

## **OS FAZERES DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - O QUE MUDA COM O DISTANCIAMENTO DA FORMAÇÃO INICIAL: UM ESTUDO DA ATUAÇÃO SUPERVISORA NO MUNICÍPIO DE CARUARU - PE.**

Annezabelle Silva de Andrade UFPE – CAA

**RESUMO:** Este estudo trata da atuação do supervisor pedagógico na rede municipal de ensino de Caruaru-PE. Objetiva caracterizar o perfil destes profissionais analisando o discurso e a prática e averiguar que contribuições a formação continuada oferece para a atuação específica na área. Caracteriza-se como pesquisa qualitativa de cunho etnográfico fundamentado em André (1995). As categorias se pautam na função e no perfil dos profissionais apresentados, na formação continuada, no cotidiano escolar e na necessidade da reflexividade na atuação supervisora. Os resultados apontam para o perfil de supervisor apoiado numa perspectiva marcada pelo controle, pela burocratização e pela ausência de formação continuada específica. Observamos ainda que a formação inicial torna-se apenas uma referência formativa, sem consequências para os fazeres cotidianos desse profissional. Como contribuições, trazemos a necessidade de constituição de um marco legal que regulamente critérios para atuação e função, além de assegurar uma atuação emancipada, uma metodologia de trabalho e a constituição de políticas públicas formativas que assegurem uma atuação técnica e política pautada na qualidade social da educação.

Palavras-chave: **supervisor pedagógico, formação continuada, reflexividade**

### **1. INTRODUÇÃO**

A escola, instituição social responsável pela sistematização do conhecimento, requer uma série de ações organizacionais para que sua finalidade seja efetivada com sucesso. No município de Caruaru, os supervisores e gestores educacionais são alguns dos profissionais designados para estes papéis.

Nosso intuito, com o desenvolvimento desta pesquisa, é de nos apropriarmos das funções inerentes ao supervisor pedagógico na rede municipal de ensino de Caruaru-PE, fazendo uma leitura da atuação de tais profissionais e conhecendo suas interpretações sobre seu papel no ambiente escolar.

O critério utilizado para escolha dos sujeitos se justifica pela experiência que tais profissionais vão constituindo na área educacional durante o exercício de suas funções e que nos possibilitou constituirmos um olhar sobre a trajetória desses sujeitos, percebendo o que muda com o distanciamento da formação inicial e as necessidades emergentes à formação continuada e a reflexividade no campo profissional.

Esta pesquisa traz contribuições no sentido de compreender a relevância da formação continuada e da reflexividade na atividade cotidiana desses profissionais, e ainda entender como a rede

municipal de ensino se apresenta frente ao exercício profissional do supervisor pedagógico e o que muda com o distanciamento da formação inicial.

A partir do que fora apresentado, delineamos a seguinte questão: Que perfil de supervisor pedagógico vem se consolidando nas últimas duas décadas na rede municipal de ensino Caruaru-PE e que distanciamento/proximidade o perfil apresenta em relação a formação inicial e continuada que tem?

Traçamos como objetivo geral: Caracterizar o perfil profissional de supervisores pedagógicos da rede municipal de ensino de Caruaru, apontando que distanciamento/proximidade o perfil apresentado tem em relação à formação inicial e continuada.

Objetivamos ainda, de forma mais específica:

- Identificar a(s) especificidade(s) da atuação do supervisor pedagógico na rede municipal de ensino;
- Analisar o discurso e a prática desses profissionais quanto à sua formação e atuação;
- Averiguar que contribuições a formação inicial e continuada oferece para a atuação na área.

Para o desenvolvimento de tal pesquisa, tomamos como campo de investigação três escolas da rede pública municipal de Caruaru, situadas em três bairros periféricos da cidade, das quais fazem parte os seis supervisores sujeitos de nossa pesquisa, dois em cada uma delas.

A fim de resguardar a identidade tanto dos supervisores quanto das escolas investigadas, trataremos ao longo de nosso texto os sujeitos com nomes fictícios, quais sejam: STC e STJ, da Escola T, SMJ e SMM, da Escola M e SLE e SLM, da Escola L. Referiremos-nos à Secretaria Municipal de Educação utilizando as letras iniciais da mesma (SME).

Tal pesquisa se caracteriza como qualitativa, fundamentada em Bogdan e Biklen (apud LUDKE e ANDRÉ 1986, p. 13), a qual “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada,(...) e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.” Assume ainda caráter etnográfico, na perspectiva de Wolcott, que “chama a atenção para o fato de que o uso da etnografia em educação deve envolver uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo.” (apud LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.14)

Para a obtenção dos dados, utilizamos como instrumento de coleta a observação do cotidiano escolar e entrevistas com os sujeitos apresentados, bem como conversas informais com professoras das referidas escolas.

Para análise de conteúdo dos dados, utilizamos um quadro sinótico, que consiste em condensar e redistribuir as informações obtidas sob diversas óticas, visando analisar exaustivamente as colocações

feitas pelos sujeitos observados e entrevistados. A respeito deste quadro, Malinowski (1986, p.38) aponta que “seu valor consiste em permitir ao pesquisador elaborar questões que ele formula para si mesmo *in abstracto*, mas que devem ser colocadas concretamente”.

## **Análise de dados**

Trataremos os dados coletados estruturando-os em categorias que compreendermos ser eixo para nossa pesquisa. Estas tratam da atuação do supervisor pedagógico, da formação inicial e continuada desses supervisores e ao exercício da reflexividade na atividade profissional.

### **1. A função e o perfil do pedagogo supervisor na rede municipal de ensino de Caruaru**

Neste momento, temos o objetivo de tratar a questão do supervisor pedagógico em âmbito geral, considerando este sujeito como um profissional da educação. A formação deste se dá fundamentalmente nos cursos de graduação em Pedagogia (LDB Lei 9394/96):

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, *supervisão* e orientação educacional para a educação básica, *será feita em cursos de graduação em pedagogia* ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (*grifo nosso*)

Diante de um cenário educacional que torna os processos formativos cada dia mais dinâmicos, a formação dos profissionais da educação tem exigido uma série de posturas coniventes com a pluralidade de atribuições que lhe são dadas. Tais posturas são essenciais no perfil do supervisor pedagógico, entendendo tal profissional como sujeito articulador e orientador de procedimentos que viabilizam a execução dos princípios e objetivos da educação no espaço escolar.

Historicamente, “é na Idade Média que a função supervisora assume claramente a forma de controle, de conformação, de fiscalização e de coerção expressa nas punições e castigos físicos” (SAVIANI, 2003, p. 16). Desde então, a conceituação tem sido reformulada acompanhando as

modificações que ocorrem na instituição escolar, superando a perspectiva fiscalizadora, estabelecendo-se uma perspectiva que adota como prática o aperfeiçoamento de todo o processo de ensino-aprendizagem, no sentido do trabalho cooperativo e democrático, conceituado por Nérici como a fase criadora da supervisão escolar. (NÉRICI, 1986)

Embora sendo a mais retrógrada, a fase fiscalizadora ainda aparece nos discursos subjetivos de nossos sujeitos. Esta se caracteriza ainda em Nérici (1986, p. 29), “pelo interesse no cumprimento das leis de ensino, das condições do prédio, situação legal dos professores, cumprimento de datas e prazos de atos escolares, como provas, transferências, matrículas, documentação dos educandos, etc.” Na formalidade das entrevistas, os sujeitos se policiaram no sentido de descrever uma prática que se afasta dessa perspectiva, mas pudemos perceber nas práticas de coleta de dados, fomentado esse conceito de conferência, inspeção, controle.

Enquanto profissional da instituição escolar, entendemos que o supervisor tem como função primordial a contribuição nos processos de ensino-aprendizagem, atuando de forma mais específica, como articulador dessas ações educativas, no sentido do:

Assessoramento de todas as atividades que tenham influência no processo de ensino-aprendizagem, visando ao seu melhor planejamento, coordenação e execução, para que mais eficientemente sejam atendidas as necessidades e aspirações do educando e da comunidade, bem como mais plenamente sejam efetivados os objetivos gerais da educação e os objetivos da escola. (NÉRICI, 1986, p. 28)

Pressupondo que o supervisor pedagógico tem como formação básica o curso de Pedagogia e subsidiados no fato de todos os sujeitos investigados são pedagogos, questionamos os sujeitos a respeito de que meios se utilizam para atingir seus objetivos enquanto pedagogos. Percebemos diante do nosso questionamento, a popularização do conceito desse pedagogo como supervisor educacional, utilizando assim o professor como mediador para atingir tais objetivos.

Em relação às concepções do papel do supervisor, percebemos que existe um consenso no que se refere ao acompanhamento no trabalho cotidiano do professor. Contudo, tais sujeitos apontam as limitações inerentes a essa questão, pois mencionam que as atividades administrativas nem sempre dão espaço para que este acompanhamento seja realizado continuamente.

Há uma unanimidade quanto ao objeto central de atuação do trabalho do pedagogo na escola: o aluno, sobretudo a formação e aprendizagem desse aluno. A concepção dos supervisores que consiste na formação → **aluno** ← aprendizagem nos parece importante. Mas é preciso repensar a questão do processo de ensino, mais especificamente de ensino-aprendizagem, pois entendemos que tal trabalho tem de acontecer de forma interdependente, o que compõe efetivamente o trabalho do pedagogo na escola.

Uma concepção pautada apenas no processo de ensino ou apenas no processo de aprendizagem, contribuem para o que Zabala (1998, p. 89) aponta como uma “aprendizagem que consiste na reprodução da informação, sem mudanças, como se tratasse de uma cópia na memória do que se recebe através de diferentes canais.” Dessa forma, concebemos o processo de ensino tão importante quanto o de aprendizagem, já que o sucesso deste último depende diretamente de como se pensa e se realiza o ensino.

As inovações que vem se incorporando nos cursos de licenciatura ao longo do tempo apontam a necessidade da formação continuada, para adequar-se e situar-se às novidades educacionais bem como as necessidades que emergem a cada dia no contexto escolar e que exigem do pedagogo supervisor atitudes cada vez mais analíticas e dinâmicas.

Há certa dicotomia conceitual dos supervisores no que diz respeito aos documentos que regulam a atuação do supervisor na rede: dois sujeitos apontam o regimento escolar, um sujeito afirma que a Secretaria de Educação envia as documentações a cada início de nova administração política – onde mudam também a administração da educação no município – e que essas funções são regulamentadas por tais documentos e explicitadas aos profissionais durante reuniões. Outro sujeito aponta ainda o PCC - Plano de Cargos e Carreiras, documento que prescreve sobre a legislação municipal comum a todos que exercem funções inerentes ao magistério.

O que percebemos no discurso dos sujeitos é que a cada mudança governamental há uma quebra no trabalho que está sendo desenvolvido para implantação das novas concepções ideológicas do novo governo. Esse fator, conforme apontam os supervisores, atrapalha a dinâmica de toda a escola, que tem que se adaptar às mudanças (im)postas e constante troca de gestores e equipe pedagógica.

Sabemos que os cursos de formação tem a incumbência dos primeiros estudos de documentos que regem a educação em nosso país, mas não podemos atribuir apenas a estes, entendendo que é preciso levar em conta as singularidades de cada rede de ensino e seus métodos de trabalho, cabendo ao profissional buscar compreender tal contexto de que faz parte, formando-se e informando-se continuamente.

Esta maneira de pensar nos leva a considerar tais profissionais, embora tenham consciência do papel do supervisor, ainda vive preso a diversas outras questões dentro de seus cargos, que não os permitem assumirem uma postura diferenciada porque tais cargos ainda se configuram como cargos de confiança, não tendo estes nenhuma garantia que assegure sua permanência no quadro como tal profissional na possibilidade de assumir um perfil diferenciado de atuação profissional.

## **2. O cotidiano escolar e a formação continuada: implicações no desenvolvimento do trabalho pedagógico do supervisor**

O conceito de formação continuada assume em nossos dias diferentes configurações de significado. Esta, segundo Candau (1996), se caracteriza hoje apoiada fundamentalmente numa tendência denominada clássica. Tal tendência trata: “de uma perspectiva que enfatiza a presença nos espaços considerados tradicionalmente como o *locus* de produção do conhecimento<sup>1</sup>, onde circulam as informações mais recentes, as novas tendências e buscas nas diferentes áreas de conhecimento.” (p. 141)

Na realidade ora pesquisada, a formação continuada com os professores se enquadra nesta tendência, e tem sido marcada pelo modelo de reprodução do que se vivencia em encontros, onde os professores não são levados ao exercício reflexivo de sua prática, mas sim a tentativa de efetivar em suas salas de aula as experiências apresentadas nas formações: “*A formação continuada é muito boa, a gente aprende a trabalhar com várias atividades diferentes pra fazer em sala de aula com os nossos alunos. Os cadernos de apoio trazem diferentes atividades que diversificam nossa prática.*” (Depoimento de uma professora do 2º Ano do Ensino Fundamental, diário de campo, abril/2010)

Tal formato, caracterizado pela apresentação e repasse de atividades na formação continuada oferecida nos parece insuficiente, pois tolhe a capacidade reflexiva dos profissionais, transformando-os em ouvintes e reprodutores de metodologias, pouco envolvidos com o que se trabalha nas formações e as necessidades que permeiam seu contexto educacional. A esse respeito, Candau aponta que:

(...) não é o simples fato de estar na escola e desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. (...) Para que ele se dê é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas e resolvê-los (...) que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar. (1996, p. 144)

<sup>1</sup> O locus, nessa perspectiva, se configura como decorrente em universidades, palestras, congressos, etc.

E continua:

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. É nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento. (CANDAUI, 1996, p. 150)

É preciso, sobretudo, instigar estes professores a pensar sobre o que fazem e como eles concebem suas práticas, propiciando-os momentos onde possam avaliá-las, discuti-las, repensá-las, partilhá-las e modificá-las quando necessário. Esta é uma tarefa não apenas dos formadores do IQE (Instituto de Qualidade no Ensino<sup>2</sup>), mas necessariamente dos supervisores pedagógicos, que estão diariamente acompanhando o trabalho pedagógico do professor. Contudo, não encontramos atitudes dessa natureza durante nossas observações, no qual professores e supervisores apontam que o tempo pedagógico é muito curto para a demanda de atividades burocráticas que este último tem para dar conta. (Depoimentos de uma professora do 3º Ano do Ensino Fundamental, e dos supervisores STC e STJ, diário de campo, março/2010)

Entendemos que de fato o tempo pedagógico torna-se escasso numa realidade marcada pelo exercício de inúmeras atividades, mas é preciso que estes profissionais repensem sua função e seus objetivos no ambiente escolar, não se utilizando tais exigências externas como empecilho justificador para não realização de outras atividades essenciais para o bom andamento das atividades no cotidiano escolar.

Pautadas em Imbernón (2006, p.45), acreditamos que “o desenvolvimento profissional de todo o pessoal docente de uma instituição educativa integra todos os processos que melhoram a situação de trabalho, o conhecimento profissional, as habilidades e atitudes dos trabalhadores (...)”. Nesse sentido, acreditamos que a formação continuada torna-se um elemento fundamental desse campo profissional, visando a melhoria e a qualidade do exercício profissional de quem lida com educação.

Para que isso se efetive, entendemos ser imprescindível a tomada de consciência por parte dos supervisores, na perspectiva de que este é o profissional responsável pelo estímulo à formação continuada dos professores, e, sobretudo de sua própria formação, para que sua prática cotidiana e seu reconhecimento enquanto profissional da educação se efetive.

---

<sup>2</sup> Na rede municipal de ensino de Caruaru, este instituto desenvolve um programa de Formação continuada de professores em serviço, por meio de oficinas presenciais quinzenais e estudo de materiais de apoio durante os três anos de duração do Qualiescola, iniciados no ano decorrente.

Ao questionarmos os seis supervisores acerca do conceito de formação continuada, converge entre estes a concepção da mesma como aprofundamento contínuo do conhecimento, necessário pela dinamicidade do contexto educativo. No desenvolver das observações, fica claro que este profissional não tem consciência da formação continuada como atividade de sua responsabilidade, mas um conhecimento a ser recebido de instâncias superiores (neste caso, da SME).

Percebemos que o conceito de formação continuada ainda se prende às formações advindas de especialistas, se ausentando a perspectiva da autonomia na formação. Isso é corroborado quando retomamos a questão do aprofundamento dos conhecimentos na atuação profissional, onde as leituras apontadas pelos sujeitos são feitas esporadicamente, sem uma continuidade na sua realização.

Concebemos que as formações advindas de outros contextos não dão conta, em sua completude, da complexidade de cada contexto escolar, entendendo que:

O locus da formação a ser privilegiado é a própria escola; isto é, é preciso deslocar o *locus* da formação continuada de professores da universidade para a própria escola (...). todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente. (CANDAUI, 1996 p. 143)

Entendemos a postura de um profissional que se habitua a receber as informações prontas acaba limitando seu conhecimento à reprodução de concepções e opções teóricas e práticas de especialistas formadores, sendo inviabilizados à construção de seus próprios conceitos e quebrando paradigmas a partir da construção de um outro olhar acerca da sua prática. Isso gera contradição de papéis ao se tratar de um profissional que tem a função de instigar os discentes a construir seu próprio conhecimento a partir do exercício do pensar.

Os supervisores apontam que o principal meio de formação continuada que eles vivenciam são as reuniões com a SME, que conforme o discurso dos sujeitos se configura por reuniões de rotina para definir ações e discutir atividades a serem realizadas no cotidiano das escolas e ainda às formações do IQE, conforme já apontado anteriormente.

Ao que concerne aos meios que os supervisores se utilizam como principal elemento de aprofundamento do conhecimento na atuação profissional, a leitura predomina no discurso dos mesmos. Essa leitura, segundo a colocação dos sujeitos, se utiliza de magazines relacionadas à educação, como exemplo à Nova Escola, citada por todos os sujeitos. Apenas um dos entrevistados citou um livro como fonte de informação.



A internet foi o segundo elemento mais citado. Contudo, percebemos que essas pesquisas virtuais apresentam-se com a mesma utilização das magazines, voltadas sempre à sugestões de atividades lúdicas do contexto de sala de aula, não sendo mencionadas outras temáticas de pesquisa relacionadas à supervisão pedagógica. Os sujeitos citaram ainda cursos de extensão que são oferecidos pelo MEC em parceria com a SME. Apenas um sujeito citou a participação em congressos.

No que diz respeito à utilização do que se vivencia na formação continuada à prática cotidiana, corroboram-se as questões trazidas anteriormente. Os supervisores respondem a essa questão como se formação continuada fosse unicamente subsídio aos professores, o que nos fez compreender que eles não enxergam a necessidade de uma formação específica, pois apontam que a sala de aula é onde ocorre a dinamicidade de todo o processo educativo e é à ela que as formações devem se direcionar.

Em relação à realização do que se vivencia na formação continuada na prática cotidiana, as opiniões se diferem. Aproximadamente 33% dos sujeitos entendem que apenas algumas das vivências da formação continuada que recebem da SME são possíveis de se realizar no cotidiano, apontando que o contexto nem sempre viabiliza essa atuação. Outros 16,5% são enfáticos: Não é possível pelos diferentes contextos em que a escola encontra-se inserida. (Dados colhidos nas entrevistas, março-maio/2010)

Essas duas perspectivas limitam as ações profissionais, pois ao invés de excluir as possibilidades, deveriam adequar o que se vivencia na formação continuada, adequando tais trabalhos aos contextos, limites e possibilidades de cada escola. É o que aponta os outros 50% dos sujeitos.

Diante do observado e do que os próprios supervisores discursam, fica claro que não existe uma formação continuada efetiva aos supervisores pedagógicos da rede municipal de ensino de Caruaru. É emergencial que os supervisores desta rede compreendam que a formação continuada não deve advir de órgãos externos ou de instâncias superiores da rede de ensino, mas que essencialmente se inicia a partir das necessidades do contingente escolar, e que precisa ser elaborada, avaliada, discutida, repensada, partilhada e modificada por quem nela atua e que dela é diretamente responsável, subsidiados na análise das experiências adquiridas no cotidiano e nas atitudes reflexivas como elementos centrais do exercício de formação.

### **3. A necessidade da reflexividade na atuação supervisora**

Entendemos que a reflexividade é um importante elemento no desenvolvimento das atividades relacionadas à educação. Tal termo, conforme Pimenta e Ghedin (2006, pp.55 e 56), significa: “(...) uma auto-análise sobre nossas próprias ações, que pode ser feita comigo mesmo ou com os outros. (...) parece

ser, pois, um termo adequado para designar a capacidade racional de indivíduos e grupos humanos de pensar sobre si próprios.”

A esse respeito, Zeichner (1993, apud LIBÂNEO 2007) explicita que o movimento da prática reflexiva atribui ao professor um papel ativo na formação dos objetivos e meios do trabalho, entendendo que os professores também tem teorias que podem contribuir para a construção de conhecimentos sobre o ensino.

A partir da conceituação apresentada, fica claro que o papel do professor também consiste na formação de suas próprias construções teóricas, não atuando apenas na reprodução dos conceitos de outros, mas que essa construção se dê a partir de suas experiências e reflexões ao longo da realização de suas atividades profissionais.

Nessa perspectiva, tomamos as palavras de Alarcão (2005), na qual aponta o local de trabalho do professor e a equipe pedagógica como elementos para a construção da profissionalidade docente. Contudo, uma questão central emerge no sentido da organização da própria escola, criando dessa forma, condições individuais e coletivas de reflexividade.

Partindo desse princípio, entendemos que o supervisor pedagógico torna-se o elemento articulador do exercício reflexivo na escola, no sentido de criar as condições por Alarcão teorizadas no ambiente escolar. Contudo não existe, conforme pudemos observar, uma iniciativa consistente de ambas as partes em criar momentos dessa natureza, já que *“as atividades diárias nem sempre dão espaço pra gente realizar momentos em conjunto, pois tem professor que trabalha até três horários, não tendo como vir em outros momentos”* (Depoimento de uma professora do 5º ano, diário de campo, março/2010).

Consideramos que a atuação supervisora exige um exercício contínuo da reflexividade pelo fato de que tal função se caracteriza, dentre outras questões, pelo objetivo de melhorar a atuação do professor para conseqüentemente melhorar o produto do ensino-aprendizagem, que vai refletir-se no comportamento do educando (NÉRICI, 1986). Concebendo as singularidades de cada professor e de cada educando, fica claro que o supervisor é impossibilitado de trabalhar da mesma maneira com todos os sujeitos. Daí a necessidade de análise reflexiva contínua.

Corroborando o que afirmamos anteriormente, entendemos que o universo educacional exige dos seus sujeitos constantes atitudes para as inúmeras questões que emergem de tal contexto, compreendendo que este se difere dos demais campos profissionais, já que a escola lida com formação integral dos sujeitos. Dessa forma, entendemos a necessidade da reflexividade nas práticas educacionais.

A esse respeito, Alarcão aponta a noção de professor reflexivo, que entendemos ser pertinente não só aos docentes, mas a todos os sujeitos que lidam com educação:

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevisas, actua de forma inteligente e flexível, situada e reactiva.(ALARCÃO, 2005, p.41)

Existe uma série de fatores que interferem no exercício da reflexão no ambiente ora analisado, na qual a ideologia (política) é um fator relevante na profissionalização desses sujeitos. Mais uma vez emerge a necessidade de se pensar sobre quem se é, o que se faz e o que se pode fazer para melhorar o que se faz.

No que concerne ao ponto de vista dos supervisores da relação dos professores no trato com os estudantes, todos apontaram que estes tentam exercer atitudes mais reflexivas, apontando para a necessidade desse tipo de atitude para que ocorra um bom trabalho para com os mesmos. Todavia, tais profissionais apontaram também que a existência de professores com atitudes mais mandatórias e verticalizadas, apontando como causas para tais atitudes o contexto social dos estudantes e número excedente de alunos por turma, o que inviabiliza um exercício reflexivo devido a indisciplina.

O sujeito SMJ aponta a necessidade de o sujeito enxergar-se como profissional da educação, o que configura uma forma de pensar e agir singular que difere de um profissional de qualquer outra área: *“A grande questão é como esse sujeito se enxerga como profissional da educação. É preciso ter vocação em qualquer profissão, o amor a profissão e se deixar julgar.”* (abril, 2010)

Quando se fala hoje em profissionais da educação, especificamente do professor, percebemos que existe um (pré) conceito de que esta se efetiva como profissão, popularizando-se os termos vocação, sacerdócio, dom, dentre outros. Tal postura acaba excluindo a profissionalização destes sujeitos. É importante destacarmos que essa visão de desprofissionalização não é causada só pelo que é externo aos docentes, mas pela postura da escola e da sua própria postura quanto a sua profissão. Apoiados em Tardif (2005, p.27), podemos corroborar esta afirmação:

(...) muitos professores permanecem amarrados a práticas e métodos tradicionais de ensino, enquanto os estabelecimentos escolares são, muitas vezes, refratários a reformas (...) Enfim, a

própria estruturação das organizações escolares e do trabalho dos professores se presta pouco a uma profissionalização séria desse ofício: fechados em suas classes, os professores não tem nenhum controle sobre o que acontece fora delas; eles privilegiam, conseqüentemente, práticas marcadas pelo individualismo, ausência de colegialidade, o recurso à experiência pessoal como critério de competência, etc.

Entendemos que cabe ao supervisor pedagógico estimular e promover incessantemente situações que possibilitem o exercício da reflexão, pois de acordo com Alarcão, a capacidade reflexiva dos sujeitos necessita de um contexto favorecedor ao seu desenvolvimento. Esta não é uma prática fácil a todos os sujeitos, mas “é preciso vencer inércias, é preciso vontade e persistência. É preciso fazer um esforço grande para passar do nível meramente descritivo ou narrativo para o nível em que se buscam interpretações articuladas e justificadas e sistematizações cognitivas. (ALARCÃO, 2005 p.45)

A reflexividade é inata, mas necessita de contextos para ser desenvolvida. Essa ideia de Alarcão aponta a necessidade de situações que favoreçam essa reflexão, indo além das práticas reprodutivistas de ideias e conceitos, que muitas vezes nem se compreende o porquê de se estar desenvolvendo.

É preciso dar sentido prático ao que se reflete para que esta tenha significação. É preciso refletir sobre o que se pratica e praticar o que se reflete. A reflexão não pode estar solta no universo escolar, mas agregada essencialmente com a ação, pois este procedimento de ação-reflexão-ação também visa à formação da consciência política. Freire (1976 apud LIBÂNEO 2008 p. 58-59) afirma que: “A reflexão só é legítima quando nos remete sempre (...) ao concreto, cujos fatos busca esclarecer, tomando assim possível nossa ação mais eficiente sobre eles.” Tal conceito legítima que só se efetiva a reflexão quando esta está diretamente relacionada à prática.

No que decorre da reflexão na atividade profissional, os supervisores apontam a necessidade de uma reflexão constante, alegando que nenhuma atividade funciona sem reflexão, sobretudo quando se trata de uma área tão dinâmica quanto à educacional.

## **Considerações**

Diante do que nos propomos investigar, apresentamos o perfil do supervisor pedagógico da rede municipal de ensino Caruaru caracterizado numa perspectiva fiscalizadora, burocrática e marcada pelo controle.

Quanto à formação inicial, estas contribuições ficaram para trás. Dessa formação, não aparece sequer indícios no exercício da atividade profissional dos supervisores. O fazer desses profissionais segue a cultura instituída no âmbito da escola e da Secretaria Municipal de Educação, sem uma relação direta com as concepções teóricas e práticas da formação inicial.

Em relação à formação continuada, por nós entendida como um trabalho de reflexividade crítica das práticas cotidianas, esta efetivamente não existe. Na contemporaneidade, o desenho das práticas pedagógicas dos supervisores na rede pública no município de Caruaru se caracteriza por ações assistemáticas no contexto das diferentes escolas.

Além da ausência dessa formação continuada, podemos dizer que também não existe a prática contínua de um exercício reflexivo. O trabalho direto com o professor/aluno no cotidiano se concentra no encaminhamento de alunos da sala de aula para sala da supervisão por problemas de indisciplina, atribuindo uma função a este profissional também de caráter punitivo para com os alunos.

Nesse sentido, percebemos que a atuação formativa dos supervisores fica comprometida, por não haver uma cultura de constituição de metodologia de trabalho para o desenvolvimento e atuação dos supervisores pedagógicos, que envolva a reflexão individual e coletiva. A inexistência desse exercício tem sido justificada pelos supervisores devido a inúmeras atividades que tem para realizar cotidianamente.

Apesar de apontarem o excesso de atribuições recebida da SME, os sujeitos não tem claro do ponto de vista legal, onde se fundamentar para identificar suas reais funções, até porque não existe um documento na rede pública municipal, até onde conseguimos chegar, que defina as funções do supervisor pedagógico educacional no exercício profissional. Embora não haja um documento na rede municipal de ensino que trate da especificidade das funções do supervisor pedagógico, no cotidiano escolar estes profissionais apresentam um perfil pautado na perspectiva fiscalizadora. Entendemos que existem outras demandas extremamente relevantes no ambiente escolar, mas os supervisores ainda não detêm uma metodologia de trabalho, que responda a tais demandas.

Diante do exposto, identifica-se a ausência de um perfil de supervisor pedagógico propositivo, embora de forma velada tentem apresentar um perfil de trabalho coletivo, com formação continuada, com um perfil democrático, quando nos pautamos numa observação contínua e sistemática das práticas, identificamos que o perfil apresentado se contrapõe ao divulgado.

A contribuição desta pesquisa se dá na perspectiva de superação do modelo de supervisor que temos hoje na rede. Diante do que nos propusemos a investigar, percebemos que existe a necessidade de alternativas que viabilizem mudanças de concepção nesse quadro de profissionais.

Outra questão a ser tratada emergencialmente são os critérios estabelecidos para que se assuma a função de supervisor pedagógico na rede pública municipal. O critério hoje é a indicação político partidária. Quem indica o supervisor para assumir a função é o vereador majoritário na comunidade ou outro político qualquer o que expressa o quanto a indústria do coronelismo continua presente na educação, se contrapondo aos princípios democráticos, assim como as exigências técnicas de atuação desse profissional, além de se contrapor a busca por uma educação de qualidade.

Na nossa perspectiva, existem alternativas que podem contribuir para que ocorram mudanças nesse quadro, a exemplo do que acontece hoje com os professores da rede pública municipal, que para fazer parte do quadro funcional, fazem concursos públicos para efetivação.

A atuação do profissional supervisor da rede municipal de ensino de Caruaru é hoje marcada pela inexistência da legislação, ficando os sujeitos sem um norte para suas atribuições. Diante disso, entendemos a necessidade da criação de um marco legal que possa reger a entrada do supervisor para educação pública municipal e aponte suas reais funções.

Quanto à formação continuada, o presente estudo demonstra a inexistência da mesma. Indicamos a necessidade da constituição de políticas públicas formativas direcionadas aos supervisores. Uma política pública formativa asseguraria aos supervisores pedagógicos da educação municipal uma atuação competente, tendo como conseqüências uma educação de melhor qualidade social.

Percebemos ainda que em decorrência da inexistência de uma metodologia de trabalho, da formação continuada, do exercício da reflexão individual e coletiva, identificamos também a ausência de uma avaliação de desempenho do profissional.

Enfim, concluímos o presente estudo, identificando que dos supervisores municipais em atuação na rede pública municipal investigados nesta pesquisa, 83,33% são sujeitos com uma vasta experiência na docência em sala de aula, o que acreditamos ser primordial para assumir tal cargo. Contudo, não pode ser o único aspecto relevante. Ressaltamos que a supervisão pedagógica exige aprofundamento de conhecimentos na área.

## **Referências**

ALARCÃO, I. Contributos da supervisão pedagógica para a construção reflexiva do conhecimento profissional dos professores. In: ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos numa escola reflexiva**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005. 102 p. (Coleção Questões da Nossa Época)

BRASIL, Leis de Diretrizes e Bases da Educação. Acesso em 21 de agosto de 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)

CANDAU, V. M. F. **Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais**. São Carlos: Editora da Universidade Federal de São Carlos, 1996.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia como Ciência da Educação**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008. 168 p.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77)

LAGE, A. C. **Lutas por Inclusão nas Margens do Atlântico: um estudo comparado entre as experiências do Movimento dos Sem Terra/Brasil e da Associação In Loco/Portugal**. Volume II – Diários do Trabalho Empírico. Orientador: Boaventura de Sousa Santos. Coimbra: Universidade de Coimbra. Faculdade de Economia, programa de Pós-Graduação em Sociologia. 2005a.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo, Cortez, 1998. 200 p.

\_\_\_\_\_. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências profissionais e profissão docente**. 10ª Ed. São Paulo, Cortez, 2007. 104 p. (Coleção Questões da Nossa Época v.67)

\_\_\_\_\_. Reflexividade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008. 224 p.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MINAYO, M.C.S. (org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Ed. Vozes, 1996.

MALINOWSKI, B. O assunto, o método e o objetivo desta investigação. In: **Antropologia**. org: DURHAM, E.R. Tradução: Elizabeth Dória Bilac. São Paulo: Ática, 1986.

NÉRICI, I.G. **Introdução à Supervisão Escolar**. 5º Ed. São Paulo: Atlas, 1986. 328 p.

PIMENTA, S. G. (org.) **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 2006. 198 p.

\_\_\_\_\_. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e atuação docente. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E; FRANCO, MARIA A. S. **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006. 198 p.

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. 4º ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

TARDIF, M. LESSARD, C. **O trabalho docente hoje**: elementos para um quadro de análise. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução: Ermani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. 224 p. Tradução de: La práctica educativa: cómo enseñar.