirmar com Ciampa (2005, p. 213), que “[...] o singular materializa o universal.”

Silva (2000, p. 74), ao tratar da produção social da identidade e da diferença, nos ajuda a entender esse processo explicando que “[...] identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência” [...], pois “[...] assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis.” A dinâmica desse processo nos permite entender que ao afirmar que “sou supervisora”, na verdade estou ocultando uma extensa lista de negações, qual seja, que “não sou professora”, “não sou aluna”, “não sou diretora escolar”, etc., portanto, aquilo que me identifica como membro pertencente a um grupo, também me diferencia de outros. E, ainda, se faço tal afirmação é porque tenho consciência de que existem outros que se diferenciam daquilo que sou; Nesta mesma perspectiva, Laurenti e Barros (2000, p. 16), ao discutir a concepção psicossocial de identidade, esclarecem que “[...] a diferença é essencial para a tomada de consciência de si e é inerente à própria condição de vida social, pois a diferença só aparece tomando como referencia o outro.”

A constituição da identidade, portanto, conjuga as semelhanças e diferenças que existem entre as pessoas, Sobre esse aspecto, Arendt (1995, p. 188) ao tratar da condição humana, esclarece a relação entre identidade e diferença da seguinte forma:

[...] se não fossem iguais, os homens seriam incapazes de compreender-se entre si e aos seus ancestrais, ou fazer planos para o futuro e prever as necessidades vindouras. Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferísse de todos os que existiram, existem ou virão a existir, os homens não precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender.

Estas reflexões nos conduzem à compreensão de identidade profissional como movimento, pois é nessa luta dos contrários que percebemos as suas transformações, haja vista que o homem não é um ser pronto, mas um ser em constante devir. Então, podemos afirmar que a identidade profissional está sempre em construção; a identidade profissional é processo.

Porém, o movimento muitas vezes se revela como não-movimento, ou seja, não percebemos o seu processo de produção, pois costumeiramente usamos substantivo e adjetivos para nos apresentar aos outros. Como no exemplo acima: ao afirmar que “sou supervisora”, essa substantivação nos leva a compreensão de uma identidade fixa, imutável, como se fôssemos sempre iguais ou idênticos a si mesmo; como se o nosso nome se fundisse

em nós, esse é o aspecto representacional da noção de identidade. Compreendê-la, tomando por base apenas esse aspecto, é deixar de fora outros que a constituem, ou seja, aquilo que permeia sua produção. Na verdade, conforme afirma Ciampa (2005, p. 132), “[...] a manifestação do ser é sempre uma atividade.” Portanto, é preciso destacar que na verdade “não somos”, mas “estamos sendo”, isto é, “estou sendo supervisora”, nesta assertiva, deixamos claro o caráter processual e, portanto, o movimento da identidade.

De acordo com o autor em questão, a identidade só pode ser compreendida na medida em que consideramos o ser humano como ser que age, isto é, a identidade se revela na atividade e sob várias formas, mas a forma personagem é a que desvela as sutilezas do ser. E, o que no início se restringia à dimensão da representatividade em razão do nome atribuído pelo outro e incorporado por nós vai adquirindo, por meio das múltiplas relações que estabelecemos ao longo de nossa vida e das atividades que realizamos a sua dimensão constitutiva e o seu caráter de complexidade.

Para Ciampa (2005, p. 156), “[...] uma identidade nos apreça como a articulação de várias personagens, articulação de igualdades e diferenças, constituindo, e constituída por, uma história pessoal.” Por exemplo, uma mulher que é casada, mãe e trabalha como supervisora escolar ao desempenhar o papel de supervisora na escola em que trabalha apenas um de seus personagens se torna evidente, isso não quer dizer que ela deixa de ser mulher, esposa, mãe, e filha. Mas o “estar sendo” supervisora é a expressão de uma parte, não revela a identidade por inteiro, ou ainda, conforme aponta Ciampa (1994, p. 67), “[...] cada posição minha me determina, fazendo com que minha existência concreta seja unidade da multiplicidade, que se realiza pelo desenvolvimento dessas determinações.” Isso antecipa a segunda idéia chave apontada por Ciampa (2005) para se compreender o movimento de constituição da identidade.

3.1.2 IDENTIDADE: UMA QUESTÃO SOCIAL E POLÍTICA

Outra idéia importante da concepção desenvolvida por Ciampa (2005) é de que a identidade é questão social e não natural. Ao afirmar isso, o autor evidencia inicialmente que os estudos relativos à compreensão do homem e, portanto, de sua identidade não devem ser feitos dissociados dos estudos da sociedade, visto que o ser humano se humaniza segundo as relações sociais, tendo em vista que “[...] o indivíduo isolado é uma abstração, a identidade se

concretiza na atividade social” (CIAMPA, 2005, p.86). Ou seja, somos seres humanos porque somos capazes de produzir o mundo e ao produzi-lo nos relacionamos e nos tornamos humanos. O autor ainda nos alerta que “[...] uma identidade que não se realiza na relação com o próximo é fictícia, é abstrata, é falsa.”

Reconhecer que a identidade é fenômeno social significa que a inserção do indivíduo em determinado contexto possibilita a vivência com determinados grupos e que as relações estabelecidas nestes grupos incidirão na construção de determinada identidade.

A compreensão da identidade como questão social pode ser mais bem evidenciada se considerarmos que os outros fazem parte de nossa vida desde o nosso nascimento e, vão, pouco a pouco, deixando em nós a sua “marca”. O primeiro grupo social (geralmente), que fazemos parte é a família. É neste grupo que aprendemos as primeiras formas de convivência e de relações sociais. Fazer parte de uma determinada família é assumir determinado papel social, pois devemos lembrar que ao nascermos já encontramos a sociedade normalizada, com suas regras que visam, sobretudo, manter a estrutura social. É nesse sentido que Codo (1994, p. 139), ao tratar das relações de trabalho, afirma que “[...] cada gesto, cada palavra, cada fantasia, traz a marca indelével, indiscutível de sua classe social, do lugar que o indivíduo ocupa na produção”.

Durante a vida, assumimos vários papéis sociais, o papel de filha, de mãe, de mulher, de supervisora, de esposa, de amiga, entre outros. De acordo com Ciampa (2005, p. 135), “[...] o papel é uma atividade padronizada previamente.” Portanto, para cada papel social que desempenhamos, determinado personagem se configura e a identidade pressuposta que ao ser incorporado pelo indivíduo passa a ser “re-posta”. A re-posição pode ser compreendida como a re-afirmação cotidianamente daquilo que estou sendo, por meio das minhas atitudes, do meu comportamento, ou ainda, por meio daquilo que os outros acham que estou sendo. Ou seja, a re-posição consiste em efetuar comportamentos que corresponda às expectativas do grupo social ao qual se pertence. Pois, é por meio do desempenho desses papéis que assimilamos e interiorizamos as normas, as condutas, as formas de se relacionar, o comportamento ético, e outros elementos que estão relacionados ao papel que desempenhamos.

Uma vez que assumimos o que está pressuposto pelos outros, nós reproduzimos a sociedade e sua estrutura mediante posturas consideradas socialmente corretas. Essa é uma forma de garantir as posições dos papéis na sociedade, mantendo a estrutura social. Portanto, entre a pressuposição e a re-posição, há o indivíduo que assume a pressuposição como sua, e assim concretiza a sua identidade sob a forma de personagem. A aprendizagem por meio do

desempenho de papéis evidencia um paradoxo, como alerta Baptista (2002, p. 146) ao tratar da identidade profissional na perspectiva de Ciampa (2005):

[...] 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.

Mas, ressaltamos que é o indivíduo quem decide sobre efetivar ou não tais expectativas, e assim, ao apropriar-se e significar a realidade objetiva transforma-a subjetivamente, o que significa que a identidade se apresentará de forma única durante o desenvolvimento do papel que assumimos, é isso que explica o fato de várias pessoas desempenharem o mesmo papel, mas de forma diferente, pois cada uma possui a sua singularidade e ao mesmo tempo suas semelhanças. Para um esclarecimento mais concreto, pensemos em duas mulheres, ambas desempenham o papel de supervisora escolar, mas cada uma encarnará um personagem diferente, porque no desempenhar do seu papel cada uma delas conferirá a sua singularidade.

A pressuposição e a re-posição revelam, então, a dinamicidade da identidade, ao passo que também oculta o seu movimento, a sua metamorfose, revelando-se como estática, como não-metamorfose. Isto acontece porque, muitas vezes, pequenas mudanças passam desapercibidamente pelos olhos dos outros e neste caso, seria preciso várias pequenas mudanças para que uma mudança mais visível pudesse ser percebida. Assim, é comum nos referir a isso como mudança repentina, no entanto, ela se encontrava em constante processo, pois, mesmo sendo a mesma pessoa a desempenhar o mesmo papel, é necessário compreendermos que a cada dia novos acontecimentos ocorrem e são significados e acrescidos em nossa vida, tornando-nos todo dia outro ser, mas que sou eu mesmo. Afinal, nada existe de forma eterna, fixa e absoluta.

Ao tratarmos da identidade como questão social, isso permite, de certo modo, afirmar que a definição prévia de papéis sociais visa garantir a manutenção da estrutura social, o que nos remete à idéia de que a identidade, além de ser questão social é, sobretudo, questão política, pois desempenhar papéis sociais nos remete a uma política, a um projeto político. Para o autor, a sociedade elabora uma política de identidade para cada grupo social, com o objetivo de normalizar ou homogeneizar uma coletividade (CIAMPA, 2006), isto é, a política

de identidade está mais relacionada à influência do grupo sobre o indivíduo, tendo em vista, que os grupos sociais lutam por sua “[...] afirmação e pelo desenvolvimento de suas identidades coletivas, no esforço de controlar as condições de vida de seus membros” (CIAMPA, 2002, p. 134). Sobre isso, Ciampa (1994, p. 72) considera que, “[...] as possibilidades de diferentes configurações de identidade estão relacionadas com as diferentes configurações de uma ordem social.” Isto significa que a nossa identidade traz a marca de uma política, de um projeto político que envolve as determinações econômicas, sociais e culturais.

Os indivíduos também estão na luta pela transformação e pelo reconhecimento de suas identidades pessoais. A isso, o autor denomina de identidade política a qual nos leva a entender que o indivíduo encarna as relações, mas incorpora uma identidade pessoal, que se revela sob a forma de um projeto de vida, e que nem sempre é concretizado em razão das determinações sociais. Ciampa (2006), ainda destaca que o atual contexto em que vivemos tem gerado a crescente diversidade no mundo do trabalho, o que, por sua vez, pode provocar uma relação, ao mesmo tempo, de autonomia e de heteronomia entre a identidade pessoal e a identidade profissional de um dado indivíduo. O processo de constituição da identidade pessoal e da identidade profissional ocorre na mediação da sociedade, esta estabelece, previamente, os modos de agir, pensar e sentir. No entanto, como a sociedade e o indivíduo estão em constante movimento, o padrão estabelecido pela sociedade pode virar uma “camisa de força” para o indivíduo e levá-lo a ficar preso no personagem coletivo e assim, não conseguir concretizar sua individualidade autonomamente. Conforme nos explica Ciampa (2006), o processo de constituição da identidade envolve tanto a socialização como a individualização.

É preciso, ainda, esclarecer que é o trabalho de re-posição que dá corpo à mesmice, o que significa que a identidade está sendo encarada como manifestação do nosso Eu, como traço estático do ser, ou seja, como se fôssemos sempre o mesmo e não estivéssemos em constante movimento e transformação. Nesta situação, o indivíduo não se percebe em mudança, mas como se fosse sempre ele mesmo; ou ainda, o indivíduo não consegue encarnar outros personagens e fica repetindo sempre os mesmos (mesmice). Isso cria o que Ciampa (2005) chamou de identidade-mito; o indivíduo, então encarna um personagem e, fica preso a este sem enxergar a possibilidade de superação rumo a outras possibilidades, portanto fica amarrado a má infinidade. Esta situação impede o indivíduo de ser um ser-para-si, ou seja, de ser outro que é ele mesmo, a isso o autor chama de mesmidade. Chegamos ao sintagma: identidade - metamorfose - emancipação.

3.1.3 IDENTIDADE É METAMORFOSE QUE TENDE À EMANCIPAÇÃO

A terceira idéia chave da concepção psicossocial diz respeito ao sintagma identidade-metamorfose-emancipação. A metamorfose pode ser compreendida como transformação, como superação dialética. Para Ciampa (2005), o processo de constituição da identidade envolve um movimento que tende a uma transformação do indivíduo sem que ele deixe de ser ele mesmo. Ou seja, o indivíduo torna-se outro que é ele mesmo. Ciampa (2005) explica isso por meio do conceito de alterização. O termo nos traz a idéia de mudança significativa – um salto qualitativo – este salto resulta de uma sucessão de pequenas mudanças que muitas vezes passam despercebidas, mas que já nos indicam uma possibilidade, uma possível conversão de pequenas e sucessivas mudanças em mudanças qualitativas, que evidenciam o processo de transformação e que trazem a marca de sua história. Por meio do conceito de alterização, Ciampa (2005) desenvolve o conceito de mesmidade, que é a superação da personagem vivida pelo indivíduo. Superar esta personagem a qual estava preso é revelar o outro, “outro” que somos nós mesmos.

Esta transformação, ou metamorfose como denomina o autor, pode ser evidenciada por meio da consciência que se manifesta pelo pensamento que expressamos ao nos comunicarmos com os outros, mas especialmente, por meio da atividade, das ações que concretizam em razão dessa nova consciência, o pensar diferente leva a agir diferente. E, esta metamorfose, leva o indivíduo a um movimento crescente, rumo a uma realidade mais humana, na qual prevaleçam valores humanos como a liberdade e a igualdade.

O mesmo autor ainda nos alerta que muitas vezes as pessoas se vêem em situações em que são obrigadas a se reproduzir como forma de preservar interesses estabelecidos ou convenientes socialmente. Mas, por outro lado, continua o autor, uma mesmice pode ser substituída por outra mais conveniente. De qualquer forma, está sendo negada ao indivíduo a possibilidade de viver inteiramente a sua identidade, de se metamorfosear, de superar as meras re-posições.

É preciso lembrar que o indivíduo não é só moldado, mas ele também possui a capacidade de moldar-se, de se transformar, afinal a nossa realidade é uma possibilidade concretizada entre tantas outras que nos é possível, mas para viver outra possibilidade é necessário transformar as determinações exteriores em autodeterminação. Nesse aspecto, torna-se relevante ressaltar a unidade que existe entre a objetividade e a subjetividade, segundo a qual o indivíduo apreende o mundo como uma realidade social e, portanto, dotada

de sentido. Para isto, ele deve assumir o mundo, considerando que neste os outros já vivem, e ao assumi-lo faz-se de maneira bastante pessoal e até original, visto que isso se encontra intimamente relacionado aos sentidos que atribuímos aos fatos do nosso cotidiano. Ao ter consciência da realidade, o indivíduo torna-se capaz não só de compreendê-la, atribuindo-lhe significado e dando-lhe sentido, como também pode provocar mudanças que levem à emancipação (BERGER; LUCKMANN, 1985).

A possibilidade de se autodeterminar é condição para que o indivíduo aprenda a ser outro, tornar-se outro, (alterização), isso se torna possível a partir do potencial para formular projetos de identidade, cujos conteúdos não estejam prévios e autoritariamente definidos, aparecendo aqui o sentido emancipatório da identidade. Mas precisamos ter clareza de que a emancipação resulta de um longo processo de desconstrução, reconstrução e transformação, não só das determinações exteriores, mas para que a emancipação possa ocorrer é necessário haver especialmente, processo de mudança no próprio modo de pensar; pois é quando se muda o pensamento que possibilitamos outras formas de agir e de sentir, ou como afirma Ciampa (2005, p. 194), “[...] o devir do ser do homem é também devir consciência.”

Outro aspecto a ser destacado é que o ser humano é um ser eminentemente desejante, e dos desejos nascem os projetos, e é para concretizá-los que o homem trabalha, e trabalhando ele se produz produzindo o mundo. O que por sua vez implica a transformação das condições de existência, o que gera novos desejos e, portanto, novos projetos de vida. Desse modo, a emancipação se constrói no próprio processo de produção do homem e do mundo e, isso exige desejo, projetos e trabalho. Afinal “[...] o homem é um horizonte de possibilidades” (CIAMPA, 2005, p. 200). Estas idéias nos remetem a compreender que é possível a cada indivíduo se tornar criador de novas possibilidades, no qual ele se torna o autor de sua própria vida.

A concepção psicossocial de identidade nos permite algumas reflexões sobre a identidade profissional do supervisor escolar. Primeiro, a identidade profissional se constrói mediante as relações estabelecidas no grupo que compõe determinada categoria profissional. Segundo, os papéis, bem como a profissão que desempenhamos são nomeados, determinados e normalizados pela sociedade. Terceiro, a emancipação pode ser possível por meio de projetos coletivos, nos quais a categoria de supervisores escolares possa se perceber como grupo coletivo responsável pela construção da sua profissão.

Estas idéias nos conduzem ao entendimento de que é por meio das relações sociais e do desenvolvimento da própria atividade profissional que a identidade dos supervisores é construída. Ou seja, ao produzirem a profissão, os supervisores também produzem a sua

identidade, mas é preciso considerar que ao se exercer determinada profissão, fazemos de acordo com as determinações sociais e de acordo com aquilo que os outros esperam que façamos. Para Ciampa (2005), agir é assumir determinado papel que se revela coisificado sob a forma de personagem; desse modo, entendemos que a profissão que desenvolvemos é determinada socialmente, por meio do papel social; e, ao incorporarmos o papel social, estamos encarnando um personagem coletivo que é a garantia da manutenção da categoria profissional a que se pertence.

E, por fim, é durante o fazer que a identidade se revela. Devemos, então, desvelar a identidade dos supervisores escolares mediante a sua ação, na sua história, no seu movimento. Pois ao agir no mundo modificamos este e ao mesmo tempo também somos modificados, isto é, quando desenvolvemos uma atividade provocamos mudanças nos outros, e em nós mesmo, mas também produzimos a profissão, damos a ela um novo sentido, o que pode representar a possibilidade de atuação profissional que se caracteriza pela autonomia.

Ao situarmos a concepção de identidade que permeia o processo de pesquisar a constituição da identidade do supervisor escolar é importante também esclarecermos o que entendemos por identidade profissional. Esta pode ser entendida como aspecto da identidade do indivíduo que é composta de papéis que desempenhamos profissionalmente, mediante os personagens que incorporamos e que resulta do processo histórico e contínuo ao longo da nossa vida profissional. Essa forma de conceber a identidade profissional vai ao encontro da idéia de Bolívar (2007, p. 15), quando ressalta:

A identidade profissional, geralmente é resultado de um longo processo para construir um modo próprio de se sentir professor [e supervisor] e, ao mesmo tempo dar sentido ao seu exercício cotidiano, [...] é o resultado (sempre provisório) de um processo que integra diferentes experiências do indivíduo ao longo de sua vida, marcado às vezes por rupturas, inacabado e sempre retomado a partir das reminiscências que permanecem.

Face às idéias desenvolvidas, consideramos que para compreender o movimento de constituição da identidade do supervisor escolar é fundamental que conheçamos o contexto social em que esta profissão se insere, pois entendemos que a realidade que ora se configura incide diretamente sobre a profissão de supervisor escolar e, conseqüentemente, sobre o processo de constituição da sua identidade profissional.

3.2 A CONTEMPORANEIDADE COMO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE NOVAS SUBJETIVIDADES

Para o estudo acerca da identidade, seja pessoal ou profissional, é preciso considerá-la como algo em construção e resultante de processo histórico com suas bases enraizadas na consolidação do capitalismo. A realidade sócio-econômica que se instala desde o capitalismo proporciona a concretização do projeto da modernidade, com o objetivo de construir “[...] uma entidade individualizada que oferecesse sustentação à experiência mercantil, qual fosse, o capitalismo” (LEITE; DIMENSTEIN, 2002, p.12).

O advento dessa nova forma de produzir e gerar riquezas revelou e proporcionou a pluralidade de possibilidades de ter e de ser, segundo a idéia de ser humano livre, capaz de dominar a natureza e de fazer escolhas, mas que também precisou ser adaptado frente às novas condições materiais que surgiam. Nesse contexto, surge a necessidade de se compreender quem é o ser humano que vive essa realidade, como ele pensa, o que sente e como age. O que por sua vez abre possibilidades para os estudos sobre a singularidade humana.

Tendo como fundamento as idéias de Silva (2005, p. 111), destacamos que a contemporaneidade, como contexto de produção de novas subjetividades, caracteriza-se, sobretudo, pela “[...] revolução tecnológica e cibernética que produz um novo arranjo do tecido social a partir do advento das novas tecnologias resultantes dos avanços tecnológicos.” Já Guattari (2000 apud LEITE; DIMENSTEIN, 2002, p. 20) além de considerar o avanço tecnológico como marca essencial desse novo contexto que se delineia, destaca, ainda, com igual importância o “capitalismo na sua versão mundializada” e afirma ser este um dos grandes “[...] produtores de subjetividades atingindo o mesmo nível de fabricação de riquezas que são geradas pela máquina capitalista.” Com esse mesmo entendimento, Goergen (2003) afirma que essa nova realidade tem provocado a destruição do homem, no sentido de torná-lo cada vez mais objeto de manipulação e exploração.

Ao tratar dos efeitos da globalização para a nossa realidade, Silva (2005) alerta que a globalização enquanto totalização planetária do capitalismo afeta sobremaneira a produção da subjetividade humana na medida em que gera novas formas de organização e de relação social, especialmente, no mundo do trabalho. No que diz respeito à relação trabalho e capital, percebemos que há crescimento cada vez mais visível da terceirização de serviços, fazendo emergir a economia informal e virtual ao mesmo tempo, pondo fim ao emprego propriamente dito; no interior das empresas é notável a competição entre funcionários gerada pelas novas

estratégias de bonificação ou de salários por mérito, tornando os funcionários rivais, quando na verdade estão todos sob a mesma condição de explorados; entretanto, estes mesmos rivais crêem fazerem parte da mesma “alma coletiva” da empresa que se evidencia nas missões e metas a serem atingidas por todos.

Sobre os efeitos da contemporaneidade, Baptista (2002, p. 150) analisa que esta nova realidade incide sobre o mundo do trabalho provocando certa flexibilização o que provoca “[...] uma fluidez na caracterização dos papéis [...]” sociais que desempenhamos; isto significa que a caracterização desses papéis sociais é efêmera, dependendo das exigências que o contexto impõe. Outro aspecto é a possibilidade de o trabalho deixar de ser encarado como atividade de desempenho de habilidades prazerosas, para ser visto como condição de sobrevivência. Desse modo, fica escondida a relação entre o desenvolvimento pessoal e coletivo. Outros efeitos apontados por Baptista (2002), dizem respeito ao crescimento do emprego temporário ou informal, provocando no indivíduo a insegurança e a incerteza diante das perspectivas para o futuro, este tipo de sentimento, também é reforçado pela exigência cada vez maior na preparação para o desempenho funcional, especialmente para cargos mais elevados.

Estas mudanças nos fazem pensar que a contemporaneidade tem provocado no ser humano o desenvolvimento de atitudes cada vez mais individualistas, competitivas, e, ao mesmo tempo, há certo controle sobre sua subjetividade, tornando-o dócil e “[...] submetido ao império de uma micro-ética que o impede de formular e agir em prol de acontecimentos globais” (MANCEBO, 2002, p. 108).

Estas considerações nos permitem inferir que a subjetividade não é herdada, não é dada a priori, ela é construída socialmente, mediante as condições históricas, econômicas, políticas e sociais que nos são impostas. Assim, podemos concordar com Dimenstein (2000 apud LEITE; DIMENSTEIN, 2002, p. 16) quando afirma que a subjetividade deve ser compreendida como:

[...] uma forma particular de se colocar e estar no mundo que não se reduz a uma dimensão individual. A subjetividade é um fato social construído a partir de processos de subjetivação, o qual é engendrado por determinantes sociais - históricos, políticos, ideológicos de gênero, de religião, conscientes ou não. Dessa forma, em diferentes contextos culturais diferentes subjetividades são produzidas.

A subjetividade é, então, constituída em consonância com as condições históricas sociais e, tal constituição, acontece por meio da mediação de diversos elementos articulados

socialmente, tais como: a linguagem, as instituições sociais e culturais, as mídias, entre outros.

Com base nessa concepção de subjetividade e no pressuposto de que a realidade não é algo externo aos sujeitos, estamos considerando que o ser humano se constitui na relação dialética que estabelece com a sua realidade e, por isso, passa a ser compreendido como ser multifacetado e multideterminado.

Considerar que o ser humano é multifacetado implica também entender que, no contexto escolar, os indivíduos que ali estão estabelecem cotidianamente múltiplas relações sociais e de conhecimentos. É por meio destas inúmeras redes de relações que são construídas nossa subjetividade. Ou seja, cada professor, aluno, supervisor, diretor, pessoal de serviços gerais, entre outros, vai se transformando mediante o contexto em que convive, mediante o confronto de sua história com a história de outros, e desse modo, torna-se parte de uma totalidade ao mesmo tempo em que é também responsável pela construção dela.

Consoante com estes pressupostos, a identidade pode ser entendida como existência subjetiva, porque é o processo de reconhecimento da forma de pensar, sentir e agir no mundo. Neste sentido, a identidade resulta da relação entre a sociedade e a ação do próprio indivíduo. Assim, ao tratarmos da questão da identidade do supervisor escolar, considerarmos que sua construção ocorre na interseção de vários aspectos que medeiam esse processo, tais como: as condições históricas e sociais, o processo de formação, as condições de trabalho e as exigências profissionais da atividade, entre outras.

3.3 AS IMPLICAÇÕES DA CONTEMPORANEIDADE PARA A PROFISSÃO DE SUPERVISOR ESCOLAR

A contemporaneidade é caracterizada, por Ferreira (2007, p.21), como a realidade na qual “[...] vivemos um tempo ambíguo e paradoxal, um tempo de desespero e dor, de sofrimento e miséria, tragédia e violência, de anulação e negação das capacidades humanas.” Essa realidade nos leva a constatação de que o profissional da educação realiza sua atividade mediante constante processo de desumanização. Segundo Brandão (1982) esta realidade aponta para o perigo de desumanização do educador, do seu trabalho e através deste, a desumanização do educando e, ainda de acordo com ele, essa desumanização manifesta-se na morte social do educador, ou seja, na perda de sua identidade.

Os efeitos dessa nova realidade repercutem nas escolas e são vivenciadas por todos que se encontram envolvidos com o processo pedagógico no interior desta. A especificidade do mundo contemporâneo tem gerado mudanças no contexto escolar, sobretudo na subjetividade dos seus sujeitos exigindo novas formas de pensar, de sentir e de agir diante das novas exigências que são feitas ao educador, uma vez que, a realidade posta se coloca de forma complexa e contraditória. Nessa direção, Ferreira (2007, p. 17) ressalta que “[...] só a partir do que se é, do que se pensa, do que se sente e do que se vive, é que é possível se fazer acontecer, agindo, num movimento formador, ininterrupto, de adentramento e intervenção na realidade em contínua construção e transformação.”

Para que compreendamos as mudanças que estão sendo empreendidas no âmbito escolar, é preciso, antes, termos clareza de que essa realidade exige do profissional da educação mudança nas suas concepções sobre o próprio ato de educar que, por sua vez, deve conduzi-lo à incorporação de novo papel no contexto escolar. Sobre isso, Pimenta (2002) considera que esse modelo de sociedade em que estamos inseridos exige outro tipo de homem, com formação que o prepare para enfrentar os desafios da modernidade. Nesse processo formativo, ressaltamos a importância da atuação do supervisor escolar, como profissional capaz de contribuir com o processo de formação dos professores. Conforme aponta Geglio (2006, p. 115), os supervisores exercem papel fundamental na formação continuada dos professores, já que a natureza de seu trabalho consiste essencialmente em “[...] planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição [...]” em parceria com o professor.

Do profissional da educação é exigida que sua prática pedagógica corresponda ao novo contexto. E pensando nesse contexto, Libâneo (1998) aponta algumas das novas atitudes esperadas dos educadores, em especial do profissional docente. Segundo ele, diante do mundo contemporâneo, cabe ao professor: assumir o ensino como mediação, exercer prática pedagógica pautada na interdisciplinaridade, conhecer as estratégias do ensinar a pensar e do ensinar a aprender, promover a crítica da realidade, assumir o trabalho educativo como processo comunicacional, reconhecer o impacto das novas tecnologias da comunicação e da informação para o processo educativo, atender a diversidade cultural, investir na atualização científica, técnica e cultural, integrar ao exercício da profissão a dimensão afetiva, e, desenvolver comportamento ético.

Considerando que o supervisor escolar é um profissional que está envolvido com a formação continuada dos professores, cabe-lhe a função de mediar a reflexão destes profissionais quanto à realidade e às exigências postas hoje e apontadas por Libâneo (1998).

O fazer pedagógico do supervisor escolar desenvolve-se de modo que, ao questionar os professores sobre suas escolhas e suas dificuldades, o supervisor possibilite a conscientização destes, acerca de seu conhecimento e de suas práticas, promovendo a superação das dificuldades, bem como o desenvolvimento profissional dos professores.

Esclarecemos que mediar o processo de formação continuada dos professores não é fácil, visto que não ocorre através de técnica específica e pré-determinada, mas envolve, sobretudo, análise e reflexão sobre as demandas existentes no contexto escolar. Vieira (2006, p. 84) destaca que a formação desenvolvida pelo supervisor escolar junto aos professores implica dialogar e refletir com eles sobre o próprio processo pedagógico desenvolvido no contexto escolar. E, acrescenta que a interação que se desenvolve no âmbito escolar possibilita a “[...] construção de identidades profissionais e a formação de valores, atitudes e concepções de educação, de homem e de sociedade [...]” processo, que, segundo a autora, é contínuo e complexo, pois, proporciona a reconstrução da prática pedagógica.

Diante do que é exigido dos professores e, conseqüentemente, dos supervisores era de se esperar que a esses profissionais fossem dadas as devidas condições necessárias para o desempenho profissional que está sendo exigido. No entanto, o que se percebe é um processo contínuo de desvalorização desse profissional mediante péssimas condições de trabalho, salários indignos e pouco reconhecimento social pela atividade que desenvolve. O que se constata, então, é a aplicação de política que visa à manutenção do *status quo* tornando-o profissional desqualificado e em situação de proletarização. Essa situação aponta para o que autores como Pereira e Martins (2002) e Libâneo (2004) denominam como a crise da profissão docente, pois traz ao profissional o sentimento de desprestígio social, de incapacidade diante da realidade, do que lhe é exigido e não é cumprido, mas também esse profissional se vê no centro das desconfianças da sociedade civil no que diz respeito à sua atuação profissional, e sendo ele o responsável direto pela educação, passa a ser considerado também como responsável pelas lacunas, pelos fracassos e pelas imperfeições. Para Cunha et. al. (2007, p. 156), a crise profissional que se instalou pode estar relacionada à “[...] adoção de concepções e práticas que já não são adequadas ao momento vivido [...]” já que não foi possível integrar à realidade escolar as diversas exigências solicitadas.

Contreras (2002, p.33), ao tratar do processo de proletarização do professor, chama a atenção para a tese básica de vários autores, segundo a qual, este processo estaria relacionado à “[...] perda daquelas qualidades que faziam deles profissionais, ou ainda, a deterioração daquelas condições de trabalho nas quais depositavam suas esperanças de alcançar *status*.” Para o autor mencionado, a proletarização do profissional da educação é um processo que está

relacionado à desorientação ideológica e não somente com o controle técnico, ou seja, para o autor, o processo de proletarização vai além da perda das competências técnicas e se situa de forma complexa e contraditória no campo ideológico. Esse aspecto do processo de proletarização está relacionado com a perda de controle sobre os fins e os propósitos sociais aos quais o trabalho do profissional da educação está direcionado, o que nos permite entender porque em algumas situações os profissionais acabam por se comprometer com as políticas de legitimação do Estado, acreditando que assim estão participando da gestão e que esta vai ao encontro de seus propósitos, de seus ideais; é a obrigação moral e ética que fala mais alto neste momento.

Ao lado desta realidade, acrescentamos o fato de que a sociedade exige educação de qualidade, e exige dos profissionais da educação que estes repensem sobre o papel social que desempenham. Tal exigência resulta do fato de que a sociedade percebe a escola e, especialmente, os seus profissionais, como os principais responsáveis pelo processo educativo. No entanto, ao impor à escola novas demandas, põe estes mesmos profissionais à prova, despertando o sentimento de suspeição da sociedade diante das dificuldades que estes profissionais enfrentam no desempenho da sua atividade.

Com efeito, tais mudanças podem afetar o processo de constituição da identidade e da autonomia profissional do supervisor escolar na medida em que exige deste, nova postura diante da realidade educacional. Estas considerações exigem o esclarecimento de que compreendemos a identidade profissional como aspecto da prática social que o indivíduo constrói no convívio com os outros e que se encontra em contínuo processo de constituição. Sua constituição resulta da síntese dos elementos necessários para o exercício competente de dada profissão, ou seja, conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, modos de pensar, de agir que caracterizam a natureza e a especificidade da profissão, mas que nunca estão plenamente construídos e, sim em constante processo de construção e reconstrução.

Dessa forma, a identidade do supervisor escolar se configura como os modos de ser e estar nesta profissão, isto significa que a identidade profissional corresponde à maneira como cada indivíduo concebe a sua profissão, como se sente e como a desenvolve no contexto escolar; tais aspectos são construídos e reconstruídos continuamente no âmbito escolar, no qual os processos de formação e os modos de atuação fazem parte da história pessoal e profissional de cada supervisor e, ao mesmo tempo, revela a história da categoria profissional. Compreender assim a identidade profissional é também compreender a autonomia profissional como:

Processo dinâmico de definição e constituição pessoal de quem somos como profissionais, e a consciência e realidade de que esta definição e constituição não pode ser realizada senão no seio da própria realidade profissional, que é o encontro com outras pessoas, seja em nosso compromisso de influir em seu processo de formação pessoal, seja na necessidade de definir ou contrastar com outras pessoas e outros setores o que a formação deva ser. (CONTRERAS, 2002, p. 214).

Em face da realidade que se configura no contexto educacional, surgem novos desafios que precisam ser enfrentados pelos supervisores escolares e pelos demais profissionais envolvidos com o processo educativo. E, é no enfrentamento das novas demandas postas à escola e aos seus profissionais, em especial ao supervisor escolar, que este buscará compreender as transformações porque passa a sua profissão. Para Orsolon (2006, p. 18), as inovações que têm emergido no meio educacional incidem sobre os profissionais que atuam no espaço escolar. A autora ressalta também, que são estes profissionais os responsáveis pelas mudanças que podem ocorrer, ou seja, os profissionais da educação “[...] ao mesmo tempo em que sofrem o impacto podem protagonizar as mudanças.” E, neste aspecto, o supervisor escolar pode se assumir como mediador das ações que visam a (re) construção do projeto escolar, tendo em vista a necessidade de enfrentamento e superação dos desafios posta à escola.

Ao mediar a (re) construção do projeto escolar, o supervisor escolar estará promovendo não só o desenvolvimento da escola como também o desenvolvimento profissional dos outros profissionais que participam do processo educativo e, sobretudo, estará se desenvolvendo profissionalmente.

Diante dessas novas exigências feitas ao supervisor escolar, Orsolon (2006, p. 19) considera que este deve estar ciente de que seu trabalho não acontece num plano isolado, mas no coletivo, “[...] mediante a articulação dos diferentes atores escolares.” O que significa que, professores, supervisores e pessoal administrativo são responsáveis pela construção da escola e pelos compromissos em relação à prática político-pedagógica que atenda aos anseios de toda comunidade escolar.

Diante destas considerações, entendemos que as mudanças que vem ocorrendo na contemporaneidade se caracterizam por ser processual, dinâmica, contínua em que o questionamento da ação supervisora leva a produzir reformulações constantes. Dessa forma, as demandas postas aos profissionais da escola de modo geral, e em especial, ao supervisor escolar exigem a participação coletiva de todos os envolvidos no processo educativo.

Ressaltamos, ainda que esta realidade constitui os desafios que precisam ser encarados como parte do processo de construção da profissão de supervisor escolar.

3.4 A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO COMO PROCESSOS CONSTITUTIVOS DA IDENTIDADE DO SUPERVISOR ESCOLAR

Os processos de formação inicial e continuada são considerados por Pimenta e Anastasiou (2005), Cunha et. al (2007) e Libâneo (2004), dentre outros autores, como aspectos essenciais na constituição da identidade profissional, ao lado de outros elementos como a experiência profissional, o contexto histórico-social, as relações que estabelecemos com os outros na e com a instituição de trabalho.

As idéias desses autores esclarecem que a formação inicial é aquela adquirida por meio do curso que habilita o indivíduo ao desempenho da profissão, isto é, aquela que certifica o profissional para o exercício da função e a formação continuada é aquela que ocorre após a certificação inicial e se estende ao longo da vida do profissional. Mas, nos apoiamos em Geglio (2006) para afirmar que, no que tange a conceito mais específico, estamos compreendendo a formação continuada como a que ocorre no local de trabalho do profissional, ou seja, na escola. Quando nos referimos à escola, como espaço de formação continuada, o fazemos considerando que esta é contínua e contextual, além de ser conduzida pelos profissionais da própria escola.

Esses dois processos formativos são importantes para a constituição da identidade profissional: a formação inicial, porque, segundo Libâneo (2004, p. 78), proporciona “[...] a construção dos conhecimentos, atitudes e convicções [...] necessários à identificação com a profissão [...]” e, a formação continuada, porque consolida essa identidade, “[...] uma vez que pode se desenvolver no próprio trabalho [...]” E, ainda, podemos acrescentar que a formação continuada visa ao desenvolvimento pessoal e profissional mediante o compromisso assumido pelos profissionais.

Sobre a formação inicial dos supervisores, Placco (2007, p. 105) ressalta a importância de haver integração entre a universidade e a práticas sociais dos futuros supervisores escolares, pois somente por meio do reconhecimento dessas práticas é que haverá construções e re-construções sobre essa formação o que possibilita a “superação da

fragmentação entre teoria e prática, entre escola de formação e prática docente [prática supervisora].”

Vasconcelos (2002, p. 90) considera que, para dar conta dos desafios presentes no contexto educacional, o supervisor escolar precisa “[...] estar capacitado em três dimensões básicas da formação humana: conceitual, procedimental e atitudinal.” Segundo este autor, a dimensão conceitual, diz respeito à capacidade de o supervisor escolar demonstrar conhecimento no trato das questões pedagógicas, é saber argumentar, ou seja, cabe ao supervisor escolar conhecer, colaborar na construção de conhecimentos. Conforme argumenta Vasconcelos (2002, p.108), “[...] o que está em questão não é só o domínio crítico das diferentes teorias que informam contemporaneamente a ação educativa, mas ajudar o professor a ser produtor teórico, a ser tutor, a perceber os pressupostos da sua ação educativa [...], a teorizar sobre ela.”

A dimensão procedimental está relacionada à capacidade de transformar as idéias em ações concretas, é buscar caminhos para efetivar os propósitos, aquilo que se deseja. Assim, o autor alerta que, mais do que ter domínio sobre os pressupostos teóricos, é necessário saber usá-los frente às situações do dia-a-dia. Já a dimensão atitudinal é considerada pelo autor como uma das mais difíceis de ser trabalhada, pois envolve valores, sentimentos, disposição para ouvir o outro, especialmente quando este é o professor, significa ainda, que ser e estar na profissão de supervisor escolar exige formação que prestigie o respeito pelo outro e a crença na possibilidade de mudança do outro. Assim, embora a formação exerça papel essencial na constituição da identidade profissional, ela não é o único aspecto que a define.

Ao considerar que a formação do supervisor escolar deve privilegiar estas três dimensões, entendemos que isso corresponde ao desenvolvimento da profissionalidade, ressaltando que estamos compreendendo profissionalidade como “[...] às qualidades da prática profissional dos professores [e dos supervisores] em função do que requer o trabalho educativo” (CONTRERAS, 2002, p. 74). Ao tratarmos de profissionalidade nesta perspectiva, estamos considerando que ela não se resume ao desempenho do supervisor escolar, mas implica também em manifestação dos valores, desejos que se pretende alcançar e projetos a serem concretizados nesta profissão.

Compreender a formação inicial dos supervisores, nesta perspectiva, é romper com a racionalidade técnica que insiste em modelo de formação que não privilegia a pessoa, o profissional e o seu saber construído, mas perpetua prática de formação que ocorre em circunstâncias específicas e que não contempla o espaço escolar, mas privilegia a concepção produtiva da prática pedagógica (CANDAUI, 2003). De acordo com esta concepção, o

supervisor escolar compreende que sua ação deve visar o monitoramento da aplicação de técnicas realizadas pelo docente. O desempenho desta função provoca a dependência intelectual do professor em relação ao supervisor escolar e, conseqüentemente, acarreta em autonomia ilusória tanto para o professor como para o supervisor escolar, o professor, porque tem a ilusão de agir competentemente por meio de suas técnicas infalíveis, mas sem nenhuma criação e o supervisor, porque lhe cabe apenas o dever de monitorar e controlar as ações desenvolvidas pelos docentes garantindo assim a legitimação do Estado e suas políticas.

Para André e Vieira (2007, p. 12 -13), a superação da racionalidade técnica acontece por meio de propostas que compreende o profissional da educação como intelectual crítico. Essa compreensão vai além da racionalidade prática, pois esta “defende a formação de profissionais autônomos, capazes de tomar decisões, refletirem sobre sua ação, realizar investigações sobre sua própria prática e formar um coletivo docente”. Para esta perspectiva, a autonomia corresponde a “[...] responsabilidade moral individual, considerando os diferentes pontos de vistas” [...] ou ainda, “[...] capacidade para resolver criativamente as situações-problemas para a realização prática das pretensões educativas” (CONTRERAS, 2002, p. 192).

Já o profissional intelectual crítico “[...] acentua a perspectiva política do trabalho [...]” e concebe o profissional “[...] como um intelectual transformador, uma verdadeira autoridade emancipatória.” Esta perspectiva gera a necessidade de que os supervisores escolares intelectualizem o seu trabalho, isto significa, “[...] questionar criticamente sua concepção da sociedade, da escola e do ensino [...]” e, especialmente, conceber o trabalho de supervisão escolar como essencialmente intelectual, permitindo reconhecer e questionar a natureza e a especificidade da profissão construída socialmente, bem como o modo como ela se relaciona com a atual configuração social (CONTRERAS, 2002, p. 157).

Considerar os cursos de formação de supervisores, como espaço de formação de profissionais intelectuais críticos, implica entender a autonomia profissional como “[...] processo coletivo (configuração discursiva de uma vontade comum), dirigida à transformação das condições institucionais e sociais do ensino [...]” [e da supervisão] e, neste sentido, a autonomia é também emancipação, é uma forma do profissional se libertar socialmente das opressões por meio da superação das distorções ideológicas (CONTRERAS, 2002, p. 192).

Autores como Cunha et. al (2007, p. 155), consideram que o processo de constituição da identidade profissional se inicia antes mesmo do ingresso no curso de formação inicial, considerando que a pessoa já possui “conjunto de experiências, expectativas e identificação que serão postas em confronto com as novas experiências e interesses da profissionalização”

Eckert-Hoff (2008), citando Coracini (2000), tem este mesmo entendimento e considera que a formação do profissional da educação tem início antes mesmo de escolhermos nossa profissão, ou seja, essa formação acontece com as nossas primeiras experiências ainda como alunos da educação básica, pois são essas experiências das quais participam professores e outros profissionais que de alguma forma nos marcam e isso incidirá na imagem social que construímos sobre a profissão.

A imagem social da profissão é o elemento primeiro do processo de constituição da identidade profissional e, nesse sentido, cabe à formação inicial aliar o desenvolvimento pessoal e os projetos do espaço escolar considerando o profissional como indivíduo e como coletivo (NÓVOA, 1995). Isto torna necessário que a formação leve em consideração a complexidade que envolve o processo educativo, uma vez que a formação não é episódio pontual da nossa vida profissional. É preciso, então, termos clareza do quanto é necessário considerar a formação continuada como a possibilidade de aprimorar a prática pedagógica. E, assim, como o professor, o supervisor também possui saberes que são construídos na vivência da ação supervisora, já que diariamente este profissional vive novas experiências mediante as situações que surgem no contexto escolar. Sobre isso, Tardif (2002, p. 11) afirma que, “[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer.”

Partindo do entendimento de que a formação continuada acontece no próprio local de trabalho, no caso, a escola, Candau (2003) nos ajuda a reiterar que é na escola que o profissional da educação exerce sua profissão, o que favorece o processo coletivo de reflexão e intervenção na prática pedagógica dos profissionais que atuam na mesma instituição. Além disso, a autora ainda ressalta que a formação continuada no âmbito escolar incentiva a sistematização das práticas que são desenvolvidas pelos professores e possibilita a redefinição da atuação da supervisão e da orientação pedagógica escolar, já que a formação se encontra estruturada consoante às necessidades reais daquele grupo de trabalho. A autora ainda acrescenta que para o adequado desenvolvimento da formação continuada, deve-se também valorizar o saber do profissional e considerar as diferentes etapas do desenvolvimento profissional.

Nóvoa (1995), ao discutir as novas temáticas em torno da formação de professores, mediante perspectiva voltada para o campo profissional, propõe nova forma de pensar a formação dos profissionais da educação. Para ele, essa formação deve ser pautada nos desenvolvimentos pessoal, profissional e organizacional; o que significa que, a formação ao favorecer o desenvolvimento pessoal deve produzir a vida do professor, o que propicia

contínua construção da identidade pessoal, além de valorizar o saber que advém da experiência. Dessa forma, o autor considera a práxis como espaço de construção do saber. No que tange ao desenvolvimento profissional, coloca a necessidade de produzir a profissão, tornando seus profissionais reflexivos e responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento profissional; o desenvolvimento organizacional diz respeito a produzir a escola, para isto é preciso considerar que a mudança na educação não depende unicamente de seus profissionais e de sua formação, mas é preciso, sobretudo, compreender que o grande desafio é encarar o espaço escolar como espaço de trabalho e de formação.

Medeiros (2007b), ao discutir a formação do professor-supervisor, lança mão das idéias de Zabalza (2005) e Garcia (1999), para refletir, inicialmente, sobre o conceito de formação. Para Zabalza (2005), este termo remete-nos ao processo de preparação cujo objetivo é capacitar os indivíduos para a realização de certas atividades ligadas ao mercado de trabalho. Garcia (1999) ressalta a diferença entre educação e formação e considera que a educação se volta para as ações que visam o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, ao passo que a formação visa à aquisição de saberes, sobretudo o “saber-fazer”. Porém, o autor citado pondera que o termo formação deve ser compreendido, partindo do pressuposto de que se trata de fenômeno complexo e que envolve a um só tempo as dimensões pessoal, social e profissional do desenvolvimento do ser humano.

Nesta perspectiva, Medeiros (2007b, p. 132), considerando que o supervisor é, antes de tudo, professor, em razão de que sua função nasce no seio do curso de Pedagogia, logo, antes de ser supervisor escolar, este recebeu formação para ser professor. Destaca que a formação deste profissional,

[...] deve ser encarada como processo permanente e contínuo de preparação para o exercício profissional que visa emancipar os docentes, dando-lhes condições para que desenvolvam sua atividade de forma crítica e reflexiva, possibilitando, assim, o aprendizado significativo dos educandos.

Sob essa ótica, autores como Geglio (2006), Garrido (2002) e Christov (2002), consideram que a atividade essencial do supervisor escolar é a formação continuada dos professores. Isto nos leva a considerar que o desenvolvimento dessa ação envolve a compreensão da realidade escolar, e os desafios que são inerentes a este contexto. Desenvolver a formação continuada dos professores exige articulação, ações pedagógicas consistentes e seu eixo principal, como assegura Christov (2002, p. 10), é a “[...] reflexão

sobre a prática dos educadores envolvidos, tendo em vista as transformações desejadas para a sala de aula e para a construção da autonomia intelectual dos participantes.”

A formação continuada desenvolvida por intermédio de atividades cuidadosamente planejadas, procura envolver todo o grupo de professores ou em grupos menores, nos quais são discutidos questões e problemas pedagógicos pertinentes à sala de aula, ao conteúdo de ensino, ao desempenho dos alunos e ao relacionamento interpessoal. Nesta perspectiva, o supervisor escolar assume-se como mediador, articulador, coordenador do grupo de professores e, isso exige do profissional da supervisão uma compreensão global do processo educativo.

Considerar a formação continuada do professor como o essencial da função do supervisor escolar é partir da constatação de que o saber e o fazer dos seres humanos se transformam constantemente, porque a própria realidade muda e o que conhecemos deve ser reconsiderado e renovado sempre. Nesse sentido, Tardif (2002) afirma que os saberes dos professores são temporais, pois são construídos no contexto de sua história de vida, da sua trajetória profissional. Ao afirmar isso, o autor quer salientar a importância de se dominar os saberes que são necessários à realização do trabalho docente. Embora o autor tenha como foco os professores, acreditamos que tais idéias podem ser estendidas aos supervisores escolares, pois embora estes não desempenhem função docente, mas sua prática é essencialmente pedagógica. E, os supervisores, tais como os docentes, precisam dominar os saberes pertinentes ao seu trabalho.

Outro aspecto relevante, quando afirmamos que a formação continuada dos professores é função primordial do supervisor escolar, diz respeito à dimensão relacional da sua profissão. Isto significa que o desenvolvimento da formação continuada por meio da ação supervisora implica uma construção coletiva com o professor, pois ao ter como propósito a formação continuada destes, os supervisores tem a oportunidade de prever e prover momentos de integração com este profissional considerando as diversas disciplinas e as diversas séries.

A formação continuada numa perspectiva de ação coletiva evidencia a clara intenção da ação supervisora em afetar a vida destes e assim exercer influência direta ou indireta na sociedade, nisto se encontra o caráter político da ação supervisora. Essa forma de compreender a ação supervisora implica considerar que seu agir pedagógico é entendido como um agir com os outros, ao modo de uma ação comunicativa, baseada na colaboração entre os que participam do processo educativo. Desse modo, a ação supervisora se apresenta como práxis emancipatória, tendo em vista que nisto se encontra subjacente o reconhecimento

do sujeito como o “outro”, diferente, livre, capaz de atribuir sentido às suas experiências e de reelaborar a sua prática.

Ao subsidiar a formação continuada dos professores, o supervisor escolar possibilitará o desenvolvimento de atitude crítico-reflexiva de sua prática pedagógica que, por sua vez, proporcionará o desenvolvimento do pensamento autônomo. A atitude crítico-reflexiva pode ser alcançada por meio da mobilização da experiência e dos saberes que dela decorrem. Daí a importância de o supervisor escolar oportunizar momentos sistemáticos para a partilha de saberes entre os professores.

Pensando sobre a função do supervisor escolar, em relação à formação continuada dos professores, há que se fazer ainda, duas considerações: a primeira, é que não é nossa pretensão colocar o supervisor escolar no *status* de “professor do professor”, ou mesmo colocar o professor sob tutela de alguém que tudo deve saber e com isso negar o saber, a experiência, a história do profissional docente e sua capacidade de pensar sobre a própria prática. Mas, trata-se de compreender o supervisor como aquele profissional que, possui como especificidade de sua função, coordenar e mediar o processo de formação, entendendo que, ao se colocar como coordenador desse processo, este não tem a exclusividade da palavra perante os demais. A segunda consideração é, que de alguma forma nos ajuda argumentar sobre a importância do supervisor escolar no processo de formação do professor, é que “[...] ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe trocas, experiências, interações sociais, aprendizagem, um sem fim de relações” (MOITA, 1995, p. 115). Desse modo, uma vez que o supervisor escolar contribui para a formação docente, a sua própria formação e o seu desenvolvimento profissional também está sendo construído.

É nesta perspectiva que também estamos compreendendo a autonomia profissional, como construção contínua e que não ocorre desvinculada do relacionamento que estabelecemos com as outras pessoas no ambiente de trabalho. Isto significa que o desenvolvimento e a autonomia profissional “[...] não se desenvolvem, nem se realizam, nem são definidas pela capacidade de isolamento, pela capacidade de se ‘arranjar sozinho’, nem pela capacidade de evitar as influências ou as relações” (CONTRERAS, 2002, p. 199). Mas, se desenvolvem em contexto de relações.

Ao realizar essa atividade, os supervisores, juntamente com os professores, assumem a responsabilidade pela condução da sua formação e do seu desenvolvimento profissional ao mesmo tempo em que produzem a sua profissão. Sobre a partilha dos saberes, Nóvoa (1995, p. 29) destaca o desafio de se conceber a “[...] escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas.” Dessa forma, há de se considerar que no

contexto contemporâneo em que, ora estamos inseridos, torna-se imprescindível o fortalecimento do compromisso profissional.

A função de formar o professor no próprio espaço de trabalho implica necessariamente a compreensão do projeto político-pedagógico que tenha como base a perspectiva emancipatória dos envolvidos com o processo educativo. Para atingir esse propósito é imprescindível o redimensionamento do papel da supervisão escolar, ou seja, é necessário que este se assuma como elemento articulador do trabalho coletivo desenvolvido pela equipe escolar. Fusari (2002) e Garrido (2002) consideram que, quando o supervisor age mediante intencionalidade que se articula com o projeto político pedagógico da escola, ele estará favorecendo não somente o desenvolvimento da autonomia do professor, pois este toma consciência de sua prática, mas estará, especialmente, possibilitando o próprio desenvolvimento da sua autonomia profissional, pois o coloca em situação de repensar e reavaliar a sua prática.

Vale, portanto ressaltar que a formação continuada dos professores deve ser encarada como processo de construção de uma nova realidade escolar, tendo em vista que esta ação não é neutra, pois, mesmo agindo de modo consciente ou inconsciente, os supervisores podem contribuir para reprodução das desigualdades sociais ou para a transformação social. Isto significa que na ação supervisora está subjacente uma concepção de mundo dos seus atores e esta corresponde aos diferentes níveis de consciência, o que pode originar ações nas quais haja um compromisso político com a consolidação de uma identidade caracterizada pela autonomia ou ações que visem à manutenção da estrutura social mais ampla.

Outro aspecto importante a ser destacado diz respeito à relação entre teoria e prática, isto é, a formação continuada efetivada mediante espaço de coletividade possibilita a unidade entre a teoria e a prática, já que uma não prescinde sem a outra. Isto significa que, não é possível desenvolver uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica desconsiderando a importância da base teórica. Do mesmo modo, a teoria desvinculada da prática perde o seu significado, porque não se refere ao contexto escolar concreto, dificultando a ação transformadora e, conseqüentemente, impedindo o desenvolvimento da autonomia profissional.

Neste sentido, a ação formadora efetivada, coletivamente, entre supervisores e professores possibilita a transformação da realidade social que, segundo Maccariello (2005, p. 49), “[...] concretiza-se no nível da consciência histórico-crítica, na qual dialeticamente o momento da objetividade (ação) e da subjetividade (pensamento) resultam numa práxis.” Vale esclarecer que a práxis é uma atividade questionadora e transformadora do contexto social, o

que compreende uma ação consciente e transformadora, que fundamentada pela teoria resulta em uma nova ação e na elaboração de nova teoria. Sobre essa questão, Maccariello (2005, p. 49) explica que:

[...] a prática pedagógica, desarticulada da teoria, resulta em um simples ativismo, em uma atividade repetitiva, abstrata e mecânica. De outro lado, a teoria desarticulada desta prática torna-se pura abstração, se constituindo na divulgação de conceitos genéricos e muitas vezes dogmáticos, reforçando os mecanismos de reprodução social, pela ausência do questionamento e da problematização dos conceitos divulgados diante da realidade social.

Estas idéias nos levam então, a afirmar que o ser da práxis é um ser em processo de construir-se e ao mesmo tempo é construído do mundo, da realidade objetiva e, não um produto do mundo, ou seja, do meio em que vive, e nem é produto da educação, mas mediado por estes se transforma ao tempo em que também transforma a realidade social. Compreender a formação continuada dos supervisores como práxis significa que entre professores e supervisores não há um grupo superior intelectualmente, pois professores e supervisores constroem coletivamente a realidade educacional que vivenciam como parte da realidade social ampla.

Diante do quadro que se inscreve essa profissão, cabe-nos, ainda, destacar que o processo de constituição de sua identidade profissional é entendido como fenômeno historicamente situado e resultante dos múltiplos fatores que perpassam esse processo, portanto, investigá-lo, requer compreensão do próprio movimento de transformação, de metamorfose, e de busca pela autonomia profissional. E, para que possamos compreender o movimento de constituição da identidade do supervisor escolar, é necessário que conheçamos quem é esse profissional, em que condições ele desenvolve sua atividade, como ele compreende a sua função, que sentimentos ele vivencia no dia-a-dia da sua atividade, como a formação contribui no processo de constituição da identidade. Acreditamos que conhecendo estes aspectos, será possível analisar as possibilidades da identidade deste profissional se caracterizar pela autonomia ou não.

4 O SOCIAL E O INDIVIDUAL NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO SUPERVISOR ESCOLAR

Analisar o movimento de constituição da identidade do supervisor escolar requer a compreensão de que é na articulação do individual e do social que a identidade é constituída. Logo a identidade não é inata, mas uma expressão da nossa singularidade tecida na relação que estabelecemos com a realidade em que estamos inseridos. Esta relação se manifesta no próprio processo de desenvolvimento da atividade profissional consistindo na totalidade que compõe a identidade do supervisor escolar. Entretanto, para que essa totalidade seja percebida é essencial compreendermos, antes, como essa totalidade se constitui mediante os vários elementos que a compõe.

Desse modo, neste capítulo, discutimos os elementos que compõe a totalidade da identidade do supervisor escolar por meio das análises dos dados obtidos por meio do questionário e das histórias de vida. Estes dados estão agrupados nas seguintes categorias: perfil social e profissional dos supervisores escolares, formação acadêmica dos supervisores escolares, o processo de escolha pela profissão de supervisor escolar, as contribuições da formação no processo de constituição da identidade do supervisor escolar, os sentimentos que envolvem os supervisores no exercício da profissão e histórias de vida de supervisoras escolares: desvelando o movimento de supervisor à coordenador pedagógico.

4.1 PERFIL SOCIAL E PROFISSIONAL DOS SUPERVISORES ESCOLARES

Este aspecto está sendo analisado mediante os dados obtidos por meio do questionário. A análise desse aspecto envolve as seguintes categorias: identificação, trajetória profissional e condições de exercício da função de supervisor escolar e formação.

4.1.1 IDENTIFICAÇÃO

Sexo e faixa etária são as subcategorias que identificam os sujeitos pesquisados. Conforme é apresentado nos gráficos 01 e 02 a seguir.

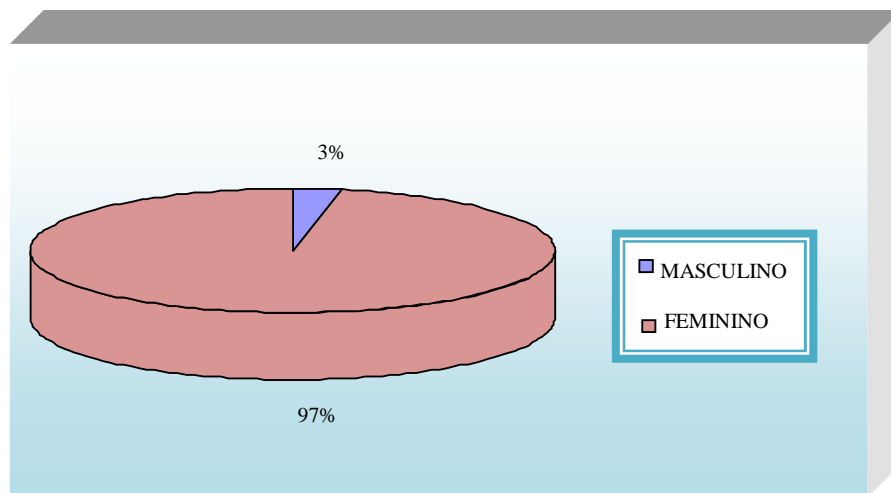


Gráfico 01 - Distribuição do número de supervisores escolares por sexo.
Fonte: Dados do questionário

Conforme percebemos pelos dados do gráfico 01 predomina o sexo feminino no exercício da função de supervisor escolar, uma vez que 97 % são do sexo feminino e apenas 3% do sexo masculino.

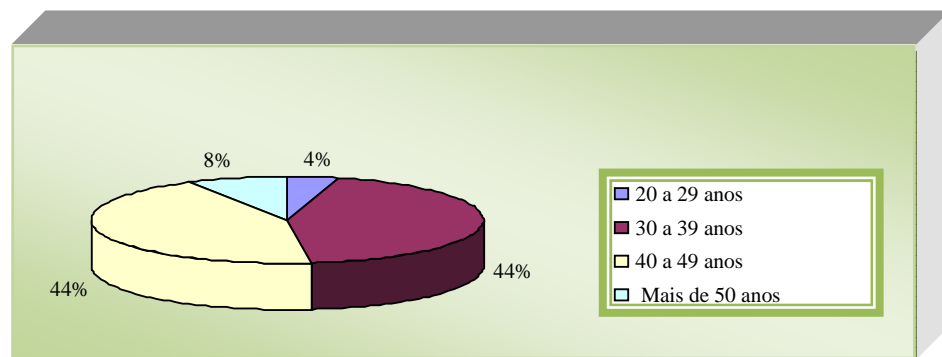


Gráfico 02 - Distribuição do número de supervisores escolares por faixa etária
Fonte: Dados do questionário

De acordo com o gráfico 02, o conjunto dos supervisores nos mostra que 4% possuem entre 20 e 29 anos de idade, 44% entre 30 e 39 anos e 40 e 49 anos de idade respectivamente, e apenas 8% dos supervisores possuem mais de 50 anos de idade.

Os dados dos gráficos 01 e 02 nos apresentam as primeiras informações acerca do perfil social dos supervisores escolares que atuam na rede pública estadual do Piauí. Sexo e faixa etária correspondem a dados sociais representativos dessa categoria profissional. Quando consolidados, os dados nos dão impressão de sujeitos abstratos, homogêneos, no entanto é preciso refletir com Gatti (1996) sobre a necessidade de descortinar a

heterogeneidade que se oculta. Fica evidente a predominância de mulheres no exercício da função, porém, percebemos diferenças significativas, pois algumas são jovens, outras maduras, algumas iniciando a carreira, outras no apogeu do seu desenvolvimento e, cada uma com sua trajetória de vida bastante singular.

Ao descortinar os primeiros traços da identidade, nos apoiamos em Ciampa (2005), para destacar a articulação da igualdade e da diferença presente no processo de constituição da identidade profissional dos supervisores escolares. Igualamos-nos, quando nos percebemos parte de um mesmo grupo social, e diferenciamos-nos quando nos percebemos como ser único e singular. A articulação da igualdade e da diferença implica em processo e, isto por sua vez significa compreender a identidade como movimento, pois é nessa luta dos contrários (iguais e diferentes) que ocorre as transformações, a construção do próprio ser humano, pois este, não é ser pronto, mas um ser em constante *devenir*.

Como a nossa identidade se expressa pelo que somos, e este envolve o fazer, então é por meio do nosso fazer, da atividade por nós desenvolvida que nos igualamos e nos diferenciamos pois, segundo Ciampa (2005, p. 137), “[...] o fazer é sempre uma relação com outros.” Considerando este aspecto da identidade, é necessário, então, continuar desvelando outros aspectos que caracterizam a profissão de supervisor escolar.

4.1.2 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E CONDIÇÕES DE EXERCÍCIO DA FUNÇÃO DE SUPERVISOR ESCOLAR

Quanto à trajetória e às condições de exercício da função de supervisor escolar, analisamos as seguintes subcategorias: tempo de exercício na função de supervisor (gráfico 03), os níveis de ensino em que atuam (gráfico 04), o regime de trabalho (gráfico 05), o número de escolas ligadas à SEDUC – PI em que atuam (gráfico 06), o número de supervisores que desempenham a mesma função em outra rede de ensino que não seja a SEDUC – PI (gráfico 07), o número de supervisores que desenvolvem outra atividade profissional (gráfico 08) e, por fim, a remuneração destes profissionais desempenhando a função de supervisor escolar (gráfico 09) e a remuneração desempenhando outra atividade profissional (gráfico 10).

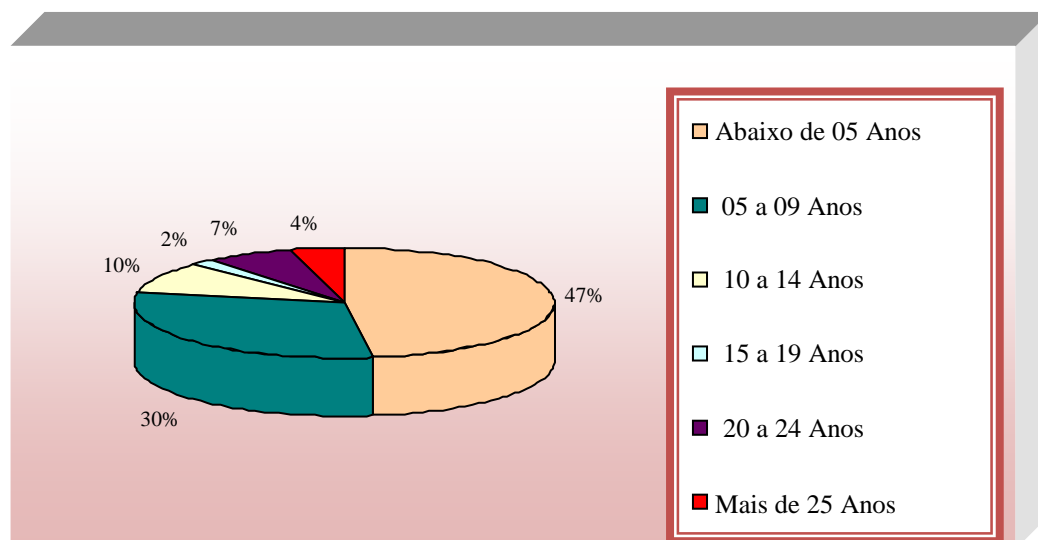


Gráfico 03 – Distribuição do número de supervisores escolares por tempo de exercício na função.
Fonte: Dados do questionário

O gráfico 03 demonstra o tempo que estes profissionais estão desempenhando a função de supervisor escolar. Do total dos supervisores pesquisados, 47% possuem menos de cinco anos de serviço na função de supervisor escolar; 30% possuem entre cinco e nove anos de serviço, 10% têm entre dez e quatorze anos de serviço; 02% possuem entre quinze e dezenove anos; 07% dos supervisores possuem entre vinte e vinte e quatro anos de serviço e, 04% possuem mais de vinte e cinco anos de exercício na função de supervisor escolar.

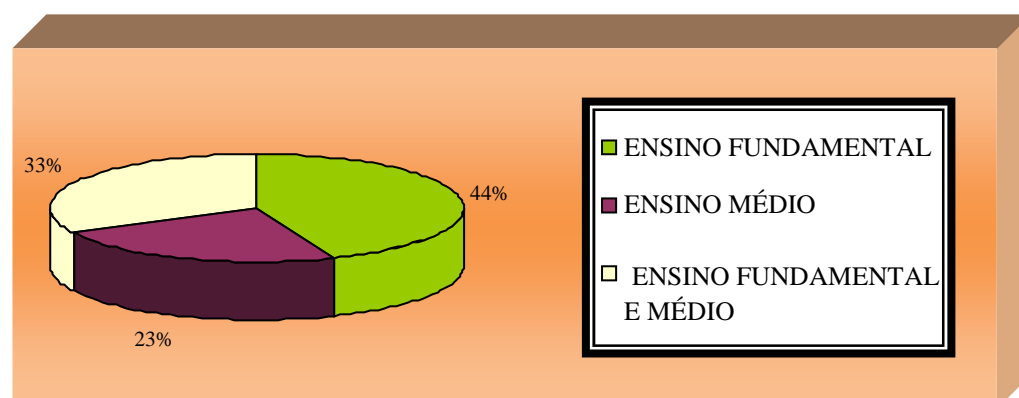


Gráfico 04 – Distribuição do número de supervisores por nível de ensino em que trabalham
Fonte: Dados do questionário

O gráfico 04 nos revela que 44% dos supervisores pesquisados atuam em escolas que atendem apenas o Ensino Fundamental; 23% desenvolvem sua função em escolas que

atendem apenas o Ensino Médio e, 33% trabalham em escolas que atendem tanto o Ensino Fundamental como o Ensino Médio.

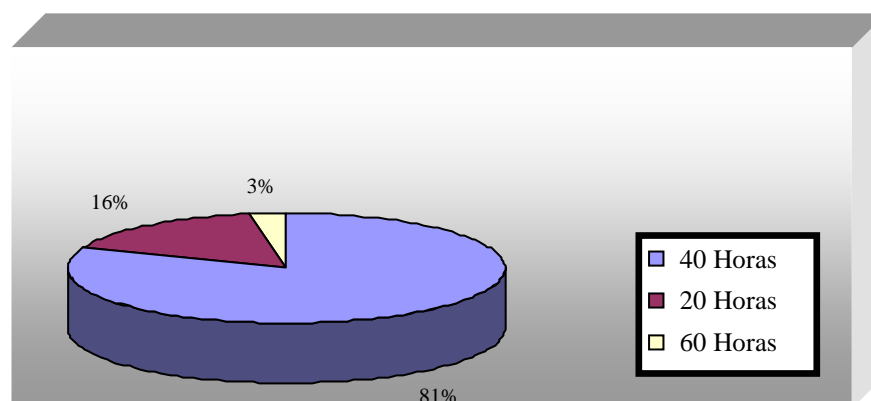


Gráfico 05 – Distribuição do número de supervisores por regime de trabalho
Fonte: Dados do questionário

O regime de trabalho dos supervisores pesquisados fica evidenciado no gráfico 05, o qual demonstra que, 81% destes profissionais trabalham em regime de 40 horas semanais, 16% em regime de 20 horas semanais e 03% com 60 horas semanais.

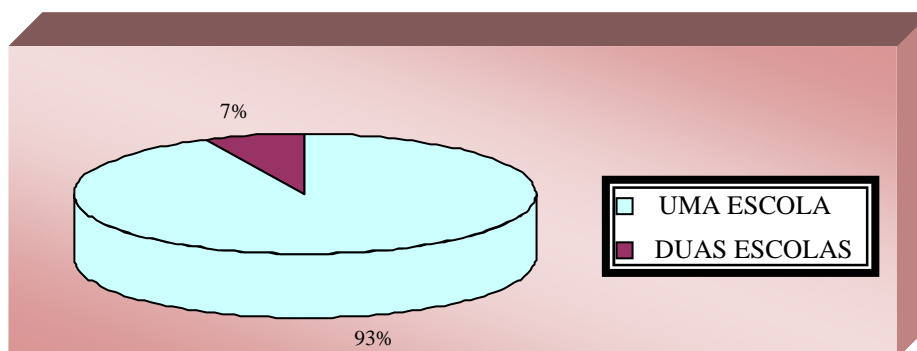


Gráfico 06 – Distribuição do número de supervisores escolares por número de escolas em que trabalham ligadas à SEDUC (PI)
Fonte: Dados do questionário

Quanto ao número de escolas ligadas à SEDUC – PI em que os supervisores desempenham a sua função, os dados do gráfico 06 revelam que quase todos trabalham em apenas uma escola, ou seja, 93% dos supervisores pesquisados e, 07% trabalham em duas escolas.

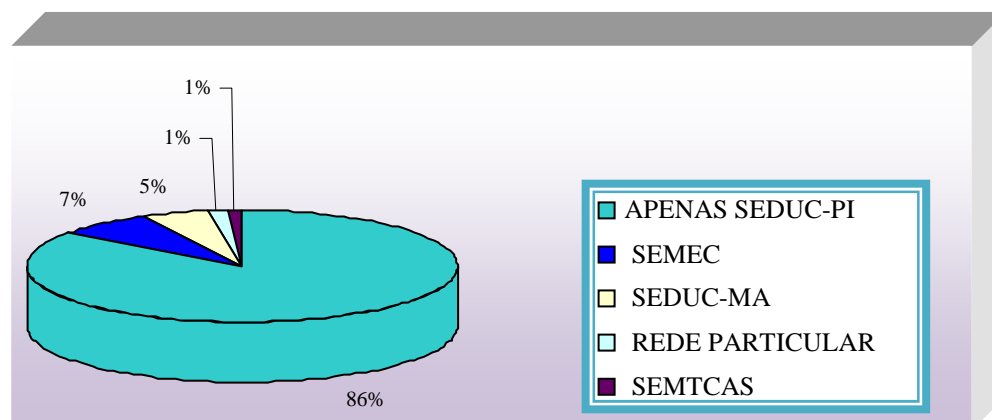


Gráfico 07 – Distribuição do número de supervisores escolares que trabalham com supervisão em outras instituições de ensino além da SEDUC (PI).

Fonte: Dados do questionário

O gráfico 07 nos oferece o número de supervisores que desempenham a função de supervisor escolar em outras instituições de ensino além da SEDUC - PI. De acordo com o gráfico há uma predominância dos supervisores que trabalham apenas nas escolas vinculadas à SEDUC – PI, ou seja, 86%, ao passo que 07% além de trabalharem na SEDUC – PI também trabalham na SEMEC, 5% trabalham também na Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Maranhão (SEDUC – MA), 1% trabalha também na rede particular de ensino e o mesmo percentual na Secretaria Municipal do Trabalho, Cidadania e Assistência Social (SEMTCAS).

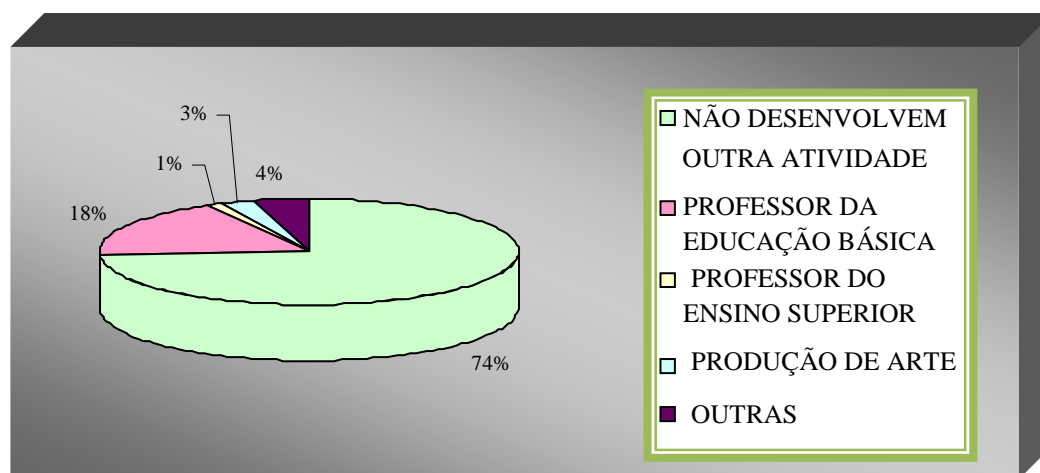


Gráfico 08 – Distribuição do número de supervisores escolares que desenvolvem outra atividade Profissional.

Fonte: Dados do questionário

O gráfico 08 nos informa sobre o número de supervisores que desenvolvem outra atividade profissional que não seja a de supervisor escolar. Desse modo, 74% dos supervisores pesquisadas não desenvolvem outra atividade profissional além da supervisão escolar; porém, entre os supervisores que além de trabalharem como supervisores desenvolvem outras atividades, encontramos 18% que trabalham como professor da educação

básica; 1% trabalha como professor do Ensino Superior, 3% trabalham com produção de arte e 4% trabalham em outras atividades.

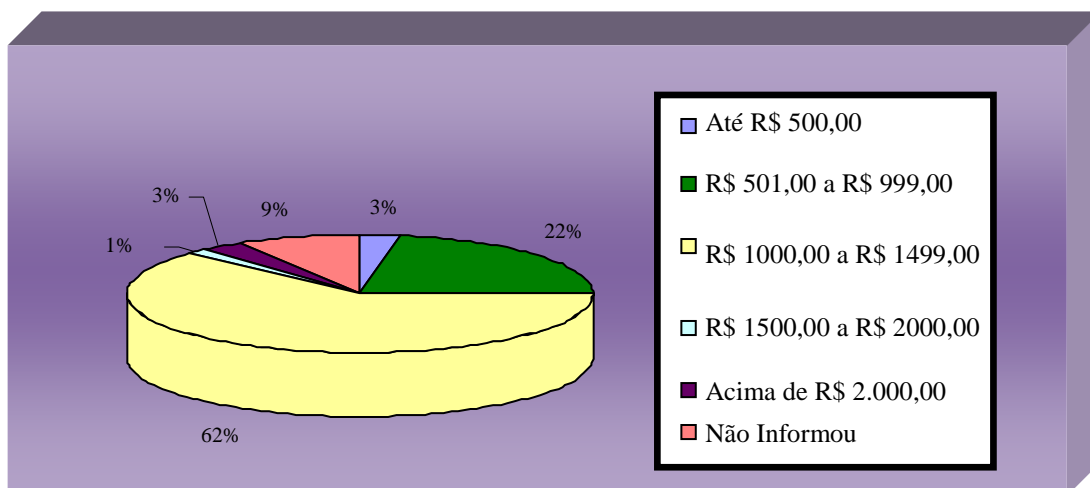


Gráfico 09 – Distribuição do número de supervisores de acordo com a remuneração nessa profissão
Fonte: Dados do questionário

O gráfico 09 nos indica a remuneração daqueles que trabalham somente como supervisor escolar. De acordo com o gráfico 09, 03% recebem até R\$ 500,00; 22% recebem entre R\$ 501,00 e R\$ 999,00; 62% entre R\$ 1000,00; R\$ 1.499,00; 01% entre R\$ 1.500,00 e R\$ 2.000,00; 3% recebem acima de R\$ 2.000,00 e 09% não informaram a remuneração.

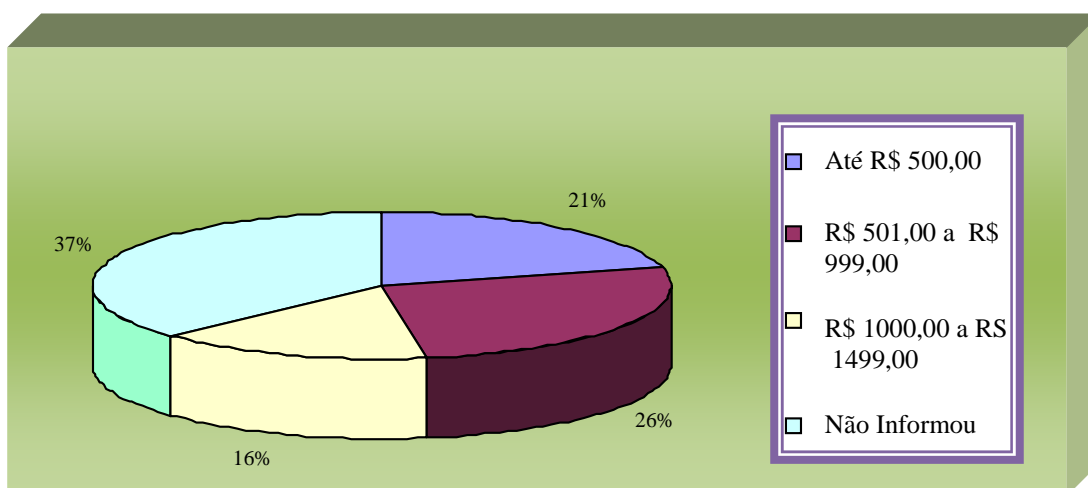


Gráfico 10 – Distribuição do número de supervisores escolares de acordo com a remuneração em outra atividade

Fonte: Dados do questionário

Apresentamos no gráfico 10 a remuneração dos supervisores desempenhando outras atividades. De acordo com o gráfico 10, 21% dos supervisores pesquisados recebem até R\$ 500,00, 26% recebem entre R\$ 501,00 e R\$ 999,00; 16% recebem entre R\$ 1.000,00 e R\$ 1.499,00; e, 37% não informaram.

Os resultados nos apontam um perfil social e profissional que articula, ao mesmo tempo, aspectos relativos à situação individual e também aspectos relativos às determinações que a estrutura social mais ampla impõe aos indivíduos. Isto sinaliza para o que Ciampa (2005) destaca como as múltiplas determinações que permeiam o processo de constituição da identidade profissional.

Desse modo, compreender o processo de constituição da identidade profissional dos supervisores escolares exige o entendimento da realidade concreta e objetiva em que a profissão é vivenciada. Esta realidade acarreta em limitações que impedem os supervisores de desenvolver plenamente sua humanidade, ou, como ressalta Ciampa (2005), de ser um ser para si. Estas limitações, impostas pela estrutura social mais ampla, traduzem-se na condição social, política, econômica e histórica da profissão de supervisor. Esta estrutura incide sobre o perfil desses profissionais e, por sua vez, na sua identidade e autonomia profissional.

As análises revelam que a supervisão escolar é desempenhada essencialmente por mulheres, fato comum quando se trata de funções do magistério⁸. Embora, não estejamos tratando de professores, mas se a supervisão é função de magistério, percebemos a mesma condição apontada por outras pesquisas, como por exemplo: Gatti (1996), Franco (2006) e Silva (2007), que indicam a profissão de magistério como a que oferece maiores possibilidades para a mulher desenvolver atividade profissional e assim ingressar no mercado de trabalho.

Tradicionalmente, a feminização do magistério é visto como denúncia do baixo *status* dessa profissão, entretanto, alertamos, com base em Bolívar (2002, p.81), que esse processo não deve ser encarado “[...] como proletarização, mas como possível mudança qualitativa baseada na educação e em valores próprios das mulheres e como influência positiva de suas ‘maneiras de ser e estar’ na cultura profissional dos centros de ensino.” Para o autor, o crescimento de pesquisas nas últimas décadas sobre a mulher indica a necessidade de hoje se reivindicar as qualidades femininas como algo que é necessário para a educação e a sociedade, rompendo, assim, com a imagem tradicional.

Os supervisores pesquisados, em geral, trabalham em regime de tempo integral, ou seja, quarenta horas por semana, o que nos permite afirmar que, para ter melhores rendimentos salariais, eles devem se submeter a sobrecarga de trabalho. Mas, além daqueles

⁸ Artigo 67 § 2º da Lei 9.394/1996: “Para efeitos do disposto no §5º do art. 40 e no §8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as 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, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico” (Parágrafo acrescido pela Lei n. 11.301, de 10/05/2006), (BRZEZINSKI, 2008, p.282).

que trabalham em regime de tempo integral na SEDUC - PI, ainda há, embora, em pequena parcela, aqueles que se dedicam sessenta horas por semana ao trabalho de supervisão escolar. É preciso, porém esclarecer que sessenta horas não é regime de trabalho regulamentado pela Secretaria, mas isso se torna possível se aprovado em dois concursos públicos. O fato confirma a necessidade que estes profissionais têm para completar a renda mensal como forma de obter, assim, melhores condições de vida.

No que diz respeito à remuneração, os resultados nos apontam certa variedade salarial que pode ser explicada em função do tempo de serviço, do regime de trabalho e até mesmo pela formação⁹, já que estes são alguns fatores que no serviço público servem de parâmetro e de critério para definição salarial. Considerando que o salário de supervisor não lhe oferece alguns dos confortos tão propalados pela sociedade capitalista, estes profissionais buscam ainda, outras atividades profissionais, como por exemplo, aqueles que além de supervisores são professores ou da Educação Básica ou do Ensino Superior, ou ainda, aqueles que desenvolvem atividades de produção de arte.

O interesse sobre a remuneração destes profissionais justifica-se pelo fato de que a renda é fator determinante do estilo de vida, pois incide sobre as condições de vida, e de consumo que a renda permite. São as precárias condições de vida que levam o indivíduo a procurar outras fontes de remuneração, ou ainda dobrar a jornada de trabalho na mesma instituição ou em outras. O desempenho da profissão sob estas condições conduz o indivíduo à idéia de trabalho como obrigação para sua sobrevivência em detrimento da noção de trabalho, “[...] enquanto atividade criativa e de transformação [que] modifica não apenas o mundo, mas também o homem que o executa” (SORATTO; OLIVIER-HECKLER, 1999, p. 112).

Ao buscar desvelar a identidade destes profissionais, destacamos a trajetória profissional. De acordo com as análises, percebemos que embora a maioria dos supervisores se encontre na faixa etária de trinta a quarenta e nove anos eles possuem menos de cinco anos de exercício na função de supervisor. Isto pode ser compreendido se considerarmos que atualmente na Secretaria Estadual de Educação, a função de supervisor escolar é desempenhada por professores que já fazem parte da rede, o que nos leva a inferir que essa pouca experiência diz respeito ao exercício da função de supervisor escolar, pois a maioria destes profissionais já possui experiência na docência e muitos declararam que foram para

⁹ Como veremos adiante (na categoria formação dos supervisores) alguns destes profissionais não possuem pós-graduação.

supervisão após essa experiência ou porque só agora lhes surgiu a oportunidade mediante o teste seletivo realizado pela Secretaria para efeito de lotação dos supervisores.

O fato dos supervisores, comumente, iniciarem sua carreira pela docência¹⁰, pode indicar, que ao iniciar nova função na escola, a inexperiência não é total, pois como professor acompanhou, antes, o trabalho de outros supervisores. Entretanto, isso não significa negar a vivência das dificuldades inerentes ao início de nova profissão, pois conforme explica Huberman¹¹ (1995), o início da carreira profissional, caracteriza-se, por um lado, pela necessidade de sobreviver no novo meio. Em relação à supervisão escolar, essa necessidade de sobrevivência pode significar a superação de certas dificuldades, tais como: a dificuldade de relacionamento com os professores, os conflitos cotidianos que surgem diariamente e que demandam soluções urgentes, dificuldade de realizar aquilo a que se propõe e o que de fato é possível ser realizado. Mas, por outro lado, é também o momento de descoberta que pode ser traduzida pelo entusiasmo inicial, pela identificação como parte de um corpo profissional. Dessa forma, este tipo de sentimento pode servir de sustentáculo nesta fase inicial da carreira profissional, pois, como afirma o autor, é a descoberta que permite suportar a sobrevivência.

Passados os quatro anos iniciais da carreira profissional, os supervisores vivenciam momento de consolidação de saberes e de habilidades, tendo em vista que as dificuldades inerentes ao início de carreira já foram superadas. Isto permite certo sentimento de confiança diante do trabalho que desenvolvem e a escolha por uma identidade profissional, pois nesta fase elas já possuem um modo próprio de realizar o seu trabalho frente a outras formas que lhe são possíveis (HUBERMAN, 1995). Assim, os supervisores desenvolvem sua profissão e, portanto, sua identidade e autonomia profissional conforme cada um dará sentido às suas experiências, ou seja, adquirem estilo próprio de agir profissionalmente. Após esta fase de estabilização, Huberman (1995) aponta o terceiro estágio identificado como a fase da diversificação. Esta fase pode ser entendida como aquela em que os supervisores buscam alternativas na realização da atividade profissional no sentido de melhorar seu desempenho. O autor chama a atenção para o fato de que nesta fase de suas carreiras, os supervisores estão mais motivados, mais empenhados diante da possibilidade de mudanças a serem empreendidas. Em se tratando do profissional docente, essa diversificação pode ocorrer

¹⁰ Esse dado pode ser mais bem visualizado na análise das questões abertas; quando afirmam que escolheram a profissão de supervisor porque queriam vivenciar uma experiência diferente da sala de aula, ou mesmo porque como já era professor da escola recebeu o convite da direção escolar.

¹¹ O autor trata do ciclo de vida de professoras, mas para este trabalho estamos estendendo sua discussão para as supervisoras tendo em vista que as duas categorias profissionais vivenciam realidades muito próximas.

também buscando outra atividade, como direção escolar, coordenação pedagógica, o que reflete a busca por melhores expectativas e promoções.

Huberman (1995) destaca que, a vibração em torno da diversidade e das mudanças dá lugar ao questionamento, isso é comum em profissionais com mais de quinze anos de exercício na função. É quando os supervisores são envoltos por sentimento de rotina que pode ser provocado pela monotonia ou mesmo pelo desencanto diante do fracasso de seus propósitos ou mesmo diante do fracasso das reformas estruturais empreendidas em nível de sistema que não trouxeram mudanças significativas para o processo educativo.

A partir dos vinte e cinco anos de carreira é comum os profissionais apresentarem grande serenidade no exercício de sua função, mas por outro lado, lamentam a excitação que tiveram em momentos anteriores. Este tipo de sentimento vai pouco a pouco dando lugar a atitude mais reflexiva, o profissional passa a se preocupar mais consigo mesmo e deixa de investir na sua carreira profissional.

Convém, ainda, ressaltar o fato de que a maioria dos supervisores pesquisados trabalha em apenas uma escola, o que possibilita o exercício de sua profissão em situação que se diferencia da realidade da maioria dos professores, pois estes precisam trabalhar em um número maior de escolas para completar a remuneração mensal. Esta situação permite que o supervisor tenha envolvimento maior com a comunidade escolar em que convive, desenvolvendo assim relações sociais que incidem no seu modo de ser, agir, pensar e sentir. Esta condição pode se configurar em possibilidade de superar as determinações exteriores, tendo em vista que o supervisor poderá organizar seu trabalho numa perspectiva que privilegie a participação de todos os envolvidos no processo educativo daquela escola.

Conhecer o perfil social e profissional dos supervisores que atuam na rede pública estadual do Piauí revelou parcialmente a identidade dos supervisores. Parcialmente porque esboçamos apenas aspectos que dizem respeito a um determinado papel desempenhado por estes profissionais, o que não quer dizer que eles sejam apenas supervisores. Isto é, na medida em que desempenham o papel de supervisor na escola em que trabalham apenas um de seus personagens se torna evidente, isso não quer dizer que se deixa de ser mulher/homem, esposa/esposo, mãe/pai, e filha/filho, mas o “estar sendo” supervisor é a expressão de uma parte, não revela a identidade por inteiro, ou ainda, conforme aponta Ciampa (1994, p. 67), “[...] cada posição minha me determina, fazendo com que minha existência concreta seja unidade da multiplicidade, que se realiza pelo desenvolvimento dessas determinações.” Isto denota não só a multideterminação, como também a dinamicidade do processo de constituição da identidade. Mas, esta multideterminação e dinamicidade são evidenciadas quando

tomamos a identidade do supervisor escolar no contexto histórico e social em que a profissão acontece, o que permite percebermos como este contexto determina as possibilidades e os limites de configuração da identidade profissional.

Neste sentido a realidade socioeconômica em que a profissão de supervisor escolar se encontra inserido é aspecto constitutivo da identidade, bem como é fator que pode contribuir ou não para a construção da autonomia profissional. Essa realidade evidenciada pelos resultados denota a necessidade de refletirmos sobre a implicação disso para a constituição da identidade e a construção da autonomia profissional.

A realidade de que tratamos é construída histórica e socialmente pelos seres humanos, isto significa que o supervisor escolar é, ao mesmo tempo, constituído e constituído dessa realidade, pois é nesta realidade que se dá a ação do supervisor escolar, tendo em vista que esse profissional é seguramente indivíduo da sociedade. Se assim pensamos, podemos então, afirmar que somos responsáveis pela construção social dessa realidade. Isto por sua vez, indica a possibilidade de ser transformada, de fazê-la evoluir e, mais, podemos acrescentar, que somos capazes de, coletivamente, construirmos nova realidade mediante projetos coletivos.

Assim, entendemos que a estrutura social mais ampla contribui para a composição de perfil social e profissional específico. No caso dos supervisores pesquisados nos foi possível constatar as dificuldades presentes na profissão de supervisor, dificuldades estas, oriundas do contexto, o qual nos indica que este não tem oferecido as condições necessárias para o desempenho autônomo da função supervisora. Porém, percebemos que eles estão em movimento, ou seja, os supervisores estão em luta por melhores condições de vida, lutam por vida mais digna, pela concretização de sua humanidade, pela realização de seus propósitos. Mas, os resultados até agora analisados não nos permitem afirmar, seguramente, sobre a possibilidade dos supervisores escolares transformarem as determinações exteriores em autodeterminação, viverem plenamente sua humanidade; é necessário, ainda, conhecermos outros aspectos que participam e podem contribuir para atuação autônoma, entre eles está a formação acadêmica.

5.1.3 FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS SUPERVISORES ESCOLARES

Com relação à formação acadêmica foram analisadas as categorias graduação e pós-graduação.

TABELA 02
FORMAÇÃO DOS SUPERVISORES ESCOLARES CONSIDERANDO GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO.

	GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA	Nº	%	PÓS - GRADUAÇÃO					
				LATO SENSU		STRICTO SENSU		Nº	%
H	Magistério e Supervisão	19	26	Supervisão Escolar	21	28,7	Mestrado em Educação *	2	2,7
A	Magistério séries iniciais e Gestão	12	16,4	Supervisão / Cultura Afro – descendente	1	1,3	-	-	-
B	Magistério	17	23,2	Supervisão / Orientação	2	2,7	-	-	-
I	Orientação Educacional	3	4,1	Supervisão / Gestão com atrib. Tecnológ **	5	6,8	-	-	-
L	Supervisão Escolar	1	1,3	Supervisão/Gestão escolar**	1	1,3	-	-	-
I	Supervisão e Administração Escolar	3	4,1	Supervisão / Psicopedagogia**	1	1,3	-	-	-
T	OUTRAS			Docência Superior	1	1,3	-	-	-
A	Gestão Educacional	1	1,3	Supervisão/Avaliação / Educação Escolar**	1	1,3	-	-	-
Ç	Supervisão, Gestão e Magistério	2	2,7	Gestão Escolar	5	6,8	-	-	-
Ã	Orientação, Supervisão e Magistério	1	1,3	Gestão com Atrib. Tecnol.	3	4,1	-	-	-
O	TOTAL COM PEDAGOGIA	59	80,2	Gestão /Docência Superior**	1	1,3	-	-	-
	OUTRAS LICENCIATURAS	Nº	%	Psicopedagogia	1	1,3	-	-	-
	Letras	5	6,8	Educação Infantil	1	1,3	-	-	-
	Arte	1	1,3	Alfabetização	1	1,3	-	-	-
	Normal Superior	2	2,7	Administração Escolar	1	1,3	-	-	-
	TOTAL COM OUTRAS LICENCIATURAS	8	10,9	Gestão da Aprendizagem	1	1,3	-	-	-
	-	-	-	TOTAL COM ESPECIALIZAÇÃO	48	65,7	-	-	-
	-	-	-	SEM ESPECIALIZAÇÃO	20	27,3	-	-	-
SUPERVISORES COM MAIS DE UMA GRADUAÇÃO									
	Pedagogia Magistério e Teologia	1	1,3	Supervisão Escolar	1	1,3	-	-	-
	Pedagogia Magistério e Letras Inglês	1	1,3	Supervisão Escolar	1	1,3	-	-	-
	Pedagogia Magistério e Arte	1	1,3	Supervisão Escolar	1	1,3	-	-	-
	Pedagogia Magistério e Supervisão e Lic. Plena em Ciências Sociais	1	1,3	Psicologia da educação	1	1,3	-	-	-
	Pedagogia Magistério e Letras Português	1	1,3	Supervisão Escolar	1	1,3	-	-	-
	TOTAL COM OUTRAS LICENCIATURAS	5	6,5	TOTAL	5	6,5	TOTAL	2	2,7

Fonte: Dados do Questionário

* Estes Supervisores estão cursando Mestrado em Educação

** Estes Supervisores possuem mais de uma Especialização.

A tabela 01 nos revela o número de supervisores de acordo com formação acadêmica que possuem. Mediante esses dados, constatamos a predominância de profissionais formados no curso de Pedagogia e com pós-graduação. Assim, destacamos que 80,2% dos supervisores são graduados em Pedagogia, dos quais 26% têm habilitação em Magistério e Supervisão Escolar, 23,2% possuem habilitação somente em Magistério, 16,4% em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão, 4,1% em Orientação educacional, 1,3% em Supervisão Escolar, e 4,1% possuem Supervisão e Administração escolar; Os supervisores pesquisados declararam que possuem outras habilitações no curso de Pedagogia, ou seja, 1,3% dos supervisores afirmam que possuem habilitação em Gestão Educacional, 2,7% possuem habilitação em Magistério, Supervisão e Gestão e, 1,3% com habilitação em Orientação, Supervisão e Magistério. Além destes, 10,9% possuem outros cursos de licenciaturas, ou seja, 6,8% possuem o curso de Letras, 2,7% o curso Normal Superior e 1,3% o curso de Arte.

Houve ainda, 6,5% dos supervisores que afirmaram possuir mais de uma graduação, entre estes, 1,3% possuem Pedagogia Magistério e Teologia, 1,3% Pedagogia Magistério e Letras Inglês, 1,3% Pedagogia Magistério e Arte, 1,3% Pedagogia Magistério e Supervisão e Licenciatura Plena em Ciências Sociais e, por fim, o mesmo percentual com Pedagogia Magistério e Letras Portugêses.

No que diz respeito à pós-graduação 65,7% possuem Pós-graduação Lato Sensu e destes 2,7% estão cursando Mestrado em Educação. Entre os que possuem Especialização, 28,7% dos supervisores possuem Especialização em Supervisão Escolar, ao passo que 27,3% não possuem pós-graduação. Entre os supervisores pesquisados, ainda encontramos 6,8% que possuem especialização em Supervisão/ Gestão com atribuições tecnológicas, a mesma percentagem para os que possuem Especialização em Gestão Escolar, 4,1% dos supervisores possuem Especialização em Gestão com atribuições tecnológicas, 2,7% possuem Supervisão Escolar/ Orientação, 1,3% possuem Supervisão/ Cultura Afro-descendente, este percentual é compartilhado por Supervisão/ Gestão escolar, Supervisão/ Psicopedagogia, Supervisão/ Avaliação/Educação escolar, Gestão escolar/ Docência superior, Docência Superior, Educação infantil, Alfabetização, Administração Escolar, Gestão da aprendizagem e Psicopedagogia. Com relação aos supervisores que possuem mais de uma graduação, todos eles, isto, é, 6,5% afirmam possuírem Especialização em Supervisão Escolar.

Inicialmente o que observamos é o atendimento ao disposto na atual legislação educacional, segundo a qual estabelece que a formação dos profissionais para a supervisão escolar deve acontecer em nível de graduação nos cursos de Pedagogia ou em nível de pós-

graduação, conforme escolha da instituição de ensino, devendo, no entanto, garantir a base comum nacional (Art. 64 da Lei 9.394/1996). A legislação abre, então, espaço para que profissionais com formação diferente do curso de Pedagogia possam exercer a profissão de supervisor escolar, pois têm a possibilidade de adquirir a habilitação em supervisão nos cursos de pós-graduação. Esta situação nos remete à possibilidade de convivência de diferentes grupos e, em relação a ela, Ciampa, (2006) esclarece que existe a possibilidade, em termos de conteúdos identitários, em haver cada vez menos igualdades ou semelhanças entre seus membros, que se perguntam cada vez mais quem queremos ser? (e menos quem somos?).

Assim, revelamos mais uma face da identidade desta categoria profissional. Mesmo com a garantia da base comum nacional os profissionais que hoje exercem a supervisão possuem diferentes formações, tais como: o curso de Pedagogia, o curso de Letras, Arte e Normal Superior. Quando olhamos para as pós-graduações, as nomenclaturas nos dão a impressão de heterogeneidade. Entretanto, o foco destes cursos pode ser o mesmo, habilitar o professor para o trabalho de supervisão escolar (ou coordenação pedagógica).

Essa realidade nos faz perceber a disseminação de cursos de pós-graduação, levando-nos a entender que a formação é uma preocupação destes profissionais, pois considerando o número de supervisores que já possuem o curso de Pedagogia com habilitação em Supervisão escolar e, mesmo assim, buscam uma qualificação a mais no curso de especialização, isso pode evidenciar inseguranças diante do atual contexto, o receio de não conseguir atender às demandas que a sociedade e o campo educacional exigem. E, se considerarmos que seis supervisores, o que corresponde a 8,2% do total de pesquisados, possuem mais de uma especialização, e 6,5% possuem mais de uma graduação e ainda possuem especialização, podemos inferir que eles buscam, por meio destes cursos, garantir prática mais eficiente e melhores colocações no mercado de trabalho, o que os leva a corrida por melhor qualificação profissional, e, por conseguinte, a busca por profissionalização.

Embora Ciampa (2006) não trate de forma específica da formação acadêmica, mas ao tratar da identidade do Psicopedagogo, o autor considera que a busca por qualificação profissional pode significar que a formação oferecida até então não seja suficiente ou adequada para que o profissional se sinta seguro na sua atividade profissional e, acrescenta ainda o autor, que isso revela que os Psicopedagogos não estão acomodados, mas em busca de conhecimentos, e essa não acomodação pode ser considerada como possibilidade de atuação autônoma.

Ao buscarem qualificação profissional, os supervisores esperam com isso o reconhecimento e a valorização da sua profissão, tanto no que diz respeito às condições

objetivas que garantem a sua sobrevivência, salários mais dignos, como também no que diz respeito às condições de exercício da sua função.

Essa busca por qualificação também indica a interiorização do mundo objetivo, ou seja, os supervisores têm correspondido às expectativas da sociedade, pois sendo o atual contexto cada vez mais exigente com a formação e com a qualificação profissional, este profissional acaba por interiorizar esta exigência atribuindo sentido à realidade (BERGER; LUCKMAN, 1985). Igualmente, significa e confirma a idéia de que o ser humano não é ser pronto e acabado, mas em processo de constituição, em constante *devenir*. Desse modo, o supervisor não é, e nem mesmo ele se percebe pronto, mas sempre em processo de fazer-se e, neste sentido, a formação, seja inicial ou continuada, parece-lhe oportunizar e mediar esse movimento de constituir modos de ser e de estar na função de supervisor escolar, permitindo enfrentar as adversidades presentes na realidade escolar.

A busca da compreensão da identidade profissional do supervisor escolar nos leva a analisar outros aspectos que a representam, visto que somente os dados objetivos referentes à identificação, trajetória profissional e condições de exercício da função e formação acadêmica ainda não são suficientes para apreendermos a totalidade que envolve a identidade profissional. Dessa forma, buscamos analisar o processo de escolha pela profissão de supervisor.

4.2 O PROCESSO DE ESCOLHA PELA PROFISSÃO DE SUPERVISOR ESCOLAR

Considerando que as razões que levam o indivíduo a escolher determinada profissão incidirão de forma marcante no seu modo de ser e estar no mundo, é que nos propomos identificar quais são os fatores que direcionaram a escolha da profissão de supervisor escolar. Mas, não podemos esquecer que a escolha também implica a renúncia de outras possibilidades de ser e estar no mundo e que isso também orienta o modo como exercemos a profissão, pois ao escolher determinada atividade profissional, o indivíduo passa a ser reconhecido como parte de determinado grupo social.

Desse modo, entendemos que a escolha profissional “[...] é multi e sobredeterminada [...]” (BOHOSLAVSKY, 1983 *apud* SILVA, 1995, P. 29), o que significa que diversos fatores permeiam esse processo como as condições inerentes ao próprio indivíduo, como por

exemplo, seus interesses e desejos ou ainda, às condições impostas pela sociedade e sua estrutura econômica.

Assim, para análise dos fatores que levam à escolha profissional organizamos os dados em duas categorias: os fatores ligados às condições objetivas e os fatores ligados às condições subjetivas, pois estamos partindo do pressuposto de que a escolha profissional é mediada tanto pelas questões suscetíveis aos fatores objetivos, como os que se referem aos fatores subjetivos. Estamos chamando de condições objetivas àquelas que relacionamos às condições externas ao indivíduo e, condições subjetivas aquelas relacionadas ao indivíduo, à sua individualidade.

Dessa forma, do total de supervisores¹² pesquisados, 63%¹³ se referiram a fatores que estão vinculados às condições subjetivos, ao passo que 49,3% se referiram a fatores relacionados às condições objetivas. Os fatores subjetivos dizem respeito à identificação com a profissão, desejo de viver novo desafio, a história pessoal e, interesses pessoais que se constituem nas primeiras subcategorias; já os fatores objetivos estão relacionados à natureza da ação supervisora e suas possibilidades, a demanda da profissão e interesse da instituição e formam as segundas subcategorias.

4.2.1 FATORES RELACIONADOS ÀS CONDIÇÕES SUBJETIVAS

A análise dos fatores subjetivos que implicam na escolha pela profissão de supervisor nos leva a compreender que a escolha encontra-se ligada ao indivíduo, às suas características, seus desejos, seus interesses e sua história de vida.

De acordo com 31,5% dos supervisores, eles escolheram a supervisão escolar por que se identificam com a profissão. Ao identificar-se com a profissão, revela o sentimento de que possuem as qualidades ou pré-requisitos necessários para pertencer a um determinado grupo social. Podemos então, entender que ao se escolher a profissão mediante o sentimento de identificação, ocorre a articulação das igualdades e diferenças (CIAMPA, 2005), afinal, são pessoas que na sua singularidade vêm a possibilidade de fazer parte de determinado grupo profissional:

¹² O termo supervisores será usado para nos referirmos à categoria profissional e supervisoras escolares quando nos referirmos aos sujeitos desta pesquisa.

¹³ Alguns supervisores indicaram mais de um motivo, em razão disso os percentuais não fecham em 100%.

Tendo em vista a minha satisfação em trabalhar na área pedagógica da escola acompanhando toda uma equipe de professores e alunos na busca pela construção do conhecimento [...] Foi aí que me encontrei profissionalmente (Supervisor 26);

Por me identificar com a profissão, pois sempre gostei de acompanhar o desenvolvimento das atividades educativas e, como supervisora tinha uma maior abrangência na área do ensino aprendizagem (Supervisora 36);

Porque gosto de trabalhar com os professores, com o objetivo de assessorá-los e também com a aprendizagem dos alunos. (Supervisora 57)

Isto permite destacar que quando os supervisores expõem sobre os fatores da sua escolha profissional o fazem revelando a consciência do que significa desenvolver a ação supervisora, dos seus pressupostos, da dinâmica do seu trabalho. O que pode ser percebido na fala da supervisora abaixo:

Escolhi a supervisão porque senti afinidade com o trabalho, há uma identificação como os pressupostos teóricos, com a dinâmica de trabalho, com a relação diária com os professores, alunos e o trabalho de mediação que se desenvolve no contexto escolar, como também por ser uma função de cunho social político (Supervisora 49).

Diante dos fatores que esta supervisora aponta para justificar a sua escolha pela profissão de supervisora escolar, percebemos que ao se identificar com a profissão, ela já possuía certa imagem social da profissão, imagem esta que pôde ser construída mediante o próprio convívio escolar como aluno ou mesmo como professor que acompanhou o trabalho de outro profissional. O outro surge então, como aquele que possui o domínio sobre o fazer desta atividade profissional e, por meio da relação que o indivíduo estabelece com outro, ocorre a interiorização de como o ele está compreendendo a profissão (CIAMPA, 2005).

Desse modo, entendemos que para haver identificação é preciso ter conhecimento sobre o desempenho de determinada profissão e esse conhecimento não se constrói apenas nos curso de formação, mas especialmente no convívio com os outros. A identificação também evidencia como estes supervisores compreendem a atividade profissional, para eles, é uma função eminentemente pedagógica, isto fica evidente quando eles afirmam que escolheram pela “satisfação em trabalhar na área pedagógica” (Supervisor 26), ou pela possibilidade de assessorar o trabalho do professor e, ainda podemos acrescentar, que essa atividade pedagógica é para eles “função de cunho social e político” (Supervisora 49).

Compreender a profissão sob este prisma significa reconhecer a importância social desta função no âmbito escolar e, ao mesmo tempo, é romper com o modelo de supervisão

escolar já estereotipada de fiscalizadora, é perceber-se outro que é capaz de contribuir com prática educativa que se caracterize pela articulação, pela participação efetiva e pelo compromisso social. Essa forma de compreender a profissão indica os desejos e a necessidade de projetos comprometidos com a qualidade educacional.

Mas os supervisores também revelam ter consciência das dificuldades que são inerentes a esta profissão, conforme nos aponta a supervisora abaixo:

Gosto de trabalhar com o aluno e com o professor e envolvê-los em todas as atividades que a escola desenvolve, mesmo com todos os entraves estamos sempre tentando trabalhar de forma articulada, pensando sempre na tão sonhada qualidade (Supervisora 28).

Trabalhar de forma articulada implica ter consciência das mudanças porque passa a nossa sociedade e, conseqüentemente, a ação supervisora escolar. Isto exige que o profissional busque construir outro perfil de atuação com outras competências que possam responder às demandas.

As análises também revelam que 10,9% dos supervisores pesquisados revelam que escolheram a profissão de supervisor escolar movidos pelo próprio movimento da sua trajetória de vida pessoal e profissional, ou seja, a supervisão escolar surge como resultado da articulação da trajetória de vida pessoal e profissional. Assim relatam as supervisoras:

Fiz estágio sempre na área da supervisão e logo ao me formar fui convidada pela professora para coordenar uma escola da iniciativa particular de grande porte, desde então minha motivação foi crescendo e não consigo me ver fora da ação supervisora (Supervisora 23);

Na verdade escolhi Pedagogia, fiz primeiro, Administração Escolar, mas na época em que conclui o curso, administrar escolas era “função de confiança do governo”, então fiz supervisão escolar, até porque já me encontrava trabalhando nesta função (Supervisora 25).

Percebemos, nestes lampejos de memória de duas supervisoras, a articulação das condições subjetivas e objetivas, confirmando a multideterminação da escolha profissional. Por meio desses relatos podemos visualizar de forma mais nítida como o indivíduo interioriza o mundo objetivo e responde às expectativas da sociedade.

Além desses relatos a história pessoal dos supervisores, ainda nos revela que, buscam geralmente a supervisão após a vivência na docência, conforme podemos perceber nas falas abaixo:

Resolvi ir para supervisão por já possuir a experiência na docência (Supervisora 12)

Realizei-me como professora; acreditei que podia fazer algo a mais e especializei-me em supervisão escolar. Assumi então, a supervisão escolar (Supervisora 59).

As idéias de Huberman (1995), sobre o ciclo de vida dos professores, explicam que é comum os professores se envolverem em novas atividades após o período de estabilidade. Neste caso, os supervisores passado o tempo de estabilidade na função docente, eles iniciam nova etapa na sua carreira profissional, ou seja, buscam diversificar seu fazer pedagógico atuando em cargo institucional, no caso a supervisão escolar. Ou seja, para Huberman (1995) eles não se conformam com a estabilidade, eles sentem a necessidade de se desvencilhar do sentimento de tédio e, para isso, vão à busca de novos desdobramentos na sua carreira. Buscar novos desdobramentos na carreira profissional indica também que eles estão buscando vivenciar novo papel social, configurando novos personagens, ou seja, “[...] são personagens que vão se engendrando umas às outras,” vão se constituindo e são constituídas pela história pessoal (CIAMPA, 2005, p. 154).

E, ao buscarem novos desdobramentos para sua carreira, 10,9% dos supervisores encontra na supervisão uma possibilidade de “enfrentar novos desafios além de sala de aula” (Supervisora 35) ou ainda, vêem a supervisão como “uma forma de trilhar novos caminhos e enfrentar novas questões, aprimorando ainda mais os conhecimentos e buscando a valorização profissional” (Supervisora 34).

O aspecto subjetivo da escolha profissional é ainda percebido por meio de 12,3% dos supervisores que consideraram os interesses pessoais na hora de sua escolha. Assim, afirmam:

Escolhi a supervisão em razão da minha curiosidade por esta função e a vontade de adquirir novas experiências na área da educação, bem como enriquecer meu currículo (Supervisora 18);

Resolvi assumir esta função como forma de melhorar o meu perfil profissional (Supervisora 21)

Os interesses de que tratam estas supervisoras estão intrinsecamente ligados às exigências do mundo contemporâneo. Buscam assim, manter-se em condições de desempenhar qualquer que seja a função dentro da escola, pois possuem o receio de se sentirem obsoletas.

Como as questões subjetivas não respondem sozinhas pelos fatores que levam à escolha por determinada profissão, precisamos analisar os fatores objetivos que implicam na escolha pela profissão.

4.2.2 FATORES RELACIONADOS ÀS CONDIÇÕES OBJETIVAS

Dentre os fatores objetivos, 31,5% dos supervisores afirmam que escolheram a profissão considerando a natureza da ação supervisora e suas possibilidades, a demanda da profissão e interesses da instituição.

Ao afirmarem que escolhem a profissão “pelo fato da supervisão trabalhar com o fazer pedagógico” (Supervisora 02), os supervisores destacam o pedagógico como especificidade da ação supervisora, o que os permitem acreditar que por meio dessa função eles podem encaminhar “ações voltadas para a transformação de modelos pré-estabelecidos. O supervisor, então, tem a oportunidade de analisar e refletir a realidade na qual procurará intervir” (Supervisora 02).

O fato de parcela significativa dos supervisores pesquisados ter se referido à natureza da ação supervisora como fator decisivo de sua escolha, pode significar que para eles a função de supervisor “é um trabalho muito importante para o desempenho das atividades escolares” (Supervisora 60), ou ainda, eles estão considerando que desenvolvem atividade com função social de destaque que se traduz na possibilidade de “contribuir para o desenvolvimento da pessoa humana por meio da realização de trabalhos coletivos e sócio-culturais” (Supervisora 52). Ou ainda, como afirmam outras supervisoras:

Porque é uma função interessante e está ligado diretamente ao professor (Sup. 63);

[Porque] acredito que a escola com uma supervisora engajada na busca de um ensino de qualidade poderá proporcionar meios de práticas pedagógicas inovadoras, auxiliar o professor e o aluno na relação inter-pessoal e, acima de tudo procurar participar de uma construção consciente e coletiva da proposta pedagógica de acordo com a realidade da escola propiciando caminhos e atingir objetivos almejado/ traçados para o sucesso da aprendizagem do aluno (Sup. 68);

Assim, afirmamos que estes supervisores vêm na sua atividade profissional as possibilidades de mudança, mas também revelam a sua satisfação pessoal, seu prazer em poder contribuir para o desenvolvimento profissional de seus interlocutores e o desenvolvimento da própria escola. Afinal, o trabalho pedagógico seja o do professor ou do supervisor escolar, é distinto da maioria dos outros trabalhos, pois estes têm a responsabilidade com o desenvolvimento do processo educativo. O supervisor como coordenador e mediador da formação continuada do professor tem a possibilidade de

juntamente com os demais profissionais que atuam na escola, planejar, concretizar e avaliar a atividade desenvolvida. Além disso, ninguém questiona o valor social da educação o que permite que o supervisor escolar compreenda sua profissão como elemento essencial para a melhoria do processo ensino aprendizagem. Neste aspecto, Soratto e Olivier Heckler (1999) destacam que tais características contribuem para que o profissional se sinta desafiado e estimulado a explorar suas potencialidades, já que ele consegue prazer naquilo que realiza,

[...] não só porque pode ver claramente o benefício que está fazendo para o outro, o que é extremamente gratificante, mas principalmente porque consegue ver os benefícios que o trabalho faz para si mesmo. Consegue ver mudanças na sua pessoa. Após anos de trabalho percebe que mudou, ficou mais experiente, que as dificuldades de um tempo atrás, as quais pareciam intransponíveis, puderam ser superadas, passam a ver outras que não via antes e que se tornam agora desafiadoras. Tudo isso faz com que as pessoas se sintam vivas, participantes efetivas do mundo em que vivem (SORATTO; OLIVIER HECKLER, 1999, p. 1210).

As condições objetivas também se manifestam por meio das limitações sócio-econômicas que são impostas ao indivíduo e que condicionam sua escolha mediante o que o mercado de trabalho oferece, ou mediante o interesse ou necessidade da escola. É o que diz 17,8% dos supervisores pesquisados. Neste sentido, Ciampa (2005) explica que é questionável o grau de escolha que o indivíduo possui de escolher ou de ser escolhido para configurar determinado personagem. Sobre isso, as supervisoras abaixo relatam:

Escolhi pela necessidade desse profissional na época em que comecei a trabalhar, em 1978 (Supervisora 02);

Não escolhi. Foi imposta pela direção da escola (supervisora 38);

No início não foi uma escolha pessoal, foi uma necessidade da escola que no momento estava precisando de uma supervisora (supervisora 65);

Isto nos faz perceber que embora as supervisoras não tenham tido a oportunidade de escolher, eles decidiram permanecer, o que implica decisão pessoal. Mas, as determinações exteriores também podem se configurar em possibilidades para quem deseja desenvolver outra atividade, conforme nos relata as supervisoras abaixo:

Escolhi porque houve o teste seletivo para supervisor e, eu sendo selecionada... (supervisora 39);

Eu fui convidada pela direção da escola para assumir a supervisão (supervisora 43);

Em razão da demanda que se configurava por meio de concursos (supervisora 73).

Para estas três supervisoras, o teste seletivo ou mesmo o convite é visto como oportunidade que lhe é permitida para o desempenho de outra atividade profissional que até então não havia sido possível. Porém, não podemos deixar de considerar a presença de outros interferindo nas decisões e escolhas profissionais, pois estes convidam porque reconhecem naquele profissional a capacidade para o desempenho daquela profissão.

Considerando as idéias de Ciampa (2005) sobre o processo de constituição da identidade, a análise dos dados sobre a escolha profissional revelou que esta escolha se apresenta como resultado da relação dialética entre subjetividade e objetividade. Isto é, para Ciampa (2005, p. 145), “[...] a unidade da subjetividade e da objetividade. Sem essa unidade, a subjetividade é desejo que não se concretiza, e a objetividade é finalidade sem realização.”

Desse modo, a articulação dialética entre fatores subjetivos e objetivos definiu a escolha pela supervisão escolar, mas os fatores subjetivos tiveram peso maior na escolha desses supervisores. Isso ficou claro para nós porque os níveis de satisfação que este trabalho oferece, em função da possibilidade de bons resultados impulsionaram essas pessoas rumo a esta escolha e, neste caso, as condições de exercício da profissão não os impedem de lutar por seus objetivos. Isso significa que ambos os fatores conduzem à escolha profissional, não podendo, portanto, entendê-las, de forma dissociada, mas em relação dialética, já que a própria escolha subjetiva supõe a internalização do mundo objetivo. Isto nos ajuda a compreender a contradição, as múltiplas determinações que envolvem o todo, que é o processo de escolha profissional, evidenciando sua construção social por meio da articulação entre os nossos interesses e necessidades e às expectativas sociais e determinações exteriores.

Diante do que expressam os supervisores sobre as razões que os levam a escolher a profissão de supervisor escolar, inferimos que existe a possibilidade de que o processo de constituição da identidade profissional dos supervisores escolares segue um movimento que vai da “super-visão” em direção à coordenação do processo educativo. Mas, além dos fatores que levam a determinada escolha profissional que incide sobre o nosso modo de ser e estar no mundo, a formação, seja inicial ou continuada, constitui elemento mediador de grande relevância no processo de constituição da identidade profissional do supervisor escolar. Desse modo, cabe-nos analisar como a formação contribui nesse processo, favorecendo-lhe a possibilidade de atuação autônoma.

4.3 AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO PARA O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO SUPERVISOR ESCOLAR

Um dos objetivos desse estudo é compreender como a formação está contribuindo no processo de constituição da identidade do supervisor escolar. A necessidade desse objetivo parte do pressuposto de que a formação é mediadora fundamental neste processo, especialmente, quando conjuga a formação pessoal e profissional, oferecendo as condições necessárias não só para o desenvolvimento profissional, mas, sobretudo, para o desenvolvimento humano.

A análise de como a formação contribui ou está contribuindo com o processo de constituição da identidade do supervisor escolar, permitiu-nos afirmar que ela contribui essencialmente com a profissionalidade. Desse modo, organizamos os dados em uma categoria denominada de desenvolvimento da profissionalidade¹⁴.

A análise ainda nos permitiu entender que no processo formativo o desenvolvimento pessoal e profissional não devem ser indissociáveis, o que implica necessariamente em conceber a formação como “um recurso pessoal em que cada um tomando por base a sua experiência vivida, no contexto de uma coletividade, confronta experiências, apropria-se de informação, constrói saberes, numa lógica de desenvolvimento e não de ruptura com o seu passado profissional” (CANÁRIO 1994 apud BOLÍVAR, 2002, p. 99).

Assim, ao analisar os dados ¹⁵, identificamos que os supervisores fazem referência a diferentes processos formativos, mas igualmente necessários para o desenvolvimento da profissionalidade. No que diz respeito, então às contribuições da formação para a constituição da identidade profissional do supervisor escolar identificamos as seguintes subcategorias: vivência na ação supervisora, vivência na docência, vivência com os outros, formação continuada, desenvolvimento da dimensão procedimental, desenvolvimento da dimensão conceitual e desenvolvimento da dimensão atitudinal. Estas três últimas subcategorias emergiram mediante o conteúdo manifesto pelos supervisores e, em particular, pelas idéias de Vasconcelos (2002) acerca da formação dos supervisores, pois, segundo o autor, a formação deve estar voltada para o desenvolvimento das dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, já que para ele, estas dimensões compõem a formação humana e profissional.

¹⁴ Tratamos do conceito de profissionalidade no capítulo anterior, para retomar este conceito, ver página 58 deste trabalho.

¹⁵ Entre os supervisores pesquisados 12,3% deles não conseguiram responder a esta pergunta. E, ainda, assim como nos fatores que implicam na escolha profissional, aqui também, os supervisores enumeram mais de uma contribuição o que explica a soma das porcentagens não fechar em 100%.

4.3.1 DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE

A experiência aparece nos dados como aspecto formativo de bastante relevância, o que nos leva a inferir que, para os supervisores a experiência constitui-se em fonte de produção de saberes. De fato, os saberes experienciais são importantes porque “[...] o que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, de modo geral, é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela validados” (TARDIF, 2002, p. 48). Segundo este autor, os saberes experienciais podem ser assim explicados:

Conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática docente e que não provêm das instituições de formação nem de currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos [...] e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores [e os supervisores] interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2002, p. 49).

Entre os supervisores que se referem à vivência na ação supervisora 17,8% argumentam que é “[...] no dia-a-dia da ação supervisora, errando, tentando e aprendendo sempre um pouco mais a cada dia, principalmente mediante os desafios que nos são apresentados a cada momento [...]” (Supervisora 28) que de fato se aprende a ser supervisor. Para estes, o domínio dos conteúdos aprendidos nos cursos de graduação e pós-graduação é importante, especialmente, se estiverem “[...] aliados à prática [...]” (Supervisora 21). Estes supervisores vêem o dia a dia da ação supervisora como processo de aprendizagem que aos poucos os tornam de fato em supervisores, pois é no fazer, no exercer a profissão que a identidade profissional dos supervisores se constitui. Essa forma de conceber a formação pode ser compreendida se tomarmos como base a idéia de formar-se e aprender explicada por Josso (2004); segundo essa autora, formar-se é integrar numa prática o saber fazer e os conhecimentos, na pluralidade das dimensões que compõe o humano (psicológico, psicossociológico, sociológico, econômico, político e cultural); ao passo que aprender corresponde de forma mais específica, ao próprio processo de integração.

Outro aspecto é que ao destacarem a experiência como elemento formador, os supervisores revelam que entendem que “[...] a prática da supervisão favorece a concretização do profissional eficiente” (Supervisora 21), isto é, a experiência lhe confere o estatuto de competência. Estas considerações nos conduzem a necessidade de explicar que a atuação do

supervisor escolar se dá mediante contexto específico sobre o qual conjugam as determinações exteriores, que por sua vez, exigem a habilidade, tanto pessoal quanto profissional, que lhe garanta a capacidade de enfrentar as situações que surgem no exercício da sua profissão. Ora, agir mediante as situações e as determinações exteriores é formar-se. Para Tardif (2002), é essa interação que permite ao profissional desenvolver o *habitus*, ou seja, certas disposições adquiridas na e pela prática real e, ele ainda destaca que o *habitus* pode ser transformado em estilo próprio de agir do profissional e até mesmo em traços da sua identidade profissional.

Os supervisores pesquisados também fazem referência à vivência na docência. Entre os supervisores pesquisados, 8,2% afirmam que ser e estar na ação supervisora implica em conhecer o trabalho docente, conforme podemos perceber nos relatos abaixo:

Outro fator que muito me ajuda é o fato de ter trabalhado muitos anos em todas as séries do Ensino Fundamental como professora. Hoje, eu articulo minha experiência com a teoria e, isso facilita bastante o meu trabalho, porque quando se foi professor é mais fácil estudar os problemas buscando soluções mais adequadas (Supervisora 65);

Quando estava apenas na sala de aula sempre procurei desempenhar bem o papel de professor e hoje, com a experiência que acumulei nesses anos procuro exercer a função de supervisora sem deixar repassar para os professores as preocupações e as angústias às sobrecargas de cobranças (Supervisora 59).

Devemos, ainda, destacar que a formação do supervisor escolar não se dá em contexto isolado, mas o próprio processo formativo envolve interações com outras pessoas, em ambiente onde o elemento humano é decisivo e dominante, pois nestas interações, valores, sentimentos, atitudes permeiam as relações interpessoais. Dessa forma, a vivência com os outros permite trocar experiências e assim construir saberes que podem contribuir para o desenvolvimento da profissionalidade, é o que nos dizem 8,2% dos supervisores pesquisados. De acordo com as supervisoras abaixo:

A experiência adquirida no contato e na conversa com os outros profissionais da educação contribui para o exercício da função, pois permite a atualização baseada na realidade global e local (Supervisora 25);

Na universidade aprendi porque a maioria dos estudantes já eram professores e com certeza a troca de experiências é fundamental para o crescimento profissional (Supervisora 20);

Por outro lado a experiência que tenho atualmente foi fruto da troca de experiência entre os docentes, alunos e demais profissionais da educação (Supervisora 65);

Diante desses relatos fica evidente que a troca de experiência e a partilha de saberes entre supervisores e os outros com quem se relaciona revelam a dimensão formativa das relações interpessoais, ou seja, nesta perspectiva cada supervisor, professor, aluno entre outros têm a oportunidade de ser, ao mesmo tempo, formador e formando (NÓVOA, 1995). E, ainda, esses relatos nos encaminham às idéias de Tardif (2002), quando este afirma que as certezas acerca dos saberes construídos na experiência, são partilhados nas relações com os colegas de profissão. Isto significa que os saberes produzidos pelo coletivo dos profissionais, adquirem objetividade, isto é, “[...] as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas” (TARDIF, 2002, p. 52). Desse modo, convém destacar que as relações estabelecidas com profissionais mais experientes no ambiente de trabalho ou mesmo em contexto de formação favorecem ao desenvolvimento de conhecimentos relativos a ser e ao fazer-se supervisor escolar.

Ou ainda, conforme 13,6% dos supervisores pesquisados, a formação continuada também oferece condições para melhorar a qualidade do desempenho profissional, assim eles declaram:

A formação nunca termina, ou simplesmente se achar “formado” é tudo. A prática é inerente e conjuntamente com a formação continuada deve contribuir (Supervisor 22);

A cada dia estou buscando mais conhecimentos dentro da minha função para que a mesma seja desenvolvida com mais eficácia (Supervisora 07);

Os encontros, as capacitações que têm acontecido tem me ajudado bastante, pois ainda preciso de muita orientação (Supervisora 42);

Os cursos de formação continuada específicos da área têm me ajudado muito na prática da ação supervisora (Supervisora 58).

As análises têm nos permitido compreender que a formação continuada é apontada pelos supervisores escolares como parte integrante e fundamental do próprio processo de desenvolvimento profissional. E, nesta perspectiva, Nóvoa (1991, p.30) citado por Candau (2003, p.144), esclarece que “[...] a formação continuada deve estar articulada como o

desempenho profissional dos professores [e dos supervisores], tomando por base as escolas como lugares de referência.”

Assim, para estes supervisores, a formação inicial não é suficiente para se sentirem seguros, é preciso continuar a formação, trocar experiências com outros supervisores, especialmente com os que já possuem mais tempo na função, pois assim, eles podem compartilhar angústias, as dificuldades e alternativas de superação das dificuldades. Assim, é preciso viver diariamente a ação supervisora e construir um repertório de saberes que os permite desenvolver a profissão de forma autônoma.

A formação continuada é encarada, então, como elemento mediador do desenvolvimento da profissionalidade do supervisor escolar. E isto, indica a dinamicidade do processo de construção da identidade e da autonomia profissional, já que ao terminar o curso de formação inicial, o profissional não se encontra plenamente formado e pronto para o desempenho competente da função. Para isso é essencial a continuidade do processo formativo, possibilitando assim o movimento de reflexão e reconstrução de conhecimentos e práticas, que, por sua vez, implicará em desempenho competente.

Os supervisores pesquisados ainda destacaram outras contribuições da formação para a constituição da identidade profissional. Entre eles 27,3% acreditam que a formação oferece condições para que o supervisor desenvolva a dimensão procedimental, isto é “[...] encontrar caminhos para concretizar aquilo que se busca (métodos, técnicas, procedimentos, habilidades)” (VASCONCELOS, 2002, p. 96). Para esse grupo de supervisores, a formação:

Ampliou meus conhecimentos acerca da atividade, o que me proporcionou um melhor desenvolvimento do meu trabalho (Supervisora 04);

Melhorou o meu desempenho no dia-a-dia da nossa função (Supervisora 44);

Diante do que aprendi na teoria foi possível melhorar minha prática, principalmente os teóricos da educação [...] vê-se que teoria e prática devem caminhar juntas para se conseguir uma educação de qualidade (Supervisora 70).

Diante dos objetivos almejados, percebemos que para os supervisores a formação promove o desenvolvimento da dimensão procedimental, isto é, o saber fazer da sua função, os supervisores indicam mais do que as contribuições da formação, mas, de forma particular, como eles compreendem a sua função, bem como a atuação que deve ser desempenhada no contexto escolar. Para eles, a ação supervisora deve estar voltada para a dimensão pedagógica e coletiva do processo educativo e, com base nessa compreensão, delimitam a sua atuação neste campo. Nas palavras de duas supervisoras:

Contribui no sentido de melhorar o ensino-aprendizagem, acompanhando e orientando o professor a fim de melhorar sua prática pedagógica no cotidiano de sala de aula, na organização de planejamentos que busquem de forma concreta atingir os objetivos propostos e, ainda, orientando os professores com relação a aulas dinâmicas para que o aluno se sinta motivado. Enfim, são várias as estratégias que podem servir para melhorar a prática pedagógica do professor, esse é o principal objetivo da função do supervisor (Supervisora 06);

Apesar de já fazer algum tempo que concluí o curso, muita coisa já evoluiu com relação à prática do supervisor escolar. Hoje o supervisor trabalha articulando com o coletivo da comunidade escolar, inovando sua prática cotidiana, tendo como objetivo garantir o ingresso, a permanência e a aprendizagem significativa dos alunos. Para isto, o supervisor deve trabalhar com projetos, envolvendo temas relevantes para a comunidade escolar e, fazer com que o professor reflita um pouco sobre sua prática pedagógica diante da necessidade de formar cidadãos, apesar das muitas dificuldades peculiares às escolas da rede pública (Supervisora 25);

Ao mencionarem esta contribuição da formação, os supervisores destacam a importância da ação supervisora no próprio processo de desenvolvimento da profissionalidade do professor e, anunciam a importância desta no sentido de “[...] resgatar o valor e o sentido do ensino como espaço de transformação” (VASCONCELOS, 2002, p. 101). Acompanhar e orientar a dimensão pedagógica visando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem é função específica da supervisão escolar e exige desse profissional, visão geral do processo educativo, bem como domínio das teorias. Isso é o que aponta 12,3% dos supervisores pesquisados. Para estes supervisores, a formação contribui com o desenvolvimento da dimensão conceitual, nas palavras de duas supervisoras:

Contribui quando se leva em conta a fundamentação teórica que adquiri durante a minha vida acadêmica (Supervisora 01);

Os conteúdos (conhecimentos) adquiridos no decorrer do curso de Pedagogia favorecem o exercício da minha função com um embasamento suficiente para desenvolver um bom trabalho (Supervisora 36);

Embora destaquem a importância da fundamentação teórica, eles reconhecem a necessidade de articulação entre teoria e prática. Sobre isso, assim se manifesta uma supervisora: “[...] certamente a formação contribui, pois sem a teoria, a prática não funciona as duas têm que andar lado a lado” (Supervisora 38); nesta perspectiva, a supervisora esclarece que qualquer que seja a ação do ser humano no mundo, nesta ação estará sempre implícita uma concepção de mundo, uma teoria. Sob esse ponto de vista, a postura da supervisão em relação às novas contribuições teóricas deve visar não apenas a construção de

conceitos, mas a desconstrução de conceitos já instalados e a reconstrução por meio da reflexão problematizadora.

Considerar que a formação deve promover o desenvolvimento da dimensão conceitual é atentar para a importância dos saberes da formação profissional e os saberes disciplinares. O primeiro, diz respeito àqueles saberes transmitidos pelas instituições de formação e que se consolidam mediante a articulação que o profissional estabelece entre estes saberes e a prática desenvolvida durante o exercício profissional. Para Candau (2003), os saberes profissionais destacados por Tardif (2002) consistem no núcleo vital do saber do educador, pois é mediante este saber que o profissional dialogará com outros pertinentes a sua atividade. E os saberes disciplinares são os saberes correspondentes aos diversos campos de conhecimento que se encontram hoje integrados nas universidades sob a forma de disciplinas (TARDIF, 2002).

Ressaltamos que não há necessidade do supervisor entender em profundidade todas as áreas de conhecimento para que ele possa orientar o professor em seu trabalho, afinal, o professor também possui formação e construiu saberes pertinente ao seu campo de atuação. No entanto, é inevitável que o supervisor possua “[...] sólida formação em termos de uma concepção de educação e de seus fundamentos epistemológicos e pedagógicos” (VASCONCELOS, 2002, p. 115), a fim de que ele tenha as condições necessárias para efetivar a ação supervisora centradas cada vez mais na reflexão conjunta com o professor sobre sua prática.

No que diz respeito ao desenvolvimento da profissionalidade, as análises revelam que ao falarem sobre as contribuições da formação, os supervisores não esqueceram a dimensão atitudinal, uma pequena parcela de 4,1%, mas significativa, reconhece que essa profissão se desenvolve efetivamente mediante o relacionamento com os outros. Ou seja, para desenvolver a atividade, os supervisores precisam se relacionar com professores, alunos, direção, pessoal administrativo e a comunidade de pais. Desse modo, eles afirmam que a formação “contribui no trato com os docentes, como pessoas [...]” (Supervisora 18); “pois diante do que aprendi na teoria foi possível melhorar [...] minha convivência com os outros educadores e com os educandos [...]” (Supervisora 70).

Isto nos leva a perceber que os supervisores possuem a consciência de que a ação supervisora envolve sentimentos como respeito, empatia, sensibilidade. O que sinaliza para a necessidade do supervisor escolar acreditar na possibilidade de mudança do outro, uma vez que a relação autêntica é aquela que se baseia na crença da possibilidade do outro mudar,

transformar-se, metamorfosear-se, vir a ser outro que é ele mesmo (CIAMPA, 2005). E é acreditando na mudança do outro e na nossa que também mudamos e transformamos a realidade da escola.

Considerando que para Ciampa (2005), identidade é questão social e política, podemos analisar como essa questão se encontra subjacente à formação desenvolvida junto aos supervisores. De acordo com as análises, reconhecer que a formação contribui, entre outros aspectos, para o desenvolvimento da dimensão procedimental da profissão é evidenciar a questão social e política que permeia o processo de constituição da identidade. Ou seja, a formação dos supervisores ocorre mediante um projeto político que visa a concretização de uma política de identidade determinada pela estrutura social mais ampla e isto significa que para desempenhar a ação supervisora na escola é preciso desenvolver um saber que permite atuar conforme o que está estabelecido.

É importante lembrarmos que os supervisores estão em movimento e a mesma formação orientada por uma dada política de identidade, também possibilita a construção de uma identidade política, tendo em vista que a identidade também é articulação da igualdade da diferença. Essa articulação é percebida quando os supervisores destacam a importância das experiências vivenciadas, tanto na supervisão, quanto na docência e, com os outros educadores. Manter estas relações, estas trocas de experiências, favorece o desenvolvimento da profissionalidade e, por sua vez também indicam a possibilidade destes profissionais construir projetos coletivos que resultem em uma identidade política.

Estas múltiplas contribuições da formação incidem sobre o processo de constituição da identidade do supervisor e, conseqüentemente, sobre a sua autonomia profissional. De acordo com as análises, é possível perceber mudanças no que diz respeito à compreensão que os supervisores têm sobre sua profissão e, especialmente na atividade que estes desenvolvem. Tais mudanças são requisitos fundamentais para se mudar práticas consolidadas e há muito ultrapassadas. Conhecida historicamente como atividade que visava o controle e a fiscalização dos professores, a supervisão passa a ser encarada, tanto pelos próprios indivíduos que a vivenciam profissionalmente quanto pela literatura da área, como profissão essencial para o desenvolvimento da escola e de seus profissionais. Isto se deve a pequenas mudanças que vêm sendo empreendidas por estes profissionais no dia-a-dia de sua atividade profissional, notadamente, por meio das experiências vivenciadas na carreira profissional e nas relações com os outros, o que incide sobre o desenvolvimento da profissionalidade. Não podemos, entretanto, negar que a formação tem se transformado, contribuindo também para que o

supervisor configure novas posturas diante das atuais exigências, o que revela indícios de que esse profissional pode estar construindo uma identidade que se caracterize pela autonomia.

O desenvolvimento da profissionalidade implica em transformações constantes dos modos de ser e estar em determinada profissão e, por sua vez, revelam a dinamicidade da formação. Devemos, portanto, entender que a constituição da identidade e da autonomia profissional ocorre no movimento e na intersecção da formação profissional e das experiências significativas.

Com estas análises foi possível compreender o pensar e o agir dos supervisores, mas estes dois aspectos não são por si só, suficientes para se afirmar seguramente que a identidade do supervisor escolar segue um movimento que vai da supervisão escolar à coordenação pedagógica. O que significa que ainda não apreendemos por completo a identidade destes profissionais, e tão pouco, é o bastante quando se trata de ser humano, pois, como esclarece Gramsci (*apud* FERREIRA, 2007, p.16), “[...] o sentimento sem o saber é cego, é desorganizado; mas o saber sem o sentimento é mero pedantismo.” Em face disso, consideramos importante compreender como o supervisor escolar se sente no exercício de sua profissão, sobretudo, tendo em vista, que, em geral, os profissionais da educação vivenciam forte crise na sua profissão.

4.4 OS SENTIMENTOS QUE ENVOLVEM OS SUPERVISORES NO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO

Para compreender o processo de constituição da identidade profissional do supervisor escolar é importante entender também como esse profissional se sente no exercício de sua profissão, o que pressupõe apreender os sentimentos que desenvolveram até então.

O interesse pelos sentimentos desenvolvidos pelos supervisores parte do entendimento de que eles, como uma categoria que integra a esfera da afetividade, são “[...] o reflexo no cérebro do homem, de suas relações reais, ou seja, das relações do sujeito que experimenta as necessidades com objetos que têm significado para ele” (PETROVSKY, 1982 *apud* LEITE, 1999).

Desse modo, entendemos que os sentimentos, como aspecto subjetivo do ser humano, manifestam-se, especialmente, nas ações e no comportamento do ser humano diante da satisfação de suas necessidades ou daquilo que o impede de satisfazê-las. Sendo os sentimentos aspecto que constitui a afetividade, entendemos, com base em Bock (2002), que

são eles que dão colorido especial à vida. Eles se expressam nos desejos, sonhos, fantasias, expectativas, nas palavras, nos gestos, no que fazemos e pensamos. É o que nos faz viver. O que significa que os sentimentos orientam nosso comportamento.

De acordo com Leite (1999), os sentimentos são de natureza sócio-histórica, o que significa que, sentimentos como alegria, raiva, vergonha, entusiasmo, temor, interesse, realização profissional, angústia têm origem social e dependem das relações individuais e sociais. É neste sentido que a autora explica que quando o indivíduo tem suas necessidades satisfeitas isso provoca um estado afetivo positivo, ao passo que quando há algo que impede a realização da necessidade do indivíduo provoca um estado afetivo conflitivo ou mesmo negativo. Isto nos permite considerar que são eles, os sentimentos, que nos ajudam a avaliar as situações que experienciamos no nosso dia a dia. Ao avaliarmos positiva ou negativamente tais situações, os sentimentos nos permitem preparar nossas ações, isto é, eles participam ativamente do modo como compreendemos o mundo e as situações que vivemos e do planejamento das nossas ações.

Diante disso, não podemos negar que os sentimentos que vivenciamos são parte integrante da subjetividade. Precisamos dos sentimentos, pois são eles que dão sabor à vida, orientam-nos e nos ajudam nas decisões. Esse modo de entender a subjetividade nos faz entender que para apreender o modo de ser e de estar na profissão de supervisor escolar é necessário compreendermos como estes profissionais se sentem no exercício da profissão.

Desse modo, ao analisarmos os sentimentos dos supervisores identificamos que 60,7% dos pesquisados nutrem sentimentos de bem-estar¹⁶, o que representa que a maioria dos supervisores pesquisados, 20,5% revela sentimentos de mal-estar e, 19,1 % revelam sentimentos ambivalentes.

4.4.1 SENTIMENTOS DE BEM-ESTAR

Entre os supervisores que revelaram sentimentos de bem-estar, percebemos que estes desenvolvem os mais variados tipos de sentimentos, desde os que se sentem bem, ou úteis aos que se sentem realizados profissionalmente, entretanto percebemos o que aproxima estes sentimentos tão variados é aquilo que os motiva. Ou seja, ao afirmarem que se sentem bem na

¹⁶ Nesta categoria houve supervisores que apontaram mais de um fator para explicar porque se sentem bem no exercício da ação supervisora.

profissão, os supervisores deixam claro que este estado afetivo está relacionado com a natureza da ação supervisora (12,3%), com a possibilidade de melhoria da educação pública (9,5%), com as interações estabelecidas com a equipe de trabalho (12,3%) e com as questões pessoais (17,8%).

Dessa forma, as análises nos têm permitido perceber que para os supervisores que revelam sentimentos de bem estar relacionados à natureza da ação supervisora, estes consideram que exercer sua função é o que de fato possibilita vivenciar tais sentimentos. Sobre isso, afirmam:

Eu gosto muito do que faço. É uma experiência em que o educador tem que ver o todo da escola. (Supervisora 09);

Sinto-me útil, pois sei que posso contribuir com meus conhecimentos e minha experiência para ajudar os professores e alunos a superar os desafios da educação. (Supervisora 33).

Realizo-me com esta função, porque faço um trabalho de mediadora das relações de aprendizagem (Supervisora 49);

Sinto-me bem, pois é um cargo que exige muita responsabilidade, já que o supervisor administra o setor pedagógico juntamente com a direção e é co-responsável pelo rendimento escolar de todos os alunos e deve trabalhar articulando o grupo visando a aprendizagem de todos (Supervisora 62).

A possibilidade de realizar uma atividade que, na concepção destas supervisoras, traz uma contribuição significativa para a melhoria da educação, revela-nos que para estas profissionais o sentimento de poder realizar os seus propósitos é algo que as faz se sentirem bem, acolhidas e respeitadas pelos seus interlocutores.

Sobre essa vontade de poder que envolve os profissionais da educação, e especial, este grupo de supervisoras, Batista e Codo (1999, p. 82) esclarecem que isso é o que caracteriza aquilo que se conhece hoje como tipo moderno de subjetividade. Isto é, “[...] um ego à busca de uma realização plena no trabalho, apenas admissível pelos grandes sonhadores.”

Outros supervisores se sentem bem na profissão de supervisor porque contribuem de alguma forma com a educação. De acordo com o autor citado anteriormente “[...] parece existir um sentimento comum à maior parte dos profissionais em educação. Talvez a vontade de realizar algo e a certeza que pode e que vai conseguir dar algo de si para a educação” (VASQUES-MENEZES; GAZZOTTI, 1999, p. 369). Ou seja, para este grupo de supervisores o sentimento de bem-estar tem a ver com a possibilidade de contribuir para a

melhoria da educação pública. O que significa que as condições postas pelo sistema educacional no ambiente escolar pode ser fonte de desafio, o que leva os profissionais a se sentirem estimulados a enfrentar e superar dificuldades. Nas palavras destas supervisoras:

Necessário e útil na escola. A omissão em alguns momentos da vida escolar tem dificultado o valor do supervisor como articulador, facilitador, mediador. Acredito que tenho contribuído para dignificar a educação pública (Supervisor 22);

Muito bem, gosto do meu trabalho; sinto-me bem sabendo que contribuo com a educação do meu país (Supervisora 60);

Realizada, pois amo a educação e sei que estou contribuindo para que o ensino dos alunos possa alcançar novas metas no índice do resultado da avaliação dos alunos: IDEB, SAEB, etc... Se cada um fizer a sua parte... Poderemos mudar a cara da educação do nosso país (Supervisora 68).

A possibilidade de contribuir com a educação pública e o desejo de mudar, não apenas a escola, mas a educação e, por conseguinte, o país é um desafio que faz com que o profissional suporte as condições de trabalho que na maioria das vezes são precárias. Além disso, este estado afetivo revela a consciência do compromisso social que o supervisor assume ao ingressar nesta profissão. Ou seja, para este grupo de supervisoras, o desejo de que nova realidade educacional e social se concretize impulsiona-os a agir e isto pode levá-los a construir sua autonomia profissional.

Para estas supervisoras, a realidade que configura o contexto escolar atual possibilita sentimentos de realização e satisfação, diante da possibilidade de romper com modelo que já não atende mais às expectativas e necessidades da sociedade. Ou seja, a atividade desenvolvida pelo profissional da educação possibilita que este expresse sua afetividade, sua criatividade e, isso, na compreensão de Soratto e Olivier-Heckler (1999) exige do profissional envolvimento, dedicação com seu trabalho. Esse envolvimento implica atribuir importância ao trabalho profissional. Desse modo, afirmamos, com base nas autoras acima, que a atividade do profissional da educação é desafiante, estimula o trabalhador, pois explora suas potencialidades, levando-o a novas descobertas. Nesta perspectiva, o profissional desenvolve sentimentos de bem-estar.

Para outros 12,3% dos supervisores, a interação com a equipe de trabalho é o que permite vivenciar sentimentos de bem-estar. Ou seja, fazer parte de um grupo de trabalho, ser acolhido por este e manter um bom relacionamento é fundamental para que os supervisores possam se sentir bem na sua função. De acordo com estes, o sentimento de bem-estar advém

do bom relacionamento que se mantém com a equipe de trabalho (professores, diretor, pessoal administrativo, alunos), o que torna possível desenvolver um bom trabalho. Assim duas supervisoras afirmam:

Sinto-me bem. Sinto-me acolhida pelo grupo que faço parte (colegas, funcionários, alunos). Estou ganhando mais experiência, conhecimentos, consigo trabalhar em interação com a equipe administrativa. (Supervisora 16);

Muito bem, posto que o grupo com o qual trabalho, ao qual auxílio é muito bom; é uma equipe que se preocupa com a educação e o seu alunado, bem como é perceptível seu compromisso profissional e creio eu isso faz toda diferença e me dá incentivo para o exercício da função. (Supervisora18).

Este grupo de supervisoras revela a importância das boas relações sociais no trabalho. Neste sentido, Batista e Codo (1999, p. 61) afirmam que, “[...] a própria atividade de educar [...] exige do educador o estabelecimento de um vínculo afetivo e emocional com o objeto de seu trabalho: o aluno.” No caso do supervisor escolar, seu envolvimento afetivo permeia as relações que ele estabelece, especialmente com o professor. O que nos leva a entender que os relacionamentos interpessoais é condição *sine qua non* para o desempenho de suas atividades.

Desse modo, o resultado da ação supervisora é produto da ação coletiva de vários educadores, o que significa que o desempenho no trabalho dos supervisores demanda uma rede social composta por todos os educadores. Assim, as relações sociais no trabalho dos supervisores escolares constituem em instrumentos poderosos que poderão consistir no diferencial entre o trabalho bem feito e outro com menos chances de sucesso.

Diante destas considerações, ressaltamos que as relações sociais no trabalho, consistem ainda, em mecanismos que favorecem a construção da autonomia profissional, tendo em vista que essa autonomia, resulta de uma conquista coletiva de um corpo social organizado. Portanto, a ação supervisora precisa do suporte social no trabalho pra ser efetiva, ao tempo que precisa ser efetiva para se tornar autônoma, para que assim supervisores e professores sejam autores de sua própria história.

Para outro grupo de supervisores sentir-se bem está vinculado às questões pessoais, como por exemplo, por estarem “[...] iniciando uma coisa nova [...]” (Supervisora 12), ou porque consideram que “[...] vencer os obstáculos é importante para o crescimento profissional [...]” (Supervisora 50), ou ainda, simplesmente, sentem-se bem “[...] porque é uma função que eu exerço com muita dedicação e carinho” (Supervisora 40).

Diante desses sentimentos expressados pelas supervisoras não podemos deixar de lembrar as palavras de Vasques-Menezes e Gazzotti (1999, p. 369):

Professor [e o supervisor] é um empreendedor. [...] se não fosse assim, como explicar que mesmo sob condições tão adversas de trabalho. [...] frente aos baixos salários, à crise do sistema educacional brasileiro, à desvalorização do profissional, à falta de recursos materiais, à desmotivação dos alunos, à insegurança no ambiente de trabalho, às dificuldades na relação ensino-aprendizagem, a todas estas dificuldades e muitas outras, os novos educadores insistem e os antigos estão aí, não desistiram.

Estas análises nos levam a inferir que os sentimentos vivenciados pelos supervisores estão intimamente ligados ao sentimento de obrigação moral apontado por Contreras (2002, p. 77), segundo este autor, o desejo de proporcionar boa educação, ou ainda, “[...] sentir-se compromissado com certos valores e aspirações educativas [...] é a demonstração de que o compromisso moral é também um impulso emotivo, um sentimento e inclusive uma paixão.” E, ainda, ao se preocupar em contribuir com a educação do país e com sua dignificação, o supervisor escolar revela sua consciência moral em relação ao trabalho que desenvolve e, para Contreras (2002), isso denota autonomia como valor profissional.

4.4.2 SENTIMENTOS DE MAL-ESTAR

O sentimento de bem-estar não é compartilhado por todos os supervisores pesquisados, visto que 20,5% revelaram sentimentos de mal-estar, ao referirem-se a angústias, frustração, decepção e impotência que sentem. As análises nos têm permitido perceber que estes sentimentos estão associados a diferentes motivos, como por exemplo: à sobrecarga das atribuições (13,6%), à desvalorização da profissão (4,2%), ou mesmo as más relações interpessoais (2,7%) incidem sobre o sentimento. Disso é possível inferir que as mudanças que ocorrem no contexto social, político, econômico e cultural afetam de forma significativa os profissionais da educação, e, em especial, o supervisor escolar, visto que as exigências que ora são empreendidas modificam o seu papel social e podem gerar “[...] medo, sensação de ameaça do seu papel, insegurança, diminuição da auto-imagem e resistência” (VIEIRA, 2006, p. 85).

Batista e Codo (1999) ao discutirem sobre crise de identidade e sofrimento psíquico esclarecem que aspectos estruturantes da constituição da identidade profissional, tais como: a formação, papel social da educação e das escolas são questionados. Estes aspectos, na nossa compreensão permeiam o saber e o saber fazer dos profissionais da educação, na medida em que representam o fundamento do que lhe é exigido socialmente e da sua competência profissional. Diante do que expõem os autores acima, entendemos, então que essa realidade contribua para que o profissional desenvolva sentimentos de mal estar.

Gatti (1996, p. 86), ao analisar a identidade dos professores destaca o aspecto emocional como constitutivo da identidade e de acordo com ela, o sentimento de frustração é presente na maioria dos professores. Segundo a autora, os professores relacionam o mal-estar “[...] aos baixos salários, a ausência de condições para o bom exercício da profissão, as más relações no trabalho, às múltiplas exigências.” Assim como os professores pesquisados por Gatti (1996), os supervisores participantes desta pesquisa, ao expressarem os sentimentos de mal-estar, relacionam este estado afetivo às sobrecargas de atribuições a que eles estão submetidos. Assim desabafam:

Hoje me sinto angustiada desenvolvendo essa função, pois são tantas as atribuições que compete ao supervisor que fica muito difícil a realização de um trabalho de qualidade e a concretização dos sonhos educativos. (Supervisora 27);

Acorrentada de serviços burocráticos, atrelada à equipe gestora e cada vez mais distante do fazer pedagógico e das ações que se fossem bem planejadas, com boa estrutura e um trabalho realmente participativo já teria e muito dado novo impulso à qualidade da educação. (Supervisora 28);

Angustiada, pois às vezes temos que assumir o papel de gestor, mãe, vigia, zelador, etc. e terminamos por deixar a desejar o desempenho da nossa verdadeira função. (Supervisora 38).

Vale ressaltar que esse grupo de supervisoras evidencia que a razão do mal-estar que sentem, está relacionado às inúmeras atividades que realizam no âmbito escolar e, que segundo as supervisoras não correspondem à tarefa específica de sua função, como também não coincidem com os propósitos almejados por eles quando ingressaram na profissão. E, isso eles atribuem à sobrecarga de trabalhos burocráticos que são obrigados a assumir dentro da escola. Assim expressa uma supervisora:

Gostaria de mais tempo para desenvolver melhor meu trabalho como supervisora, mas a parte burocrática que o sistema cobra toma muito o nosso

tempo e isso termina atrapalhando um pouco e de certa forma prejudicando o nosso trabalho (Supervisora 04).

Para Batista e Codo (1999), o próprio desejo, impulsividade do educador em construir o futuro, leva-o a assumir compromissos e responsabilidades mais do que ele realmente daria conta. Isso revela que o profissional cria altas expectativas e isso aumenta as chances de frustração, mas isso não o impede de continuar trabalhando com afinco dia a pós dia. Porém, ao expressarem as razões de suas angústias, esse grupo de supervisoras também demonstra entender que as atividades realizadas não correspondem ao que elas consideram como atividade específica da ação supervisora. Sobre isso, Geglio (2006) afirma que enquanto o professor, o diretor, a secretária e outros profissionais são destinados a atividades específicas, o supervisor escolar geralmente está envolto de múltiplas atividades, das quais muitas não são específicas de sua função. Mas, o autor pondera que isso não significa não se envolver com a dinâmica da escola, pois a burocracia é algo intrínseco ao meio escolar, mas sim, trata-se de não permitir que tais atividades, que não dizem respeito à função do supervisor escolar, consistam em rotina.

Placco (2006, p.47) alerta que o cotidiano do supervisor escolar “[...] é marcado por experiências e eventos que o levam, com freqüência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética.” Essa realidade pode ser consequência das inúmeras atribuições, que por sua vez, gera mal estar e impactos negativos na atuação do supervisor escolar. Neste sentido, o entendimento que o supervisor escolar tem sobre sua função pode fazer a diferença ou contribuir para que a ação primordial de sua prática não seja concretizada, o que torna importante que os supervisores escolares tenham clareza quanto ao papel que desempenham no âmbito escolar para que possam superar o imediatismo. Para isso, é necessário interromper as urgências e organizar as rotinas, tendo o cuidado de reservar tempo para o próprio estudo.

Sobre a organização das rotinas, Vasconcelos (2002) esclarece que isso pode ser efetivado mediante a elaboração e execução de projeto de trabalho específico da supervisão escolar. Dessa forma, entendemos que a construção de um plano de trabalho da supervisão escolar pode reverter o sentimento de mal estar, tendo em vista a possibilidade de organizar a sua ação, estabelecendo relação entre a realidade e o desejo. O autor ainda explica que a necessidade de tal plano da ação supervisora, nem sempre é facilmente assimilada pelos supervisores escolares em decorrência da ênfase excessiva em torno da necessidade do trabalho coletivo que faz com que os próprios supervisores realizem a

[...] *fusão sincrética*, qual seja, não se distinguem do coletivo e não conseguem perceber a necessidade de um projeto próprio, de um plano específico de trabalho (embora, naturalmente vinculado, como todos os outros planos setoriais da instituição o devam ser, ao Projeto Político-Pedagógico) (VASCONCELOS, 2002, p. 98).

Esta situação, por sua vez, gera sentimento de frustração relacionado à desvalorização da profissão. Ou seja, como os supervisores não se sentem apoiados ou mesmo livres para desenvolver a ação que julga ser necessária, eles acabam sentindo que a sua função não é valorizada, não é respeitada. Assim manifestam as supervisoras abaixo:

Do ponto de vista profissional, não me sinto realizada, às vezes acho minha função meio ociosa e sem muita importância diante da conjuntura atual de desvalorização do magistério (Supervisora 24);

Um pouco desiludida, porque a função de coordenar, orientar o professor para assegurar o êxito do ensino aprendizagem, está sufocado pela burocracia administrativa. (Supervisora35);

Esse sentimento de frustração, expresso por estas supervisoras, evidencia o conflito que pode ser gerado entre o supervisor escolar e sua atividade profissional, quando este não consegue perceber a importância social do seu trabalho ou mesmo quando se vê limitado para agir. De acordo com estes supervisores, o sentimento de mal estar relaciona-se com a desvalorização da profissão e, esta não se encontra restrita a apenas a questão salarial, mas, sobretudo, a desvalorização social e profissional que se concretiza e no não reconhecimento pelo outro quanto ao trabalho realizado pelos supervisores. Assim, os supervisores expressam:

De certa forma sinto-me frustrada, pois percebo e pude até vivenciar a desvalorização dispensada ao profissional que julgo tão importante para o melhor desempenho da ação pedagógica de uma escola. Desvalorização essa advinda tanto das autoridades em educação quanto dos gestores, do pessoal administrativo e de alguns professores, além é claro da falta de perspectiva de crescimento profissional (Supervisora 01).

E, desejam:

[...] ser mais valorizados, não apenas por sermos supervisores, mas por sermos profissionais preocupados com os rumos da educação no Piauí (Supervisora 21).

Entre os supervisores pesquisados ainda há um grupo que relata que se sente mal na atividade que desenvolvem em razão das relações interpessoais serem conflituosas, isto é, as

relações sociais no ambiente de trabalho não se configurarem de modo positivo. Assim é relatado:

Sinto-me limitada, porque às vezes ou na maioria das vezes dependemos do gestor da escola e, por sua vez isso impossibilita o trabalho do supervisor (Supervisora 67).

Sufocada, por ser um trabalho que depende dos outros [...] E, ainda tem um dos gestores que teima em chamar para si as atribuições da coordenação e uma secretária que age como um segundo diretor (Supervisora 31).

Estes relatos coincidem com as idéias de Christov (2006) quando ressalta que relações de poder entre direção e supervisão, quando caracterizadas pelo autoritarismo, podem se configurar em entraves para o desenvolvimento da ação supervisora. Ao mesmo tempo, podemos também perceber como o desenvolvimento de nossas ações se dá sob a mediação do outro. No caso dos supervisores escolares, não só revelam os sentimentos dessas supervisoras como também revela que o trabalho do supervisor não é isolado, mas se desenvolve no contexto da escola e das relações que se estabelece nesse espaço. Desse modo, entendemos que as relações construídas no ambiente de trabalho podem não favorecer a realização dos propósitos almejados pelos profissionais da supervisão escolar e, isto, por sua vez, gera sentimentos de frustração e angústia.

4.4.3 SENTIMENTOS AMBIVALENTES

Além dos sentimentos de mal-estar e bem-estar, ainda identificamos um grupo (19,1%) de supervisores que manifestou sentimentos ambivalentes, o que é comum, tendo em vista que essa ambivalência decorre da dialética entre as expectativas do profissional diante do que ele acredita que pode ser realizado e a realidade do contexto escolar que impossibilita a concretização dos propósitos. Partindo destas idéias, é preciso, então considerar que os sentimentos vivenciados pelos supervisores estão vinculados às suas formas de pensar e agir, bem como a realidade social e a forma como cada indivíduo a interioriza e atribui sentido à profissão.

Esse estado afetivo foi evidenciado quando esse grupo de supervisores, ao explicar como se sente realizando a ação supervisora, expressou satisfação, realização, felicidade,

prazer e também angústia, insatisfação, frustração e preocupação, conforme percebemos nos relatos abaixo:

Frustrada diante de inúmeras dificuldades, mas também feliz porque estou na função que eu escolhi (Supervisora 32);

Em parte me sinto realizada, só que às vezes encontro obstáculos e esses obstáculos eu supero na medida do possível, pois, o trabalho de supervisão é uma conquista que o profissional tem que saber fazer para conseguir seus objetivos (Supervisora 48);

Útil, responsável, mas também muito preocupada com a variedade de problemas que os gestores enfrentam para oferecer uma educação de qualidade para os nossos alunos (Supervisora 58).

Ao manifestarem satisfação, realização, felicidade e prazer em realizar a ação supervisora esses profissionais explicam que esse estado afetivo é em razão da especificidade dessa profissão, das relações que são estabelecidas e por considerarem que seu trabalho é útil. Já a angústia, insatisfação, frustração, preocupação que sentem é em razão da realidade que o supervisor escolar enfrenta no contexto escolar para desempenhar sua profissão, tais como: volume de atribuições que são encaminhadas ao supervisor, às condições de trabalho, a dificuldade de conciliar as suas concepções pedagógicas com as dos professores, o não reconhecimento da sua atividade pelo outro. Assim, explicam os supervisores:

Eu adoro esta profissão e me sinto realizada pelo trabalho que desenvolvo, mas sinto-me frustrada com o sistema, como: pouco salário e pouco apoio da SEDUC para a realização de algumas ações na escola (Supervisora 10);

Há pontos positivos e negativos na função do supervisor. Quanto aos primeiros é a possibilidade de estar contribuindo com a prática do professor através de sugestões de atividades, cursos de formação continuada e acompanhar a evolução ou não do aluno junto com o professor. E descrevendo, os pontos negativos é que para que o nosso trabalho seja efetivado depende da ação dos docentes, que na maioria das vezes persistem em manter posturas tradicionais. Mas é gratificante, principalmente porque faço o que eu gosto (Supervisora 30);

Gosto da minha função na escola, porém é angustiante desenvolver um trabalho significativo, diante de tantos problemas que a escola enfrenta como: a falta de compromisso dos profissionais que fazem a escola, a falta de recursos, a desvalorização do magistério, a indisciplina dos educandos; enfim, são dificuldades que muitas vezes nos deixam impotentes para resolvê-las. Hoje, nós vivemos na era da tecnologia e é inadmissível que ainda tenha escolas públicas que não oferecem o mínimo necessário para atender às necessidades dos profissionais da escola e dos educandos (Supervisora 25);

Sinto-me transitando entre momentos de realização quando consigo mobilizar os professores e implementar as ações planejadas; e, momentos de total desilusão, este porém são mais freqüentes dados as condições de trabalho do supervisor e indevidas atribuições que lhe são conferidas, o volume de cobrança e a pouca valorização. E me refiro não apenas à valorização financeira, mas ao reconhecimento do trabalho (Supervisora 73).

Para estes supervisores, sentir-se bem é estar realizado profissionalmente, é trabalhar realizando aquilo que gosta, é contribuir com o processo educativo, em especial com a prática pedagógica docente. Entretanto, as condições em que este trabalho ocorre não favorecem ao pleno desenvolvimento dos propósitos que eles desejam. Desse modo, consideramos que as precárias condições de trabalho da ação supervisora afetam emocionalmente os supervisores, levando-os a se sentirem mal. Os supervisores expressam este sentimento ressaltando a sua indignação diante da realidade. Segundo eles, “é inadmissível” a realidade precária que se vive no interior das escolas públicas.

Vale ressaltar que as precárias condições de que tratam os supervisores não dizem respeito apenas à estrutura física da escola, ou aparelhagens que essa deixa de possuir, mas eles apontam vários elementos que, na visão deles, prejudica o desenvolvimento do trabalho. Ou seja, para estes supervisores, a falta de apoio da SEDUC, a desvalorização do magistério, a falta de compromisso dos outros profissionais, indisciplina dos educandos e, até mesmo as condições em que o trabalho docente se desenvolve incide sobre o desempenho da ação supervisora. Isto revela a realidade escolar que eles enfrentam e que configuram as condições objetivas em que se desenvolve o trabalho do profissional da supervisão.

Esta realidade apontada pelos supervisores também é indicada por Batista e Codo (1999) quando esclarecem que

[...] a ‘realidade do trabalho’ nas escolas, que lhe impõe o cotidiano, poderá ser mais ou menos facilitadora ou obstaculizadora da sua atividade ‘como deve ser’. Nesta realidade ingressam um conjunto de aspectos que intervêm na configuração do cotidiano escolar, tais como as relações com colegas, os recursos que a escola possui, os problemas singulares da instituição, [...]. Aspectos todos que em seus desdobramentos aparecerão mediando a relação do trabalhador com seu trabalho (BATISTA; CODO; 1999, p. 75-76).

Outros supervisores esclarecem que desenvolver a ação supervisora possibilita estabelecer relações sociais que provocam sentimentos de gratificação, isto é, os supervisores pesquisados consideram que a possibilidade de manter boas relações sociais com os colegas de trabalho lhes confere bons sentimentos no exercício da profissão. Assim afirmam:

Sinto-me decepcionada, desapontada, desiludida e melancólica. No entanto, estou agradecida por trabalhar com a minha amiga Ana Paula que também faz parte da coordenação (Supervisora 34);

Eu me sinto pessoalmente gratificada, mas financeiramente a desejar. Sinto-me bem pela boa relação com os docentes e demais funcionários (Supervisora 52);

Para estes supervisores, embora se sintam decepcionados com a profissão, as boas relações que eles mantêm no ambiente de trabalho são importantes, especialmente quando o desenvolvimento da atividade depende dos outros. Isto revela que os supervisores percebem sua atividade ligada a outras atividades, em particular a atividade docente, o que nos faz refletir que a ação supervisora não ocorre isoladamente, mas depende da ação de outros. Dessa forma, não podemos deixar de considerar que trabalhar com os outros exige a partilha de idéias, que nem sempre são comungadas entre os indivíduos pertencentes a um mesmo grupo social e, nisso reside a necessidade de não se deteriorar as relações sociais, pois isso diminui as chances de atingir os objetivos, ou seja, “[...] a ruptura nas relações sociais aumenta os conflitos no trabalho e com eles a energia necessária para lidar com cada um, aumentando a possibilidade de derrota, e com isso sobrevêm frustrações que outra vez exaurem (emocionalmente) o trabalhador” (SORATTO, RAMOS, 1999, p. 276).

Fazer parte de determinado grupo social implica não só no estabelecimento de relações sociais e ser reconhecido pelo outro como membro daquele grupo, mas especialmente, sentir que o seu trabalho é reconhecido. É isso que supervisores também apontaram como fator que explica o mal estar vivenciado no exercício da ação supervisora, o não reconhecimento do outro pelo trabalho que ele desenvolve, conforme é esclarecido no relato abaixo:

Estou feliz, porém às vezes fico chateada porque na visão de alguns professores, os coordenadores não fazem nada (Supervisora 43).

Isto revela a importância de ver os seus esforços reconhecidos pelos colegas de trabalho. Sobre esse aspecto, Batista e Codo (1999, p. 85) explicam que, “[...] o reconhecimento dos outros pelo esforço realizado no trabalho, a valorização da entrega subjetiva do sujeito podem dar sentido ao sofrimento no trabalho, metamorfoseando esse sofrimento em prazer.” Mas se isso não acontece, o trabalho deixa de ser fonte de prazer para ser fonte de sofrimento e, isso tende a afetar o investimento emocional do indivíduo em relação ao seu trabalho. Sobre essa questão, Soratto e Ramos (1999, p. 274) consideram que,

[...] Poder contar com suporte social adequado no trabalho está associado com maior satisfação, melhores possibilidades de lidar com os conflitos e com situações estressantes, melhores possibilidades de ajustamento e melhora das condições física e mental, em resumo, melhores condições pessoais e mais qualidade no trabalho.

A questão salarial é também um fator citado pelos supervisores quando, ao expressarem o que sentem, descrevem a realidade que vivenciam. De acordo com eles, não há uma equidade entre a remuneração e o que eles investem no trabalho, isto é, os supervisores relacionam o investimento que fazem no trabalho e o que eles recebem em troca como salário, conforme aponta o relato abaixo:

Tenho satisfação em exercer essa profissão. Porém, assumimos responsabilidades que não dependem de nossa atuação. A escola pública ainda está mal aparelhada e deficiente. Professores com a carga de trabalho extensa e cansativa e salários precários. O meu salário é pouco para muita exigência, uma vez que gasto muito para qualificar-me permanentemente (Supervisora 66);

Desse modo, a satisfação, o prazer que sentem em exercer a profissão vai de encontro à sobrecarga de trabalho, a precariedade das escolas, isso leva o profissional a comparar a remuneração com as dificuldades que enfrenta, com os investimentos em formação continuada. Perceber que trabalha e investe muito na profissão e na sua qualificação profissional e não ter isso reconhecido financeiramente é o que tem provocado o sentimento de angústia, de desvalorização, de desprestígio social da profissão. Sobre essa questão, Odellius e Codo (1999, p. 232) explicam, por meio da teoria da equidade formulada por Adams (1965), que,

[...] é possível considerar também que a iniquidade pode ocorrer na percepção do indivíduo quanto à relação existente entre o que ele investe no trabalho (dedicação, energia, cuidado, tempo, etc.) e o que ele recebe em troca (reconhecimento, gratidão, satisfação, possibilidade de ascensão profissional, pagamento, status, valorização) sem haver a comparação com outros indivíduos.

A sobrecarga de atribuições é fator causador de mal estar, porque provoca no supervisor o sentimento de confusão, de insegurança diante do que de fato diz respeito à sua ação. Assim esclarecem:

Bem e um pouco atrapalhada, pois essa indefinição de nossas funções é complicada, o coordenador é aquele que termina fazendo de tudo um pouco dentro da escola (Supervisora 14);

Para estes supervisores trabalhar na supervisão escolar é algo que os faz sentirem-se bem. Porém, não saber o que de fato é trabalho do supervisor escolar, implica em desenvolver ações que nem sempre dizem respeito à atividade profissional que desempenham. Sobre isso Vasconcelos (2002) explica que de fato há uma necessidade de definição do papel do supervisor escolar que por sua vez reorienta a sua ação. Segundo o autor, o supervisor não é “tarefeiro”, aquele que dentro da escola pode fazer tudo. O risco do supervisor se envolver-se com todas as questões e problemas que ocorrem dentro da escola é de fazer disso sua rotina e assim, não desenvolver o essencial do seu trabalho. As inúmeras atribuições também se manifestam nos compromissos que o profissional se ver obrigado a assumir como demonstra uma supervisora ao ressaltar que atualmente

[se sente] muito cobrada para cumprir as obrigações, reuniões... Mas é prazeroso apesar do cansaço do dia-a-dia (Supervisora 37).

Diante do que é expresso pelos supervisores, afirmamos que vivenciar sentimentos ambivalentes é comum, tendo em vista que tanto o bem estar quanto o mal estar fazem parte da vida psíquica de modo integrado e está relacionado aos desejos, às expectativas, aos sonhos, às decepções, angústias, às frustrações vivenciadas. Desse modo, entendemos que os sentimentos ambivalentes expressos pelos supervisores estão ligados à própria atividade profissional e suas possibilidades e limitações.

Considerando que a identidade deve ser compreendida em sua totalidade, o sentimento vivenciado pelos supervisores no desempenho das ações e atribuições que fazem ou não parte de sua atividade profissional revela a dialética da subjetividade e da objetividade. Isto significa que os sentimentos expressos pelos supervisores resultam do processo de objetivação e subjetivação humana, ou seja, os supervisores apropriam-se das condições objetivas que permeiam o seu trabalho, e ao apropriar-se assimila e confere sentido que pode ser traduzido por meio dos sentimentos.

Podemos, então, considerar que os sentimentos que os supervisores vivenciam estão intrinsecamente relacionados às condições sócio-históricas em que sua profissão se insere e ao sentido pessoal que cada profissional confere a estas condições. Desse modo, sentir-se bem, sentir-se mal ou nutrir estes dois estados afetivos revela a forma como cada supervisor se relaciona consigo mesmo e com o mundo social.

Os sentimentos refletidos sobre esta perspectiva nos permitem apreender, por um lado, que quando os supervisores demonstram sentir-se bem na atividade que desenvolvem isto pode ter um efeito transformador na ação supervisora. Sentir-se bem pode significar um convite à ação, à realização dos projetos, à vida, mesmo que a efetivação disso implique em dificuldades, em obstáculos a serem superados. Ou seja, o prazer, a satisfação, a realização dos propósitos almejados despertam a coragem, a audácia, o desejo de superar as determinações exteriores, transformando-as em autodeterminação. Para Ciampa (2005, p. 144) isso não significa “[...] uma impossível libertação das determinações exteriores,” mas esforço de autodeterminação, sem a ilusão de ausência de determinações. Diante disso, inferimos que nessa busca, o supervisor se direciona para a construção de sua autonomia.

Por outro lado, sentir-se mal levar o indivíduo à cristalização de suas angústias, o que, por sua vez, pode levá-lo a incapacidade de pensar e agir sobre as possibilidades de superação das condições exteriores. O indivíduo paralisa, fica preso à mesmice, pois ele se sente dominado pelo cansaço, com isso o trabalho torna-se pouco a pouco sem sentido, pois ele não consegue cumprir a sua atividade primordial. Este estado afetivo pode levar o indivíduo a uma “[...] *má infinidade* em que as contradições não se resolvem como superação, são apenas re-postas num círculo infundável até ficar a zero, o que pode ser identificado como a morte” (CIAMPA, 2005, p. 140).

Porém, considerando que a realidade que ora vivenciamos é uma possibilidade, compreendemos que é possível converter os sentimentos de mal estar em sentimentos de bem estar. Batista e Codo (1999, p. 85) explicam que o “[...] sofrimento psíquico no sentido do esforço realizado, do cansaço, das entregas pessoais, etc. faz parte da realidade normal do trabalho, mas se o trabalho tem um sentido, se ele tem significado, esse sofrimento pode se transformar em prazer.” Entendemos, então que este sentido que pode provocar mudanças na própria atividade e, sobretudo, na relação entre o indivíduo e a sociedade.

Compreendemos, portanto, que os sentimentos que são vivenciados pelos supervisores escolares no dia a dia da profissão exercem papel fundamental no processo de constituição de uma identidade autônoma, tendo em vista que eles podem impulsionar à superação das determinações exteriores ou podem, simplesmente, paralisar o profissional frente a estas determinações. Entretanto, o desvelar da identidade profissional do supervisor, bem como a construção da sua autonomia precisa ser evidenciada no movimento de ser e de se fazer supervisor escolar. Desse modo, analisamos a história de vida de duas supervisoras escolares, pois julgamos importante que o estudo sobre o processo de constituição da

identidade exige o seu desvelar, a apreensão do movimento que parece seguir de supervisor escolar à coordenador pedagógico.

4.5 HISTÓRIAS DE VIDA DE SUPERVISORAS ESCOLARES: DESVELANDO O MOVIMENTO DE SUPERVISOR ESCOLAR À COORDENADOR PEDAGÓGICO

O desvelamento da identidade profissional dos supervisores escolares implica necessariamente em uma análise que priorize o ser humano a partir de sua multideterminação, considerando que este é ao mesmo tempo universal e singular e que no desenvolvimento de suas ações realiza o processo de individualização por meio da reapropriação do universal, em outras palavras, uma história de vida permite-nos conhecer a história social e coletiva por meio da história individual de cada pessoa. Pois, cada pessoa que narra sua história de vida está ao mesmo tempo falando dos outros a partir de si, da sua experiência, da sua história pessoal.

Desse modo, ao construir e reconstruir histórias de vida de supervisoras, estamos também reconstruindo trajetórias profissionais, o que significa recuperar as experiências e o modo como cada pessoa significa e re-significa sua identidade e sua profissionalidade.

As histórias de vida foram contadas por duas supervisoras, e analisadas por meio da análise de discurso, como já explicado anteriormente. As histórias aqui analisadas revelam pessoas em situação histórica e social bastante singular, no entanto caracteriza a pluralidade de uma categoria profissional.

4.5.1 AS PERSONAGENS

Primeira Personagem: Lúcia

Ela é natural de Francinópolis, interior do Piauí, possui mais de 50 anos de idade, divorciada, atua na rede pública há trinta anos, dos quais, durante 13 anos foi diretora escolar e 17 anos foram e estão sendo dedicados à supervisão escolar; sua formação se deu no curso de Licenciatura Curta em Pedagogia com habilitação em Supervisão escolar, tendo feito antes o curso Pedagógico de nível médio. Atualmente trabalha 40 horas em uma escola que atende

o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Iniciou sua trajetória profissional como professora, posteriormente teve a oportunidade, por meio de indicação política, de trabalhar na supervisão de ensino como coordenadora generalista por 15 anos; mais uma vez por meio de decisão política foi designada diretora de unidade escolar, tendo trabalhado nesta função por 13 anos; A partir do ano 2006 voltou a atuar como supervisora, dessa vez em unidade escolar. Narra sua história revelando-nos as dificuldades que enfrentou para conquistar seu espaço e ser respeitada profissionalmente, haja vista que diante das condições de ingresso no serviço público, embora sendo muito comum naquele contexto, exigia dela o esforço para se fazer aceita e reconhecida. Conforme pudemos constatar, essa supervisora nos conta como de supervisora inexperiente e novinha se tornou supervisora experiente e madura. Ela quer ser chamada de Lúcia, pois é um nome que se aproxima do seu nome verdadeiro do qual ela gosta muito.

Segunda personagem: Vitória

Vitória é natural de Água Branca, com faixa etária entre 40 e 49 anos, casada, que atua na rede pública como supervisora há 08 anos. Antes da supervisão conseguiu um contrato para trabalhar como auxiliar de secretaria em escola pública e com a ascensão de um novo governo veio a iminência de ter invalidado o seu contrato, diante disso resolve correr atrás de outras possibilidades, buscando assim superação da insatisfação com os rumos da dimensão pedagógica desenvolvida pela escola que trabalhava como auxiliar de secretaria. Resolveu então, fazer o curso de Pedagogia, especializou-se em Supervisão Escolar, prestou concurso público para professora das disciplinas pedagógicas em 2000, mas tão logo assumiu o cargo de professora, foi encaminhada para a supervisão escolar da mesma escola que já atuava na condição de professora, hoje lá permanece (há 08 anos) atuando como supervisora escolar com carga horária de 40 horas semanais atendendo ao Ensino Fundamental e Médio. Além da rede pública estadual do Piauí, ela também desenvolve a supervisão escolar na rede pública do Estado do Maranhão. Relata sua história, revelando como de auxiliar de secretaria passou a supervisora preocupada em fazer uma escola diferente, onde esta possa ser um espaço que possibilite ao aluno sucesso na sua vida. Ela quer ser chamada de Vitória porque considera que sua vida tem sido uma busca incessante pela superação das dificuldades.

Lúcia e Vitória: duas supervisoras escolares, duas histórias, revelando a história de uma categoria profissional.

4.5.2 NAS PERSONAGENS A ARTICULAÇÃO DA IGUALDADE E DA DIFERENÇA

Lúcia e Vitória são duas personagens concretas que vivenciam a realidade social de forma subjetiva. Suas histórias revelam como ao longo de suas trajetórias elas foram assumindo papéis e, conseqüentemente, foram incorporando personagens que se igualam e se diferenciam. As duas vivenciam o mesmo contexto social, político e econômico, no entanto, cada uma atribui sentidos e, isso, as torna diferentes, singulares, únicas e ao mesmo tempo universais, porque ao narrarem sua história narram a história da sociedade, do momento histórico em que vivem, ou como afirma Ciampa (2005, p. 125), “[...] o singular materializa o universal [...]”, portanto, suas histórias representam o movimento de uma categoria profissional.

A articulação da igualdade e da diferença se faz perceber na relação que estabelecemos com grupos sociais que pertencemos, bem como nas personagens que encarnamos no desempenho dos papéis sociais que assumimos e que se encontram pressupostos pela estrutura social representada pelos outros com os quais nos relacionamos nos grupos sociais, especialmente os “outros significativos”. Que, segundo Berger e Luckmann (1985), encarregam-se da nossa socialização. Ou seja, são esses outros que realizam a mediação entre o indivíduo e a sociedade. Sobre isso, Ciampa (2005) esclarece que é mediante a relação do indivíduo com os outros, que se vivenciam as situações de dominação, exploração, mas também que nos oferecem possibilidades de concretizar outra realidade.

Partindo do pressuposto que os outros, com os quais nos relacionamos, contribuem significativamente para a constituição de nossa identidade, esse aspecto aparece na história de Lúcia de forma ambígua, ou seja, ela reconhece na sua prima (funcionária da SEDUC) alguém que lhe proporcionou vivenciar a personagem supervisora, deixando de lado a personagem professora, mas, ao se referir aos colegas com quem trabalhou no Complexo Escolar de Regeneração, revela as relações de poder que mediaram as relações sociais entre os colegas de trabalho, isto é, em razão de pertencer a grupo político diferente não recebeu apoio dos colegas, isto a leva a afirmar que o seu crescimento profissional, em princípio, não contou

com o apoio dos colegas de trabalho, no entanto, ela esclarece que buscou conquistar cada um. Com isso, fica claro para nós que, para Lúcia, assim como para os outros indivíduos, é importante e necessário ser aceito e se perceber parte de determinado grupo social. Pois, o sentimento de pertencimento nos confere a igualdade, mas para que nos reconheçamos como parte deste é preciso que os outros nos reconheçam. E nessa relação de identificação com os outros nos diferenciamos. Lúcia conta que por meio de sua prima foi possível nova formação e, conseqüentemente, a possibilidade de incorporar nova personagem. Assim ela conta:

[...]. Estava com apenas três meses quando minha prima, que trabalhava na Secretaria de Educação ficou sabendo do convênio entre a UFPI e Secretaria. Ela, então me ligou perguntando se eu não queria fazer a inscrição para o curso de Licenciatura Curta em Pedagogia. À princípio não queria, mas como ela insistiu muito acabei aceitando [...]. Naquela época na cidade de Regeneração havia o político “forte” e o “fraco” e mediante o resultado da eleição, eles dividiam os cargos: a superintendência para o político eleito e a coordenação para a pessoa que tinha perdido a eleição. Como lá na cidade, no momento, não tinha uma pessoa para assumir a vaga da coordenação, a minha prima (a mesma) era envolvida com o político que perdeu a eleição e este foi procurá-la a fim de que ela indicasse alguém para assumir a coordenação no Complexo Escolar de Regeneração. Mais uma vez, ela insistiu para que eu assumisse esse cargo. Naquele momento eu resisti muito porque eu tinha muito receio de decepcioná-la, porque ela sempre confiou muito em mim, e eu não tinha experiência alguma, mas acabei aceitando e fui trabalhar em Regeneração [...]. Entretanto, quando eu cheguei a Regeneração eu não tive apoio dos outros coordenadores, pois todos eram do lado do outro político. As colegas não me davam apoio, só com o tempo fui me adaptando, fui fazendo um trabalho bem feito, mostrando a eles que não era “abestada” como pensavam. Comecei a ir para a Secretaria em busca de informação, já que lá ninguém me informava de nada. Depois, aos poucos fui conquistando cada um [...] Aproximei-me do grupo sem questão política, por meio da amizade mesmo, fui conquistando o grupo e, nos planejamentos seguintes, elas já foram me repassando as informações, o que antes não acontecia, depois fiquei amiga de todos.

Vitória, em seu relato, deixa claro que trabalhar em uma escola lhe oportunizou não só encarnar a personagem secretária, como também estabelecer relações com novo grupo social e, também vivenciar a realidade da escola pública. É no convívio e fazendo parte desse grupo social que Vitória vivencia a articulação da igualdade e da diferença. Iguala-se quando, ao conviver com o grupo da escola, apropria-se das significações produzidas por este grupo e, diferencia-se quando, mediante estas significações, atribui sentido particular, individualizando-se, assim torna-se ser único, singular. Sobre isso, Carvalho (2004, p. 36) explica:

As relações que os indivíduos mantêm com os outros que estão ao redor, sobretudo aqueles que lhe são significativos, têm como papel primordial mediar a apropriação das significações socialmente produzidas, tornando possível, como isso, a construção de um indivíduo que, ao dar um sentido aos objetos, normas, valores, atitudes, papéis sociais, experiências, atividades profissionais e outros, individualiza-se e constrói, embora de forma determinada, um modo próprio de ser no mundo.

O relato de Vitória ajuda-nos a entender a articulação da igualdade e da diferença quando ela narra o seguinte:

[...] Sentia-me angustiada, como auxiliar de secretária quando eu ia repassar aquelas notas eu via mais reprovação do que aprovação e, eu queria entender porque aquele índice tão alto se a equipe dizia que os professores eram competentes. Então, eram competentes e não estavam sabendo ensinar. Decidir, então fazer pedagogia para eu entender melhor o que era o processo de ensinar. [...] Então, eu fui me preparando para ser essa profissional.

Durante os relatos, Lúcia e Vitória cruzam aspectos da vida pessoal e profissional e isso manifesta a articulação de várias personagens, alternando-se e articulando-se. Ou seja, elas vivenciam a condição de serem mulheres, mães, esposas, estudantes, supervisoras. Ressaltamos que tais personagens não se revelam ao mesmo tempo, mas mediante os papéis sociais assumidos perante os outros. Desse modo, cada uma dessas personagens revela um aspecto da identidade destas supervisoras. A totalidade das personagens encarnadas determina a constituição da identidade. No relato de Vitória, isso fica evidente:

Entrando na minha vida pessoal. Eu vivi minha vida uma etapa por vez. Vim fazer curso superior depois que já tinha vivido minha vida mesmo total. Fiz meu curso superior com trinta anos, brinquei [...] Depois que a minha filha já tinha cinco anos de idade é que eu fui me envolver com essa questão mesmo da educação. As dificuldades que eu tive foi questão financeira, dinheiro que a gente não tinha na época e, por isso, eu tinha que saber levar a vida de mãe, família, estudar para passar no vestibular e não podia fazer cursinho.

Incorporar as personagens mediante os papéis sociais que assumimos é concretizar um modo de ser e de estar no mundo. Em se tratando de um papel social vinculado a uma profissão pressupõe assumir determinados comportamentos e atitudes que lhe identificam como parte daquele grupo social. No caso dos supervisores estes comportamentos estão relacionados à ação supervisora desenvolvida, desse modo, quando Lúcia relata sobre sua atuação explica da seguinte forma:

O trabalho do supervisor antigamente era assim: o planejamento, já vinha da Secretaria de Educação, a gente só fazia repassar. Era por isso que chamava

aquele *caderninho amarelinho*, por que já vinha toda a programação da Secretaria de Educação o trabalho que a gente tinha era de se reunir com eles e repassar o que a Secretaria de Educação passava para gente e acompanhar o professor. Naquela época a gente era tipo assim um “boneco” você só recebia e jogava. Era tipo uma inspeção: ver as cadernetas, os planejamentos... Essas coisas... (Lúcia)

Nesse sentido, entendemos que tais comportamentos e atitudes pré-estabelecidas evidenciam a política de identidade para cada papel social. Isso nos leva a inferir a limitação do indivíduo em agir de forma autônoma. Assim, Lúcia demonstra incorporar a personagem supervisora, tendo em vista que esta garante a identificação com outros, bem como o reconhecimento por estes de que ela faz parte do mesmo grupo social.

Acrescentamos ainda mediante o que ela relata sobre o início da sua carreira, que o trabalho do supervisor escolar consistia em apenas repassar as instruções determinadas pela Secretaria de Educação e ao referir-se a isso evidencia o sentimento que este fato lhe desperta, isto é, ao falar de ontem esclarece que se sentia um “boneco”, alguém que não era responsável pela própria ação. Ao se perceber como “boneco”, entendemos o que Ciampa (2005) chama de *fetichismo da personagem*, ou seja, a impossibilidade de o indivíduo atingir a condição de *ser para si*. Isto significa que o indivíduo fica preso ao mundo da mesmice, não conseguindo transformar as determinações exteriores em autodeterminação. Essa dificuldade pode estar relacionada à política de identidade que se encontra subjacente ao modelo de supervisão escolar que se encontra pressuposto, o qual pressupõe a identidade de supervisor-fiscalizador.

Subjacente a esse processo de encarnação das personagens está a questão social e política da identidade.

4.5.3 A QUESTÃO SOCIAL E POLÍTICA PERMEANDO OS LIMITES E POSSIBILIDADES DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

A idéia de um ser humano concreto e historicamente situado, conforme ressaltamos, fica evidente nas duas narrativas, quando elas, na busca de explicar como ingressaram na profissão de supervisor escolar, evidenciam a realidade social, econômica e política que se encontravam inseridas naquele momento. Ambas relatam as dificuldades de quem vive no interior do Piauí e que precisa vir para a capital, em busca de formação que lhes garanta melhores condições de vida.

Essa realidade também é evidenciada na pesquisa de Silva (2007) quando destacou que entre as professoras alfabetizadoras há parcela significativa que moram na zona rural e têm dificuldade de prosseguir estudos. E, isso revela a limitação imposta às pessoas pertencentes a esse grupo social, mas, sobretudo, revela a vontade e a coragem de enfrentar os desafios impostos pela estrutura social. A limitação ainda se revela nas escolhas possíveis para estas pessoas, visto que “[...] é discutível o grau de liberdade que o indivíduo tem de escolher (e de ser escolhido) para uma personagem”, isso porque somos levados a interiorizar o que os outros nos atribuem (CIAMPA, 2005, p. 163).

Desse modo, diante das escolhas que lhes cabem, isto é, permanecerem em sua cidade natal e encarnar a identidade pressuposta para aquela realidade, ou vir para capital buscar outras possibilidades, é que Lúcia e Vitória decidem por vencer as determinações exteriores e encontram no curso profissionalizante a possibilidade de melhores condições de vida e, ao mesmo tempo, a encarnação de outros personagens. Mas, ressaltamos que, embora o curso profissionalizante tenha se revelado naquele momento como opção possível, ainda assim consideramos uma escolha limitada, visto que era o que estava pressuposto para pessoas que buscavam meios de sobrevivência de forma mais rápida. Isto significa que ao tempo em que a estrutura social limita as escolhas é ela que também nos permite vivenciar outras possibilidades.

A realidade vivida por Lúcia e Vitória, caracterizada pela política que visa atender aos interesses privados, limita-as a viver plenamente sua humanidade na medida em que elas vêm envolvidas em situação de dominação que subjuga os seres humanos, deixando-os à mercê da vontade arbitrária daqueles que deveriam zelar pelo bem comum para garantir a sobrevivência. Sobre isso, Ciampa (2005, p. 127) esclarece que a exploração social se concretiza por meio de mediações, “[...] sempre no particular, que é a unidade do singular e do universal”. Isso fica mais claro nos relatos de Lúcia e Vitória:

Quando eu terminei o pedagógico (em Teresina), em 1977, eu voltei para minha cidade (Francinópolis) para trabalhar como professora porque lá era mais fácil conseguir um contrato com político. [...] trabalhei como professora uns três meses, foi quando por intermédio de minha prima, fiquei sabendo do convênio entre a Universidade Federal do Piauí e a Secretaria de Educação. [...] quando já estava no quarto bloco do Curso surgiu a oportunidade (por meio da mesma prima) de trabalhar em Regeneração, mas eu não queria sair de casa, morava com meus pais, estava recém formada, mas fui[...] E, lá fui morar na casa do político que havia me indicado para o cargo, morei lá de três a quatro anos e no começo foi muito difícil porque eu não fui bem aceita, até porque quem mandava lá na cidade era o outro político. (Lúcia).

Nasci em Água Branca, lá fiquei até a minha adolescência (14 anos) quando meu pai teve uma crise financeira (ele era comerciante sempre trabalhou na área de tecidos, confecções). Ele faliu e os amigos abandonaram, e decidi que lá a gente não ficava mais, a cidade mais próxima e que não tinha nenhum conhecido, era São Pedro, ficamos sem casa para morar, sem nada [...] Para quem tinha padrão altíssimo de vida [...] Os deputados freqüentavam a nossa casa [...] E, de repente, se deparou com essa situação de não ter nada. Fomos para São Pedro do Piauí. Chegando lá meus pais resolveram que tinha que pedir ajuda as minhas primas para eu vir estudar aqui em Teresina. Eu vim fazer o teste do CEFET¹⁷ (Escola Técnica). Passei. Fiz Administração de Empresa, mas tive que trabalhar, pois já não tinha mais como ficar na casa da minha prima. Quando a gente não tem nada, passa por “n” problemas, até a questão da solidariedade familiar ela tem um tempo delicado e, eu tive que correr atrás de trabalhar bem novinha; com 17 anos trabalhava numa clínica e nessa clínica atendia crianças com necessidade especiais, com problemas neurológicos [...] [Depois] consegui um contrato com a Secretaria e mudei de fato para educação [...] trabalhava na escola que hoje é o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Maria Rodrigues das Mercês. Era 1987 e, naquela época não tinha concurso, e quando o Freitas Neto entrou [...] Problema [...] Vieram os expurgos. Foi na época que me conscientizei que eu tinha que estudar, fui correr atrás do curso de pedagogia. (Vitória).

Para o papel de supervisora escolar que Lúcia e Vitória assumem há identidade política que se concretiza por meio da ação humana. Ou seja, viver a profissão de supervisora escolar é concretizar uma política de identidade definida socialmente pelos outros. Essa identidade política se materializa por meio do grupo social que fazemos parte, no qual o objetivo é construir uma identidade coletiva e assim garantir a manutenção do *status quo*. No caso da supervisão escolar, essa identidade coletiva foi construída por meio dos cursos de formação tanto inicial como continuada. No que diz respeito ao curso de formação inicial de Lúcia, percebemos a evidência de um modelo de formação fundamentada nos princípios do behaviorismo e das teorias de sistema, as quais oferecem suporte para o tecnicismo educacional.

Carvalho (1999), ao fazer uma retrospectiva histórica sobre o Curso de Pedagogia, na Universidade Federal do Piauí (UFPI), esclarece que este foi oferecido inicialmente como Licenciatura curta nas habilitações Administração e Supervisão Escolar e era realizado em regime regular e parcelado (oferecido em período de férias com a finalidade de atender a demanda do interior do Estado). Somente a partir de 1975 é que a Universidade começou a oferecer a licenciatura plena e as habilitações em Magistério e Orientação Educacional. Assim, Lúcia explica:

¹⁷ CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

[...] Era uma Licenciatura Curta. Então, cursamos quatro blocos distribuídos em dois janeiro e dois julho. As aulas eram normais o dia todo: saíamos de casa de manhã e só retornávamos à noite. Cursávamos seis disciplinas: Sociologia, Psicologia, Português I, Matemática I, Ética, Didática I. Depois do segundo ano, nós decidíamos se queríamos Administração Escolar, Supervisão Escolar ou Orientação e de acordo com a habilitação escolhida fazíamos o estágio. Foi o momento em que a turma se separou, pois até então cursava todo mundo as mesmas disciplinas.

Além do curso de formação inicial, os cursos de formação continuada promovidos pela Secretaria de Educação e o modelo de atuação definido pela Secretaria naquele contexto exemplificam de forma mais clara a política de identidade que estava pressuposta para o supervisor escolar. Braga (1999, p. 52), ao analisar as concepções de Supervisão Escolar e a prática dos supervisores egressos da UFPI, diagnosticou que esses cursos de formação continuada tinham o objetivo de “[...] traçar as metas para o acompanhamento do processo ensino aprendizagem e garantir a unidade do trabalho que pudesse atender as reais necessidades de cada município.” Sobre esses cursos Lúcia relata:

[...] Fiz muito curso de capacitação, na época do governo Hugo Napoleão. Nós íamos participar dos cursos no Centro de Treinamento de Campo Maior; passávamos de quinze dias lá. Os cursos eram Supervisão I, Supervisão II, todos com certificado. E, eu fui crescendo com essas capacitações. Nesses cursos eram discutidos conteúdos pertinentes à nossa função. Era sobre planejamento, o minicurso que dávamos para os professores na área de avaliação, as metodologias [...].

As mudanças sociais, políticas e econômicas ocorridas na sociedade, incidem sobre a formação dos profissionais, provocando novas exigências. Neste contexto é que se encontra Vitória que, diferente de Lúcia, fez o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação para Magistério das Disciplinas Pedagógicas, e depois sentiu a necessidade de fazer especialização em Supervisão Escolar, o que revela a interiorização do mundo objetivo e, também, o movimento das políticas de formação para o pedagogo. Sobre o curso de Pedagogia, Vitória relata:

Fui aprovada em 1995 para o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, com habilitação para o Magistério das Disciplinas Pedagógicas, o curso tinha oito períodos e já no 1º período cursei as disciplinas de Português I, Inglês Instrumental, Int. a Metodologia Científica e Introdução a Educação. E, nos dois últimos períodos, cursávamos a disciplina de Prática de Ensino, que era o estágio. Depois, resolvi fazer especialização em Supervisão Escolar.

Diante do que narram as supervisoras, a realidade social e, sobretudo, a formação contribuem de forma contundente para a constituição da personagem supervisora, tendo em vista a prévia determinação subjacente tanto nas escolhas profissionais, quanto no modelo de formação destinado aos supervisores. Entretanto, a luta dos indivíduos por melhores condições de vida e de exercício profissional pode levá-los a buscar concretizar um projeto de vida, uma identidade política que, se concretizada, possibilita uma transformação, uma metamorfose.

4.5.4 NO MOVIMENTO A POSSIBILIDADE DE EMANCIPAÇÃO

Compreendendo o indivíduo como ser que age e que por meio de sua ação produz a realidade e a si mesmo, entendemos então que o indivíduo contém em si infinitas possibilidades de ser e de realizações, o que indica a possibilidade do indivíduo vir a se transformar. Essa transformação ocorre quando o indivíduo é capaz de superar a si mesmo, tornar-se outro que é ele mesmo, isto é, que está contido nele de forma latente. Isto revela a capacidade do ser humano de superar as determinações impostas por meio da sua autodeterminação. Ao superar a si mesmo, o indivíduo efetiva a sua alterização, atinge a sua condição de ser um ser para si. Por meio de sua autodeterminação, o indivíduo pode se tornar emancipado.

A transformação do indivíduo ou o seu processo de metamorfose não acontece de forma miraculosa, como se acontecesse repentinamente, mas continuamente por meio de pequenas mudanças que ocorrem cotidianamente e que nem sempre são percebidas imediatamente. Estas mudanças ocorrem na consciência, na forma de pensar, e se materializam na ação e nas emoções e sentimentos dos indivíduos. No entanto, a possibilidade de transformação é desencadeada pelo desejo de mudanças, pois destes resultam os projetos de vida que levam à transformação social.

A autodeterminação e, conseqüentemente, a transformação do indivíduo se torna evidente quando ele desempenha suas atividades com a finalidade de alcançar objetivos e projetos estabelecidos por ele mesmo; são estes projetos pessoais que dão sentido à sua vida, o projeto desejado e ainda não concretizado oferece condições para que o indivíduo busque vencer as limitações impostas rumo à sua autonomia, à sua emancipação.

É neste sentido que Ciampa (2005, p. 132) afirma que a “[...] manifestação do ser é sempre uma atividade.” Desse modo, o relato sobre o modo como a ação supervisora acontece hoje, ajuda-nos a perceber o movimento de constituição da identidade profissional, bem como as mudanças que vem ocorrendo no agir desses profissionais e, por conseguinte, as possibilidades de construir a emancipação. De acordo com o que Lúcia relata, as mudanças da profissão se movimentam em direção à ação de coordenar o processo educativo. E, ao se perceber hoje como coordenadora, também evidencia a consciência da responsabilidade social coletiva que adquiriu e que é necessária no desempenho da profissão. Mas, também revela um indivíduo que na busca de sua emancipação, busca construí-la na cooperação, negociação, consenso e entendimento com os outros. Isto pode ser compreendido por meio das palavras de Lúcia, assim ela nos conta:

[...] Hoje a gente planeja, o próprio professor faz seu plano de curso, não é mais como antes, quando eu chegava e dava, porque também me davam, hoje nós já nos reunimos, planejamos juntos e fazemos um trabalho compartilhado com o professor, o coordenador não trabalha só. Delega poderes para todo mundo, nós resolvemos tudo junto, o que é bastante diferente de antigamente.

O relato de Lúcia sobre a atuação do supervisor, hoje, denuncia as mudanças pelas quais a profissão de supervisor escolar vem passando, como parte das transformações sociais, políticas e econômicas que a sociedade e, conseqüentemente, a escola efetiva na atual contemporaneidade. Isto nos permite perceber que, no atual contexto, a atuação do supervisor escolar é diferente do modelo desenvolvido anteriormente (já relatado). Uma vez percebida estas mudanças, entendemos que Lúcia mediante as condições concretas em que ela se encontra inserida tem buscado transformar os limites impostos pela estrutura social e esta superação se exterioriza na sua ação, no modo de agir como supervisora escolar que se percebe coordenadora processo educativo. Estas idéias ficam mais claras nas palavras de Ciampa (1994, p. 72): “[...] é do contexto histórico e social em que o homem vive que decorrem suas determinações e, conseqüentemente, emergem as possibilidades ou impossibilidades, os modos e alternativas de identidade.”

No que diz respeito à idéia de que o supervisor escolar não trabalhar isoladamente, mas em conjunto com o grupo envolvido no processo pedagógico é explicado por Vasconcelos (2002, p. 89). De acordo com o autor, o supervisor escolar,

[...] em função do espaço em que atua, tem tanto a interface com o ‘chão da sala de aula’(através do contato com os professores), quanto com a

administração [...], dando mais um passo, nos deparamos com a comunidade em que a escola está inserida, e encontramos mais um campo de atuação da supervisão.

Essa concepção de supervisão escolar caracterizada pela idéia da ação de coordenar é entendida por meio do relato de Vitória que, ao falar sobre sua atuação, explica em que consiste e ação de coordenar o processo educativo e, por sua vez, evidencia a personagem coordenadora pedagógica. Vitória narra, assim:

[...] Eu sentia a necessidade de um pedagogo na escola que tivesse uma concepção de educação que envolvesse algo que vai além da mera formação acadêmica, pois a minha concepção de educação é uma concepção global que a todo momento você está aprendendo e que extrapola o espaço de sala de aula.

Eu trabalho diferente, por exemplo, o planejamento. Eu entendo que o planejamento para ser considerado participativo deve-se envolver não só professores, mas também líderes de turma, os pais, e isso, me traz muito constrangimento, porque eu não sou bem aceita quando eu envolvo líderes de turma, quando faço menção de chamar alguns pais para participar do processo de orientação, eu recebo algumas críticas, embora eu tenha certeza que a melhor forma hoje de se trabalhar a nossa função é envolvendo todos os segmentos da escola, não só os professores, como os pais, direção, alunos e todos os segmentos, secretaria. A melhor forma de trazer bons resultados é com a participação integral [...] Eu sempre trabalhei na linha de orientar o professor, naquilo que temos que observar no aluno, trabalhar a avaliação e, temos que dar mais ênfase na qualidade do aluno do que na quantidade. É o que eu considero ser suficiente para ele ser promovido.

O relato de Vitória evidencia que a construção da autonomia profissional não se efetiva na ação individual, mas coletivamente, ao mesmo tempo, tornar-se profissional emancipado, autônomo significa concretizar identidade política. Em Vitória, assim como também em Lúcia, percebemos a consciência do compromisso social que elas possuem e que essa consciência contribui para o desejo de concretizar proposta de ação supervisora. De acordo com o que elas expressam, a incorporação da personagem coordenadora pedagógica possibilita construir realidade educacional mais humana, na qual torna possível oferecer espaços para que os demais envolvidos no processo educacional possam desempenhar papéis sociais menos rígidos, permitindo, assim, incorporação de novos personagens e a emancipação dos indivíduos.

Ressaltamos que no desempenho de nossas atividades, desenvolvemos sentimentos que podem favorecer ou não o desempenho da profissão de forma autônoma. Nessa direção, as relações sociais que mantemos no ambiente de trabalho podem contribuir para o desenvolvimento de sentimentos de bem estar ou de mal estar, conforme o modo como cada

pessoa interioriza o mundo objetivo e lhe confere um sentido. Desse modo, apoiamo-nos nas idéias de Almeida (2006) para afirmar que é importante que o supervisor escolar valorize a relação interpessoal, especialmente se considerarmos o fato de que os saberes são construídos, também, por meio das relações que mantemos com os outros. Assim, ao falar de suas atuações, Lúcia e Vitória, além de relatarem com entusiasmo o fato de poder realizar algo compartilhado com todos, na qual a responsabilidade das decisões é dividida com os colegas de trabalho, elas revelam os sentimentos que têm desenvolvido no exercício da sua profissão. E, diante do que elas expressam, o bem-estar decorre das boas relações sociais que elas estabelecem com os colegas de trabalho e da natureza da ação supervisora que segundo Vitória precisa ser compreendida pelos outros que compõe a escola. No discurso de Lúcia e Vitória:

[...] nós temos aqui mais ou menos 70 pessoas trabalhando. Durante o dia tem uns 40 professores, entre estes, tem uns três professores que não “vão muito com a minha cara” (risos), mas isso a gente releva, ninguém é perfeito, mas, no geral, eu me relaciono muito bem, muito bem mesmo (Lúcia);

Atualmente, posso dizer que me sinto realizada nessa profissão, tendo em vista que os demais segmentos da escola entendem que as atribuições do supervisor estão ligadas à orientação do processo ensino-aprendizagem e, por isso não somos mais usadas para fazer papel de gestor, de vigia, de professor e secretária de escola (Vitória).

Ao longo das histórias de Lúcia e Vitória percebemos a articulação da igualdade e da diferença por meio dos papéis sociais que vão assumindo e que por sua vez, indica a incorporação de determinado personagem. Os papéis que Lúcia e Vitória assumem, bem como os personagens que são encarnados por elas, revelam a dinâmica da articulação das igualdades e diferenças que permeia a constituição da identidade. Elas igualam-se assumindo o mesmo papel social, no entanto, o modo como cada uma delas vivencia esse papel encarna personagens que as tornam únicas, singulares, pois Lúcia e Vitória conferem sentido à atividade e à realidade que vivenciam. Esse sentido atribuído depende das experiências que cada uma vivenciou, das relações que estabeleceram, dos personagens que incorporaram.

Igualam-se, ainda, diante do contexto sócio-histórico subjacente à vida delas, ou seja, vivem a realidade de serem mulheres, do interior do Piauí, e que precisam vir para capital em busca de formação e possibilidades de encarnar outros personagens. Mas o movimento que elas empreendem revela a força e a vontade de superar os limites impostos. É nesse desejo de vencer as determinações exteriores que elas buscam desenvolver a atividade profissional de

modo a contribuir significativamente com o processo educativo e ao buscar isso elas provocam mudanças tanto na profissão de supervisor escolar como elas se transformam, tornam-se outras que são elas mesmas.

Ressaltamos que o contexto em que Lúcia e Vitória desenvolvem sua atividade não tem sido favorável ao exercício autônomo da ação supervisora, no entanto elas demonstram a luta pela competência e pela autonomia na medida em que buscam desenvolver a personagem coordenadora pedagógica e realizam atividades em que os demais profissionais da escola são chamados a colaborar, a participar. Compreender a ação supervisora sob essa perspectiva significa também ter clareza da responsabilidade social inerente à profissão, ou seja, Lúcia e Vitória buscam por meio da ação de coordenar o processo educativo desenvolver uma prática na qual, professores e supervisores possam juntos realizar o projeto educativo almejado. Desse modo, realizar um projeto educativo coletivo pode significar a recusa por política de identidade e, por conseguinte, a busca pela constituição de uma identidade política.

As histórias de Lúcia e Vitória, portanto, revelam o movimento de constituição da profissão de supervisor escolar, assim como desvelam a identidade que foi constituída e vem se (re) constituindo mediante esse movimento. E considerando a identidade do supervisor escolar como construção social nos modos de ser e estar nessa profissão, é possível apontarmos o movimento em direção a autonomia, já que diante do que narram as supervisoras, elas se reconhecem assumindo novo papel na função de supervisor escolar, o papel de coordenadoras do processo educativo. Mas, é preciso esclarecer que esse modo de ser e de estar na profissão, e que se encontra em construção, resulta do movimento concreto, histórico, no qual o supervisor mantém constante relação dialética com o mundo, transformando-o e sendo transformado. É isso que torna possível dizer que identidade é metamorfose.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, situada no campo das investigações sobre identidade, nosso objetivo foi compreender o processo de constituição da identidade profissional do supervisor escolar que atua na rede pública estadual de Teresina (PI) e quais as possibilidades dessa identidade se caracterizar pela autonomia. Partindo do pressuposto de que a identidade é um fenômeno multifacetado, no qual uma multiplicidade de elementos media esse processo, analisamos o perfil social e profissional dos supervisores, identificamos os fatores que interferem na escolha pela profissão de supervisor escolar, analisamos as contribuições da formação para o processo de constituição da identidade profissional e entendemos como eles se sentem no exercício da sua atividade profissional. Destacamos que, ao relacionar os fatores que interferem na escolha pela profissão, os supervisores pesquisados evidenciaram como compreendem a sua atividade o que, por sua vez, implica na forma como atuam.

Para isso, realizamos uma análise a partir da concepção psicossocial desenvolvida por Ciampa (2005) que se fundamenta nos princípios do materialismo histórico dialético. Tal concepção nos permitiu apreender o movimento de constituição da identidade considerando que esta é uma questão social e política, resulta da articulação das igualdades das diferenças e é metamorfose que tende à emancipação. Além dessa concepção, apoiamos-nos em autores que tratam da questão da contemporaneidade e de como essa nova realidade incide sobre o contexto escolar e seus profissionais, em particular sobre a formação e atuação do profissional da supervisão escolar.

A investigação empírica sobre a identidade dos supervisores escolares foi realizada mediante aplicação de questionário e gravação de histórias de vida. Os resultados obtidos mediante a análise dos dados do questionário nos permitiram conhecer o perfil social e profissional dos supervisores que atuam na rede pública estadual de Teresina (PI), mas também, foram essenciais para analisarmos o processo de escolha pela profissão de supervisor escolar, as contribuições da formação no processo de constituição da identidade e os sentimentos vivenciados por estes profissionais no exercício de sua atividade. Vale ressaltar que nos pareceu relevante analisar o processo que levou esses profissionais a escolherem a profissão de supervisor escolar, tendo em vista as críticas que lhes são feitas. Críticas estas que revelam a marca que a profissão traz por ter sua origem, no espaço escolar, em um período em que o controle e o autoritarismo eram as vozes ressoantes.

Quanto ao perfil social e profissional dos supervisores, a pesquisa revelou que os supervisores escolares compõem um grupo social, no qual as igualdades dizem respeito à vivência em um grupo social compartilhando das mesmas condições objetivas, ou seja, das limitações e possibilidades que a estrutura social mais ampla determina. Mas também, um grupo que guarda suas diferenças, pois esta reside no fato de cada supervisor possuir trajetória específica da vida profissional e conferir sentido próprio à atividade que desenvolve.

Ao delinear o perfil social e profissional dos supervisores escolares, a realidade apareceu como um fator limitante da autonomia desses profissionais, o que nos levou a inferir sobre a impossibilidade de uma identidade autônoma. No entanto, considerando que o indivíduo é um ser capaz de superar as determinações exteriores, os supervisores ao buscarem qualificação para o trabalho, evidenciam a consciência de que não estão prontos, mas em contínuo processo de se tornarem supervisores escolares. E é na continuidade desse processo que a autonomia vai se concretizando.

Identificar os fatores que levaram à escolha pela profissão de supervisor escolar nos ajudou a compreender não só o que determina essa escolha, mas, de modo especial, como os supervisores compreendem a sua profissão. No que diz respeito ao que determina a escolha profissional, os supervisores apontaram fatores relacionados às condições subjetivas e objetivas. Os fatores ligados às condições subjetivas foram a identificação com a profissão, seus interesses pessoais e outros que foram movidos pelo próprio movimento da sua trajetória de vida. Já os fatores relacionados às condições objetivas indicaram que os supervisores escolheram esta profissão em razão da natureza da ação supervisora e suas possibilidades, da demanda da profissão e do interesse da instituição. Tais fatores evidenciaram a articulação da objetividade e da subjetividade no processo de escolha profissional, isto significa que a dialética entre as condições subjetivas e objetivas indica a síntese da multideterminação da escolha profissional.

Ao explicar que escolheram a profissão porque se identificam pela natureza da ação supervisora, os supervisores deixam claro que compreendem que o trabalho do supervisor escolar é essencialmente pedagógico. Desse modo, a ação supervisora é delimitada pela dimensão pedagógica do processo educativo que consiste, de acordo com os supervisores, em coordenar toda uma equipe de professores e alunos na busca pela construção do conhecimento, pois a ação supervisora se volta com maior abrangência para área do processo ensino-aprendizagem. É com esse entendimento que os supervisores consideram sua atividade essencial no âmbito escolar, pois eles acreditam que podem contribuir para a melhoria da prática pedagógica do professor. Os supervisores acreditam também que é em parceria com o

professor que poderão colaborar para o processo de transformação da realidade escolar. E, na busca desta transformação, supervisores e professores têm mais chances de construir uma identidade que se caracterize pela autonomia.

Outro aspecto que foi considerado relevante diz respeito às contribuições da formação para o processo de constituição da identidade do supervisor escolar. De acordo com os supervisores, a formação, tanto inicial quanto continuada, tem contribuído para o desenvolvimento da profissionalidade. Ou seja, para eles a formação não se restringe à da academia ou aos vários cursos que fazem, mas envolve troca de experiências com os outros, que podem ser: os professores, os colegas de curso, outros supervisores; envolve as experiências vividas anteriormente como professor ou no cotidiano da ação supervisora. Além desses aspectos, a formação ainda contribui para garantir ao supervisor o domínio de um repertório teórico, de atitudes e procedimentos necessários para o exercício da profissão. A mediação que a formação realiza, evidencia a dimensão social e política da constituição da identidade profissional do supervisor escolar, pois pressupõe assumir determinadas atitudes e procedimentos já estabelecidos pelos outros, mas ao reconhecerem que as experiências vividas e as trocas de experiências como processo formativo, os supervisores indicam que é possível construir uma identidade política, e por meio desta, a possibilidade de autonomia profissional, tendo em vista que continuamente novos saberes e novas práticas estão em construção.

Os dados obtidos por meio do questionário também possibilitaram entender os sentimentos vivenciados pelos supervisores no exercício da profissão. As análises nos revelaram então, que a maioria, embora com todas as dificuldades e limites impostos, vivencia sentimentos de bem estar, o que indica que, para os supervisores as limitações, ou determinações exteriores impostas são o combustível para a ação supervisora. Ou seja, eles se sentem bem porque acreditam que por meio de seu trabalho podem contribuir com a prática pedagógica do professor, com a melhoria do processo educativo, com o sucesso da aprendizagem do aluno, enfim, acreditam na possibilidade de transformação da escola. Mas, entre o grupo de supervisores há aqueles para quem o trabalho tem oportunizado vivenciar um mal estar, que no entender deles, é decorrência das péssimas condições de trabalho, do acúmulo de atribuições, das más relações sociais e do não reconhecimento do seu trabalho pelo outro. Neste caso, o mal estar impede os supervisores de pensar sobre as possibilidades de superação das dificuldades e com isso ele se torna cada vez mais preso à mesmice, impedindo-o de ser um ser para si.

Outro grupo de supervisores expressou que tanto se sente bem como se sente mal, estes vivenciam sentimentos ambivalentes, o que é comum. O sentir-se bem, em geral, é resultado das ações concretizadas, das boas relações estabelecidas, do próprio fazer da supervisão, ao passo que sentir-se mal está relacionado às condições precárias do trabalho, às inúmeras atribuições conferidas a ele. Enfim, os sentimentos ambivalentes não são dissonantes dos sentimentos já expressos pelos grupos anteriores, no entanto, o que entendemos é que estes (os ambivalentes) são pontuais, ou seja, sentir-se bem ou mal representa um momento específico, liga-se às possibilidades de concretizar determinada ação ou àquilo que a impossibilita. Neste sentido, entendemos que os sentimentos vivenciados pelos supervisores não estão dissociados das condições sócio-históricas em que a profissão se insere e ao sentido que cada um confere a estas condições. Portanto, sentir-se bem, sentir-se mal ou a ambivalência destes representa a maneira como cada supervisor relaciona-se consigo mesmo e com a realidade que enfrenta no dia a dia da ação supervisora e, por sua vez, revela a possibilidade ou impossibilidade de construir a autonomia profissional.

Estes resultados nos apresentaram elementos representativos da identidade do supervisor escolar conforme delineamos o perfil dessa categoria profissional, analisamos os aspectos relacionados à escolha profissional, as contribuições da formação e os sentimentos vivenciados na profissão. Porém, com isso, não foi possível apreender o processo constitutivo dessa identidade. Para isso, recorremos às histórias de vida de duas supervisoras escolares que, ao relatarem como se tornaram supervisoras, revelaram o esforço empreendido no sentido de transformar as determinações exteriores em autodeterminação.

As histórias de Lúcia e Vitória nos permitiram compreender o processo histórico da profissão de supervisor escolar, bem como as transformações pela qual ela vem passando. Por meio dessas histórias, foi possível desvelar que a identidade profissional do supervisor escolar segue um movimento que vai da supervisão escolar em direção à coordenação pedagógica. O que revela que existe possibilidade de vencer as limitações presentes no dia a dia da ação supervisora, isto é, é possível transformar as determinações exteriores em autodeterminação e, assim nos tornamos o outro que está contido em nós como possibilidade.

Essa pesquisa evidenciou a multidimensionalidade da constituição da identidade profissional, compreendida pelos aspectos sociais e profissionais, fatores que direcionam a escolha profissional, as contribuições da formação, os sentimentos vivenciados, a dimensão política e social da identidade, as determinações exteriores. Todos esses elementos compõem a totalidade que envolve o processo de constituição da identidade profissional dos supervisores escolares. Esta só pode ser compreendida quando se estabelece a vinculação das

partes com o todo, considerando o movimento. Ou seja, o processo de constituição da identidade profissional resulta da síntese dos contrários que contém as determinações do todo.

Esta compreensão acerca da identidade nos remete a idéia do holograma ou o princípio hologramático explicado por Morin (2007), segundo o qual, um holograma é uma imagem em que cada ponto contém a quase totalidade da informação sobre o objeto representado. O princípio hologramático significa que não apenas a parte está no todo, mas que o todo está inscrito na parte. Assim, cada supervisor escolar representa a totalidade pertinente à categoria de supervisores, bem como as condições sócio-históricas relativas a este profissional. Do mesmo modo, a realidade objetiva, o contexto social, político, econômico estão contidos na história de vida de cada supervisor escolar, mediando sua existência.

Temos clareza de que o estudo desenvolvido possui suas limitações, sobretudo porque se trata de fenômeno que envolve pessoas concretas, situadas historicamente e que sofrem diretamente as conseqüências do modelo de sociedade em que vivemos. Contudo, esperamos que as análises apontadas despertem para novas investigações, em especial, sobre aquelas pertinentes ao modelo de formação desenvolvido junto aos supervisores e sobre a incorporação do personagem coordenador pedagógico de modo a esclarecer como esse personagem se concretiza na dinâmica escolar. O estudo sobre a identidade profissional do supervisor escolar revelou ainda a necessidade de que essa profissão precisa ser concebida pela sociedade como atividade precípua no contexto escolar, o que exige a preocupação com a política de formação destinada a eles, às condições de exercício da profissão. O investimento nesses aspectos incide também no desenvolvimento da escola e das pessoas que nela se encontram, e, tendo em vista que o coordenador pedagógico é um personagem que se revela entre outros que são configurados pelas pessoas, entendemos, então, que investir no profissional é também investir na pessoa, pois o profissional é parte do todo que é a pessoa.

Compreender a identidade do supervisor escolar significou também compreender a minha identidade como pessoa e como profissional inserida nesta realidade, como também incorporar uma nova personagem: a supervisora-pesquisadora. Essa nova personagem que passou a ser reposta no desenvolver dessa pesquisa revelou dificuldades que precisaram ser superadas e aprendizagens que foram solidificadas. Enquanto supervisora vivenciei a realidade imposta pela estrutura social que limita as pessoas de viverem plenamente a sua humanidade, mas também busquei superar cada determinação transformando-as em autodeterminação. Enquanto supervisora vivenciei também muitas vezes as inseguranças, o desprestígio, a sobrecarga de trabalho, as limitações, mas também, realizei-me quando concretizava ações compartilhadas pelos demais profissionais e quando estas implicavam

mudanças positivas no contexto escolar e que os outros reconheçam. Por muitas vezes pensei que essa realidade se dava no plano da minha singularidade, do meu sentimento de incapacidade. Estas lembranças revelam a articulação da igualdade e da diferença no movimento de tornar-me supervisora escolar, mas também evidenciam a questão social e política que permeia a constituição do nosso ser. Na busca de me autodeterminar e transformar-me em outra que sou eu mesma, surge a possibilidade de incorporar a personagem supervisora-pesquisadora.

A personagem supervisora-pesquisadora possibilitou-me conhecer de forma mais ampla a realidade de outros profissionais que igualmente a mim atuam na supervisão escolar e assim foi possível compreender a complexidade que envolve o tornar-se supervisor escolar que atua em escola pública. No movimento de tornar-me supervisora-pesquisadora, deparei-me com aprendizagens que me permitiram desvelar as contradições inerentes à realidade e como estas agem na constituição do nosso ser. Neste movimento, a pesquisa se revelou não só como possibilidade de responder aos questionamentos suscitados em outros momentos, mas, sobretudo, permitiu identificar as determinações exteriores na qual estou inserida e superá-las por meio da autodeterminação, buscando tornar-me “a outra” que está contida em mim.

Enfim, o movimento de deixar de ser supervisora escolar para incorporar a personagem coordenadora pedagógica ocorre por meio da vivência das possibilidades e das querelas inerentes à profissão; é sentir-se parte do grupo, é ser reconhecido pelos outros como membro desse grupo, é igualar-se na diferença, é viver a metamorfose todo dia, é direcionar essa metamorfose rumo à autonomia profissional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. da C. A. **Quem é e o que faz o Supervisor de ensino/SP?** Estudo qualitativo de uma supervisora de 2º nível de uma organização escolar. São Paulo: PUC-SP, Dissertação (Mestrado em Educação), 1992.

ALMEIDA, L. R. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p. 67-79.

ANDRÉ, M. E. D. A. de; VIEIRA, M. M. da S. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: ALEMIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e as questões da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2007, p. 11 – 24.

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 2004.

BAPTISTA, M. T. Identidade profissional: questões atuais. In: LENZ DUNKER, INGO, C.; PASSOS, M. C. **Uma Psicologia que se interroga: ensaios**. São Paulo: Edicon, 2002, p. 145-154.

BATISTA, A.M S.; CODO, W. Crise de identidade e sofrimento. In: CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999, p. 60-85.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O. TEIXEIRA, M. de L. T. Vida Afetiva. In: BOCK, A. M. B.; FURTADO, O. TEIXEIRA, M. de L. T. **Psicologias: uma introdução de Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2002, p. 189 – 201.

BOLÍVAR, A. **Profissão Professor: itinerário profissional e a construção da escola**. São Paulo: EDUSC, 2002.

_____. O esforço reflexivo de fazer da vida uma história. **PATIO**, ano XI n.º 43 ago./out. 2007, p. 13-15.

BRAGA, D. de O. L. **As concepções de Supervisão Escolar e a prática dos supervisores egressos da UFPI**. Piauí: UFPI. Dissertação (Mestrado em Educação), 1999.

BRANDÃO, C. R. (Org.) **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

BRZEZINSKI, I. (Org.) **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.

CANDAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M da G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 2003, p. 139 – 152.

CARROLO, C. formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, M. T. **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto, 1997.

CARVALHO, M. de A. **A coordenação de área e a participação docente: uma experiência de trabalho em língua portuguesa**. São Paulo: PUC-SP, Dissertação (Mestrado em Educação), 1989.

CARVALHO, M. V. C. de. O curso de pedagogia da UFPI: retrospectiva histórica e desafios atuais. **Linguagem, Educação e Sociedade** (UFPI), Teresina - PI, v. 4, n. 04, p. 17-26, 1999.

_____. **Histórias de ser e fazer-se educador: desvelando a identidade do professor universitário e suas possibilidades emancipatórias**. São Paulo: PUC-SP, Tese (Doutorado em Educação), 2004.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CIAMPA, A. da C. _____. Identidade. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 58-75.

_____. Políticas de identidade e identidades políticas. In: DUNKER, C. I. L.; PASSOS, M. C. **Uma psicologia que se interroga: ensaios**. São Paulo: Edicon, 2002, p. 133-144.

_____. **A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____. Entrevista. **Construção. psicopedagógica.**. Dez. 2006, vol.14, nº.11, p.0-0. Disponível em: <http://www.pepsic.bvspsi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141569542006000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 19 out. 2008.

CODO, W. Relações de trabalho e transformação social. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Orgs.) **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 136-151.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, R. B. et. al. Professor/a: os elementos de uma identidade em construção. In: Proposições. Dossiê: Epistemologia e Teorias de educação no Brasil: balanço e perspectivas. **Revista quadrimestral da Faculdade de Educação – UNICAMP**, Campinas: São Paulo, v. 18, n. 1(52), p. 153 – 167, jan./abr. 2007.

CHRISTOV, L. H. da S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A. et al. **O coordenador pedagógico e a formação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 9 -12.

_____. Garota interrompida: metáfora a ser enfrentada. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p. 61 – 70.

ECKERT-HOFF, B. **Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação**. São Paulo: Mercado das letras, 2008.

FERREIRA, M. S. Quem narra diz... **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 27, n. 13, p. 51-76, set./dez.. 2006.

FERREIRA, N. S. C. O trabalho e a formação dos profissionais da educação: priorizando finalidades com autodeterminação. In: AGUIAR, M. A. da S. FERREIRA, N. S. C. (Orgs.) **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** São Paulo: Papyrus, 2007, p.15-46.

_____. Supervisão educacional no Brasil: trajetória de compromissos no domínio das políticas públicas e da administração da educação. In: FERREIRA, N. S. C. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 235 – 254.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.) **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde / Departamento de Recursos humanos, 1988.

FREITAS, F. de L. de. **A constituição da identidade docente**: discutindo a prática no processo de formação. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, (Dissertação de mestrado), 2006.

FRANCO, D. V. **Coordenador pedagógico**: identidade em questão. Juiz de Fora – MG: Universidade Federal de Juiz de Fora (Dissertação de Mestrado), 2006.

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H da S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 17 – 24.

GADOTTI, M. Dialética: concepção e método. In: GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2006.

GARCIA, C. M. **Formação de professor**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999, p. 18-26.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H da S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 9 – 16.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 98, p. 85 – 90, ago. 1996.

_____. O problema da metodologia da pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais. In: RODRIGUES, M. L.; NEVES, M. P. (Orgs.) **Cultivando a pesquisa**: reflexões sobre a investigação em Ciências Sociais e Humanas. Franca: UNESP, 1998.

GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p.113 - 120.

GOERGEN, P. Subjetividade e Tecnologia. **Educação Temática Digital**. Campinas, v. 5, n.1, p. 99-105, dez. 2003.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto: Porto, 1995, p. 31-61.

IMBERNÓN, F. Aprender com histórias de vida. **PATIO**, Ano XI, N.º 43, ago./out. 2007, p. 09-11.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LAURENTI, C.; BARROS, M. N. F. de. Identidade: questões conceituais e contextuais. **Revista de Psicologia Social e Institucional**. Paraná, v. 2, n. 1, p. 01-29, jun. 2000. Disponível: URL:<http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n13.htm>] acessado em 25 de jan. 2008.

LEITE, J. F.; DIMENSTEIN, M. Mal-estar na psicologia: a insurreição da subjetividade. **Revista Mal-estar e Subjetividade**. Fortaleza, v. II, n.2, p. 09-26, set. 2002.

LEITE, I. Emoções, sentimentos e afetos: uma reflexão sócio-histórica. Araraquara: JM, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. A identidade profissional dos professores e o desenvolvimento de competências. In: LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004, p. 73 – 94.

MACCARIELLO, M. do C. A construção coletiva da escola: consciência, representação e prática social. In: GRISPUN, M. P. S. Z. (Org.). **Supervisão e Orientação educacional: perspectivas de integração na escola**. São Paulo: Cortez, 2005.

MANCEBO, D. Modernidade e produção de subjetividades: breve percurso histórico. **Psicologia: ciência e profissão**. Brasília, v. 22, n. 1, p. 100-111, mar. 2002.

MEDEIROS, M. V. **Tecendo sentidos e significados sobre a prática pedagógica do supervisor escolar**. Piauí: UFPI. Dissertação (Mestrado em Educação) 2007a.

_____. Formação do professor-supervisor: perspectivas e mudanças. In: IBIAPINA, I. M. L de M. **Formação de professores: texto & contexto**. Belo horizonte: Autêntica, 2007b, p.127 – 139.

MEDINA, A. da S. **Supervisão Escolar**: da ação exercida à ação repensada. Porto Alegre: AGE, 2002.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007.

MIZUKAMI, M. da G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: MIZUKAMI, M. da G. N., REALI, A. M. de M. R. **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EdUSCAR, 2003, p. 59-91

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1995, p.111-140

MORIM, E. **O método 5**: a humanidade da humanidade, a identidade humana. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NOGUEIRA, M. G. **Um Resgate da Prática Política da Categoria dos Supervisores Educacionais Brasileiro - período 1978-1985**. São Paulo: PUC. Dissertação de Mestrado, 1987.

_____. **Supervisão Educacional**: a questão política. São Paulo: Loyola, 2000.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 15-34.

ODELIUS, ; CODO, W. Poder de compra. In: CODO, W. (Coord.) **Educação**: carinho e trabalho. Rio de Janeiro: Vozes, 1999, p. 204 - 234

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p. 17 – 26.

OLIVEIRA, M. K. et. al. Desenvolvimento psicológico e constituição de subjetividades: ciclos de vida, narrativas autobiográficas e tensões da contemporaneidade. In: **Pro-posições**: Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação: UNICAMP - SP, v 17, n. 2 (50), Maio/ago., p. 119 – 138, 2006.

ORLANDI, E. P. Discurso, Imaginário social e Conhecimento. In: **Em Aberto**: Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar., p. 53 – 59, 1994.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** São Paulo: Pontes, 2007.

PEREIRA, L. L. S.; MARTINS, Z. I. de O. A identidade e a crise do profissional docente. In: BRZEZINSKI, I. (Org.) **Profissão professor: identidade e profissionalização docente.** Brasília: Plano, 2002, p. 113-132.

PEREZ, C. L. V. **Professoras alfabetizadoras: histórias plurais, singulares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. Educação, identidade e profissão docente. In: PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. (Orgs.) **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2005, p. 95 – 136.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma prática. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, Evandro. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um contexto.** São Paulo: Cortez, 2002, p. 17 – 52.

PLACCO, V. M. N. de S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Edições Loyola, 2006, p. 47 – 60.

_____. Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional. In: AGUIAR, A. da S.; FERREIRA, N. S. C. (Orgs) **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** São Paulo: Papirus, 2007, p. 95 – 106.

QUEIROZ, M. I. P. de relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. **Revista Ciência e Cultura.** N.º 39, vol. 3, p. 272- 286, 1987.

RANGEL, M. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, N. S. C. **Supervisão Educacional: para uma escola de qualidade.** São Paulo: Cortez, 2002, p. 69 – 123.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, N. S. C.(Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação.** São Paulo: Cortez, 2002, p. 13 – 38.

SILVA JR., C. A. da. **Supervisão escolar e política educacional no Brasil.** São Paulo: FEUSP, (Dissertação de Mestrado), 1977.

SILVA, L. B. de C. Contribuições para uma teoria psicossocial da escolha da profissão. In: BOCK, A. M. B. et. al. **A escolha profissional**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995, p. 25-44.

SILVA, R. N. A globalização do social. In: SILVA, R. N.. **A invenção da Psicologia Social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005, p. 110 – 128.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SILVA, T. G. da. **O processo de constituição da identidade docente: vozes de professoras alfabetizadoras**. Piauí: UFPI, (Dissertação de Mestrado), 2007. 146 p.

SORATTO, L. OLIVIER-HECKLER, C. Trabalho: atividade humana por excelência, In: CODO, W. (Coord.) **Educação: carinho e trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999, p. 111-121.

SORATTO, L. RAMOS, F. Burnout e relações sociais no trabalho. In: CODO, W. (Coord.) **Educação: carinho e trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999, p. 272 -277.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, C. de S. M. **O administrativo e o pedagógico na ação supervisora: as duas faces de uma moeda complexa**. Piauí: UFPI. Monografia (Especialização em Supervisão Escolar), 2004.

TEIXEIRA, E. **As Três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

VASCONCELOS, C. Sobre o papel da supervisão educacional/coordenação pedagógica. In: _____. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002, p. 85 -118.

VASQUES-MENEZES, I.; GAZZOTTI, A. A. A si mesmo como trabalho. In: CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes: 1999, p. 368 – 383.

VIEIRA, J. A. As abordagens críticas e não críticas em análise do discurso. In: SILVA, D. E. G. da; VIEIRA, J. A (Orgs.). **Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos**. Brasília: Plano, 2002, p. 143 -161.

VIEIRA, M. M. da S. O coordenador pedagógico e os sentimentos envolvidos. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p. 83 – 92.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed. 2004, p. 34-66.

APÊNDICE

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO EM
EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO

1. Identificação:

1.1. Nome: _____

1.2. Nome da Instituição que trabalha: _____

Endereço da Instituição: _____

1.3. Telefone trabalho: () _____

1.4. Faixa etária

A. () de 20 a 29 anos B. () de 30 a 39 anos C. () de 40 a 49 anos D. () de 50 ou +

2. Dados sobre o exercício da profissão:

Tempo de serviço como Supervisor Escolar:

A. () Abaixo de 05 anos C. () De 10 a 14 anos E. () De 20 a 24 anos
 B. () De 05 a 09 anos D. () De 15 a 19 anos F. () 25 ou mais anos .

Níveis de ensino em que se dá sua atuação:

A. () Ensino Fundamental B. () Ensino Médio

Carga horária de trabalho na escola ligada à SEDUC

A. () 20 horas B. () 40 horas C. () mais de 40 horas

Em quantas escolas ligadas à SEDUC você trabalha?

A. () 01 escola B. () 02 escolas C. () 03 escolas

2.5 . Trabalha com Supervisão Escolar em outra instituição de ensino que não seja da rede pública estadual do Piauí?

() Sim () Não Qual? _____

6. Trabalha desenvolvendo outra atividade que não seja supervisão?

() Sim () Não. Qual? _____

2.7. Qual sua remuneração atual?

a. Na SEDUC: _____

b. Desenvolvendo outra atividade: _____

3. Dados sobre a formação profissional:

Nível de Formação Profissional:

a. GRADUAÇÃO: Pedagogia com Habilitação em Magistério e Supervisão Escolar Pedagogia com Habilitação em Magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental e Gestão. Pedagogia com Habilitação somente em Magistério Pedagogia com outra Habilitação. Qual? _____ Outra Licenciatura Plena. Qual? _____**b. ESPECIALIZAÇÃO.** Qual? _____**c. MESTRADO.** Qual? _____**d. DOUTORADO.** Qual? _____

4. Por que você escolheu a função de supervisor como atividade profissional?

5. A sua formação está contribuindo para o exercício da sua função de supervisor? Justifique.

6. Como você se sente sendo supervisor escolar?

Obrigada por sua colaboração!

APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd/ UFPI
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezado (a) supervisor (a) escolar,

O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí vem ampliando as atividades de pesquisa com o intuito de contribuir com a melhoria das práticas pedagógicas dos professores e supervisores, conseqüentemente, com qualificação da educação no Estado.

Diante disso, estamos realizando uma pesquisa sobre a constituição da identidade do supervisor escolar que atua na rede pública estadual no Piauí. Para tanto, esperamos contar com a sua colaboração para que possamos analisar o processo de constituição da identidade no sentido de re-construir a trajetória profissional dos supervisores.

APÊNDICE C – TERMO DE ESCLARECIMENTO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd/ UFPI
 CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE ESCLARECIMENTO

O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí vem ampliando as atividades de pesquisa com o intuito de contribuir com a melhoria das práticas pedagógicas dos professores e, conseqüentemente, com qualificação da educação no Estado.

Neste sentido, gostaríamos de convidar-lhe para participar, como voluntário, de uma pesquisa que será realizada sobre a constituição da identidade profissional do supervisor escolar que atua na rede pública estadual no Piauí.

Este trabalho de pesquisa será realizado pela mestrandia Cristiane de Sousa Moura Teixeira, sob orientação da Professora Dr^a. Maria Vilani Cosme de Carvalho. Em caso de dúvida, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí.

ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: A constituição da identidade profissional do Supervisor escolar que atua na rede pública estadual no Piauí.

Pesquisador Responsável: Cristiane de Sousa Moura Teixeira

Professor Orientador: Dr^a. Maria Vilani Cosme de Carvalho

Endereço: Universidade Federal do Piauí – Centro de Ciências da Educação Programa de Pós-Graduação em Educação.

Telefone para contato: (86) 8835-1914

DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Este trabalho de pesquisa pretende investigar a partir da perspectiva sócio-histórica como vem sendo constituída a identidade profissional do – supervisor escolar que atua na rede pública estadual do Piauí.

Para concretização dessa investigação, iremos trabalhar com os seguintes instrumentos, nos quais precisaremos de sua colaboração:

- **Questionário:** este instrumento tem o objetivo de construir o perfil social e profissional do supervisor escolar que atua no contexto da escola pública estadual do Piauí, bem como os aspectos relacionados à escolha profissional, contribuições da formação e sentimentos. É composto de questões fechadas e abertas. As questões fechadas delineiam o perfil considerando os aspectos da identificação e dados sobre a atuação profissional; as questões abertas oportunizam os supervisores a falar sobre os fatores que o levaram a escolher essa profissão, sobre as contribuições da formação para sua atuação como supervisor e, os sentimentos que vivencia na profissão de supervisor. Ressaltamos que o dado de identificação (nome) tem a intenção de permitir ao pesquisador estabelecer um contato posterior, na qual será realizada a segunda etapa da pesquisa.
- **Histórias de vida:** este instrumento permite dar voz aos supervisores para que seja narrada sua história de vida de modo que possamos conhecer quem é este profissional, como atuam, que relações são estabelecidas no seu cotidiano, como se fizeram e como se tornaram supervisores escolares.

A sua contribuição será de grande importância para a realização desse trabalho de pesquisa, no entanto, a participação é voluntária e você terá toda a liberdade de desistir quando assim avaliar necessário. Como também, poderá se recusar a responder a qualquer questionamento que possam causar-lhe algum constrangimento.

As informações obtidas, durante as entrevistas serão mantidas em sigilo, a menos que requerido por lei ou por sua autorização. O acesso aos dados para verificar informações somente será permitido ao próprio pesquisador, a equipe de estudo e ao Comitê de Ética.

Cristiane de Sousa Moura Teixeira
Mestranda

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd/ UFPI
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu _____, abaixo assinado, concordo em fazer parte do estudo: “O processo de constituição da identidade do supervisor escolar que atua na rede pública estadual do Piauí”, fornecendo as informações necessárias para o desenvolvimento da investigação acerca do processo de constituição da identidade do supervisor escolar. Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo citado. Discuti com a mestranda Cristiane de Sousa Moura Teixeira sobre a minha decisão em participar neste estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, bem como as garantias de confidencialidade. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas.

Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a sua realização. A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais.

Teresina, _____ de _____ de _____.

Nome do responsável: Cristiane de Sousa Moura Teixeira

Assinatura _____