

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO E SUPERVISÃO ESCOLAR:
DESAFIOS DO TRABALHO COLETIVO NA ESCOLA**

DARLENE MACIEL DA ROSA

**O PAPEL DO SUPERVISOR ESCOLAR NA INTEGRAÇÃO DOS PROFESSORES
INICIANTES NA CARREIRA DE MAGISTÉRIO**

**SÃO LEOPOLDO
2017**

Darlene Maciel da Rosa

O PAPEL DO SUPERVISOR ESCOLAR NA INTEGRAÇÃO DOS PROFESSORES
INICIANTES NA CARREIRA DE MAGISTÉRIO

Trabalho de Conclusão de Curso de
Especialização apresentado como
requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Gestão e Supervisão
Escolar, pelo Curso de Especialização em
Gestão e Supervisão Escolar: Desafios do
Trabalho Coletivo na Escola da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
UNISINOS

Orientadora: Prof^a. Dr. Nara Nörnberg

São Leopoldo

2017

A todos que me ajudaram a estudar, pesquisar, escrever, mas principalmente ao meu pai por todo incentivo a educação que desde pequena ele me proporciona.

Ao meu marido que me ajudou a correr atrás dos meus sonhos.

Em especial as escolas que abriram as portas e me receberam com todo o carinho me auxiliando no que fosse necessário.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família, pelo apoio, incentivo e paciência. Ao meu pai e meu esposo por toda a compreensão que tiveram durante meus estudos, pois muitas vezes não estava presente com o restante da família e amigos. Agradeço o meu marido pelo seu companheirismo, esteve ao meu lado mesmo quando eu estava somente focada em ler materiais e escrever a presente monografia.

Aos professores do curso que durante a caminhada me indicaram livros e materiais. A minha professora orientadora Nara Nörnberg pela sua dedicação, comentários e questionamentos, sugestões, incentivos e por estar disponível e disposta todas as vezes que solicitei.

A todos os professores e supervisores escolares que fizeram parte da minha trajetória de vida e me inspiraram na busca pelo tema, me motivando a pesquisar e buscar informações sobre seu trabalho, sua importância e seu papel na educação. Quero agradecer também as equipes diretivas das escolas de Esteio nas quais realizei minha pesquisa, onde prontamente me receberam e me ajudaram do início ao fim do trabalho.

“Uma liderança, de fato, consiste em abordar a alma de uma pessoa, e dar-lhe
asas”.
(GRUN, 2006).

RESUMO

Este trabalho investiga o papel do supervisor escolar na integração dos professores licenciados em pedagogia e que são iniciantes na carreira do magistério, ou seja, não possuem experiência na docência. Trata-se de saber quais estratégias os supervisores utilizam na integração do professor iniciante. A integração é um período de tempo que compreende os primeiros anos de sua prática profissional onde os professores estão fazendo a transição de estudantes para docentes. É seu primeiro contato com a realidade escolar depois de formado, sendo um período de aprendizagens. Como metodologia o tipo de pesquisa realizada foi qualitativa e a abordagem metodológica estudo de caso. Como instrumento de coleta de dados foram realizadas entrevistas com supervisores escolares da educação infantil e ensino fundamental do município de Esteio. A pesquisa revela a importância do supervisor escolar nos primeiros anos de docência dos professores, uma vez que a formação inicial parece não ser suficiente para prepará-los a exercer o magistério. A partir deste achado identifica-se a necessidade de se ter um programa que auxilie o professor no início da carreira profissional.

Palavras-chave: Formação de Professores. Professor Iniciante. Supervisão Escolar.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 A SUPERVISÃO ESCOLAR: CONCEITOS E FUNÇÕES.....	10
2.1 História da Supervisão.....	10
2.2 Formação do Supervisor Escolar	13
2.3 A Supervisão Escolar no Contexto Atual.....	15
2.4 Liderança e Gestão: Novos Olhares	18
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SABERES NA E PARA A DOCÊNCIA	26
4 PROFESSORES INICIANTEs: A SALA DE AULA ENQUANTO ESPAÇO DE FORMAÇÃO	31
4.1 O Estágio Supervisionado: Primeiro Contato dos Futuros Professores com a Realidade Escolar.....	31
4.2 Primeiros Anos de Exercício Profissional: Sala de Aula Enquanto Espaço de Formação.....	33
4.3 Programas de Iniciação	39
5 METODOLOGIA	43
6 ANÁLISE DOS RESULTADOS	45
6.1 Perfil Profissional.....	45
6.2 Análise das Respostas da Entrevista.....	47
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS.....	62
APÊNDICE A - ENTREVISTA	65

1 INTRODUÇÃO

Formação de professores é um tema amplo e bastante discutido principalmente quando se fala em gestão para formar educadores atualmente. Quando falamos em formação de professores ela pode estar relacionada principalmente na formação inicial (Licenciaturas) ou continuada (Lato e Stricto Senso).

A formação inicial de professores conforme Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 em seu Art. 62º. diz que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação (PNE) em sua Meta 15 visa garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014).

De acordo com as políticas de avaliação de ensino os cursos de licenciatura como estão moldados hoje não são suficiente para que o professor esteja preparado e exerça sua função. Normalmente o foco do curso é na teoria, o que causa nos egressos um desconforto ao ingressarem no mercado de trabalho, pois se deparam com uma necessidade de prática escolar distante da experiência docente que tiveram ao longo da formação.

É possível perceber que a mudança nos cursos de formação inicial de professores é necessária e já existe um movimento para tal, conforme a Resolução Nº 2 de 1º de Julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. (BRASIL, 2015).

Diante da contextualização apresentada sobre formação de professores, o presente trabalho tem como tema *O papel do supervisor escolar na integração dos professores iniciantes na carreira de magistério*. O campo da pesquisa foi o município de Esteio no estado do Rio Grande do Sul, cidade localizada na região metropolitana de Porto Alegre com professores licenciados em Pedagogia e atuantes na Supervisão Escolar da educação infantil e anos iniciais da educação básica.

A pesquisa está voltada em saber como o supervisor escolar recebe e orienta os professores que tem a habilitação do curso de Pedagogia para exercer a profissão docente¹, mas não tem a experiência na docência, ou seja, inserção na escola de educação básica, limitando sua prática pedagógica no seu processo de formação².

Diante disso esse trabalho tem como problemática saber quais as estratégias utilizadas pela supervisão escolar no auxílio e integração do professor iniciante na carreira de magistério?

Tem como objetivo geral verificar como o supervisor escolar está realizando a inserção dos professores iniciantes na carreira de magistério na educação básica; e como objetivos específicos:

- a) identificar como o supervisor escolar auxilia o professor iniciante nas suas práticas pedagógicas;
- b) analisar as concepções do supervisor escolar em relação aos saberes necessários do professor iniciante para realizar a docência e
- c) apontar os desafios do supervisor escolar em realizar a inserção dos professores na carreira do magistério.

Sendo assim, essa pesquisa está organizada em três capítulos. O primeiro trata dos conceitos e funções da supervisão escolar, qual o papel desempenhado pelo supervisor atualmente nas escolas de educação básica, aprofundando a função do supervisor como o profissional que auxilia o professor no início da carreira profissional. Este capítulo tem como base os estudos dos autores Alarcão (2001),

¹ No município de Esteio o ingresso na carreira de magistério se dá através de concurso público de provas e títulos.

² Formação relacionada as experiências profissionais, considerando a sala de aula como espaço formador no início de carreira.

Almeida e Soares (2010), Ferreira (2001, 2012), Libâneo (1991), Lima (2001), Lück (2015, 2014), Rangel (2001) e Urbatetz e Silva (2015).

O segundo capítulo aborda os saberes docentes, ou seja, os saberes na e para a docência, quais são esses saberes que o professor deve ter para exercer a docência, como ele adquire esses saberes para lidar com o dia a dia da sala de aula. Essa discussão será com base em Cunha (1996) que dialoga com Freire (1996), Pimenta (2005), e Tardif (2010).

O terceiro capítulo trás como foco os professores iniciantes na carreira do magistério, sendo a sala de aula considerada espaço de formação, ou seja, a experiência da sala de aula é espaço formador dos docentes no início da carreira fazendo-os através das vivências e experiências refletir sua prática e constituir-se docente. Esse capítulo se dá a luz dos autores Huberman (2007), Marcelo Garcia (1999), Nóvoa (2007), Parente e Mattos (2015).

O tipo de pesquisa realizada foi qualitativa e a abordagem metodológica utilizada estudo de casos. Como instrumento de coleta de dados foi realizada entrevistas com supervisores escolares³ de escolas do município de Esteio, localizado na região metropolitana de Porto Alegre.

A análise de dados trás os itens relacionados sobre o perfil profissional dos entrevistados demonstrados em gráficos e as entrevistas contendo as falas dos supervisores escolares sobre os questionamentos, onde confronto as respostas com os teóricos estudados e trago breves comentários sobre minha posição sobre o assunto.

Nas considerações finais apresento as reflexões sobre o papel do supervisor escolar na integração do professor iniciante na carreira de magistério e, se e como, é possível para o supervisor auxiliar esse profissional nos primeiros anos de docência.

³ A terminologia Supervisores Escolares representa Supervisores Pedagógicos, Supervisores Educacionais, Coordenador Pedagógico, ou seja, estão ligadas com a atribuição de liderança dos professores das escolas e instituições de ensino. No presente trabalho poderão surgir todas essas denominações.

2 A SUPERVISÃO ESCOLAR: CONCEITOS E FUNÇÕES

Os conceitos e funções da supervisão escolar, a história da supervisão escolar e seu início no Brasil, a formação do supervisor e qual o papel desempenhado por ele atualmente nas escolas de educação básica, são alguns dos tópicos que serão abordados neste capítulo.

A função do supervisor escolar como o profissional que auxilia o professor no início da carreira profissional, a liderança que exerce, a legislação que norteia o trabalho do supervisor escolar, também são assuntos importantes que serão discutidos.

2.1 História da Supervisão

A supervisão é uma terminologia antiga que surgiu na época da Revolução Industrial no século XVIII com o intuito de garantir a qualidade e quantidade no processo industrial.

Para Urbanetz e Silva (2015), na época o sistema de trabalho capitalista moldado como taylorista-fordista, concebeu um processo de atividades sistemáticas, repetitivas, cronometradas sempre com a fiscalização de um supervisor para garantir a qualidade e sucesso da produção.

Na educação, segundo Lima (2001), a supervisão voltada para o ensino surgiu somente em 1841, mas até 1875 a preocupação era com a verificação das atividades docentes.

Sendo assim, é possível perceber que ocorreu uma transposição da função de supervisor de indústria para o processo escolar, onde na escola seu papel era controlar e garantir que determinada tarefa fosse cumprida:

Em 1930, a supervisão vai assumir um caráter de liderança, de esforço cooperativo para o alcance dos objetivos, com a valorização dos processos de grupo na tomada de decisões. A partir de 1960, a ação supervisora voltou-se para o currículo, tendo a pesquisa lugar proeminente na busca de novas soluções para a melhoria na qualidade do ensino. (LIMA, 2001, p. 70).

No Brasil, o Decreto-Lei 19.890 de 18/04/1931 foi o primeiro apontamento que tratava a supervisão de modo diferente de meramente fiscalizador, passando a ter caráter de supervisão. Após, em 1942, a Lei Orgânica do ensino secundário,

Decreto-Lei 4.244 de 9/4/1942, colocava que a inspeção não seria mais somente administrativa, mas teria também um caráter pedagógico. (LIMA, 2001).

Segundo Lima (2001) através de uma aliança política entre Brasil e Estados Unidos em 1950, a inspeção surge com a nomenclatura supervisão escolar, com o objetivo de uma educação que alavancasse a transformação social. Assim iniciou-se no país cursos do Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAE) que formou os primeiros supervisores para atuar no ensino primário, focando métodos e técnicas de ensino.

Em 1961 com a LDB, Lei 4.024 de 20/12/1961, prioriza as inspeções para o ensino primário, onde em seu artigo 52 enfatiza a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário e a educação da infância. (LIMA, 2001).

De acordo com Lima (2001), na década de 60, muitas mudanças na educação ocorreram no país inclusive no campo da supervisão escolar que passou a ter a incumbência de controlar a qualidade do ensino, promovendo ações para sua melhoria e exigindo do profissional nível superior para exercer a função.

Na década de 70 com a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus, lei 5.692/71, a supervisão educacional passa a ser mais global não ficando restrita a escola, mas sim a todo o sistema. (LIMA, 2001).

Sendo assim, a ideia era que a supervisão fosse um serviço técnico, independente de opção política ou ideológica, sendo considerado um serviço neutro. A visão que se tinha era que a supervisão foi imposta para fins de modernização e assistência técnica da educação para garantir a qualidade do ensino. (LIMA, 2001).

A prática da supervisão era totalmente voltada para aspectos tecnoburocráticos, sendo o controle a principal estratégia. A formação do supervisor era para ser funcionalista, sendo a escola passiva, sem reconhecê-la como uma instituição dinâmica e evolutiva. (LIMA, 2001).

Mas em 1973 já se notava que uma nova fase da supervisão escolar iria surgir, acompanhando as transformações do país:

A articulação do trabalho pedagógico alterou-se a partir das lutas sociais pela democratização do país, posto que, após o fim do regime militar, nos anos 1980, as discussões acadêmicas, em todas as esferas sociais, clamaram por esta postura. (URBANETZ; SILVA, 2015, p. 43).

A partir dos anos 80, segundo Almeida e Soares (2010), ganha força no país uma discussão sobre uma pedagogia mais comprometida com a maior parte da população, ou seja, a classe trabalhadora.

Nesse sentido, o papel do supervisor escolar, bem como orientador e pedagogo, passam de controlador, fiscalizador, individualista e burocrático para um papel mais de apoio, acompanhamento, suporte aos profissionais com base na organização escolar. (ALMEIDA; SOARES, 2010).

De acordo com Almeida e Soares (2010), é importante ressaltar que foi um momento muito importante, conhecido como redemocratização do país, onde ocorreu o fim da ditadura militar e a elaboração da constituição de 1988.

E para que a reestruturação da escola, que voltasse seu olhar aos interesses da maioria da população, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária realmente ocorresse foram realizadas modificações na gestão escolar. (ALMEIDA; SOARES, 2010).

A organização coletiva da escola envolvendo todos os segmentos, professores, pais, alunos, direção, supervisão, funcionários foi fundamental para uma perspectiva mais democrática. Por isso:

Não cabe mais conceber o pedagogo supervisor escolar ou orientador educacional como um profissional que se sobrepõe aos demais (professores e alunos), numa condição hierárquica superior baseada na ideia de que é ele quem comanda, define e determina o trabalho a ser realizado de acordo seus próprios princípios e interesses. (ALMEIDA; SOARES, 2010, p. 40).

Para Lima (2001), esta é uma época em que o serviço do supervisor tem na sua essência, uma atuação na escola necessária a organização do trabalho pedagógico bem como a organização escolar como um todo.

Os anos 90 foi a década marcada pela discussão e promulgação da Lei de Diretrizes e bases para a Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (LDBEN), trazendo modificações para a estrutura da educação. (ALMEIDA; SOARES, 2010).

Em relação à Supervisão escolar, o texto da LDB, no seu artigo 64 deixa claro que para exercer a função é preciso ser um profissional especializado:

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. (BRASIL, 1996).

Em 1990 então é reconhecido que o supervisor escolar pode fazer uso da técnica, sem ser técnico, sendo uma função contextualizada que busca auxiliar, promover, coordenar as atividades pedagógicas e suas atualizações através de estudos e práticas do coletivo de professores. (LIMA, 2001).

Vimos então, que não é mais cabível atualmente, conceber o supervisor escolar como um profissional que fiscaliza, controla e é superior aos professores. Mas sim, como o profissional que irá articular, formar, coordenar um conjunto de atividades com os professores e demais segmentos escolares na busca de uma educação de qualidade.

2.2 Formação do Supervisor Escolar

A formação do profissional da educação que irá trabalhar com a supervisão escolar ou coordenação pedagógica conforme estabelece a LDB diz que 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. (BRASIL, 1996).

Historicamente, o papel do pedagogo escolar foi marcado, em sua formação e atuação, pela fragmentação em diversas habilitações (supervisor, orientador, inspetor, administrador, entre outras). (ALMEIDA; SOARES, 2010, p. 13).

Segundo Almeida e Soares (2010), é possível perceber essa fragmentação na formação diferenciada dos profissionais de acordo com a habilitação escolhida, com conteúdos, conhecimentos, atitudes e habilidades específicas. O papel que cada um iria desempenhar na instituição escolar também era diferente para cada especialista.

De acordo com Ferreira (2001) a identificação e permanência da supervisão foram consagradas pelo Parecer 252/69 que regeu o curso de pedagogia e a formação dos 'especialistas' através de conteúdos fragmentados.

Na época muitas críticas quanto às habilitações do curso de pedagogia aconteceram, em especial na supervisão, justificando que faltava especificidade, tanto na teoria quanto na prática. (FERREIRA, 2001).

Atualmente não há mais a formação dividida em habilitações específicas e sim a formação de um pedagogo único. Logo em seguida a promulgação da LDB

9.394/1996 começaram as discussões a cerca da formação dos profissionais da educação e com isso ocorreu a elaboração das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Resolução nº 01/2006. (ALMEIDA; SOARES, 2010).

O artigo 2º das Diretrizes deixa claro que o curso de pedagogia formará o profissional para a 'docência na Educação infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstas conhecimentos pedagógicos'. (ALMEIDA; SOARES, 2010).

Almeida e Soares (2010) ressaltam ainda que:

A partir da definição das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, segundo o proposto no art.10, as habilitações até então existentes (como supervisão escolar, orientação educacional, administração escolar, etc.) entraram em regime de extinção e a docência passa a ser a base da formação e do trabalho do pedagogo. (ALMEIDA; SOARES, 2010, p. 42).

Assim, o profissional que se forma no curso de pedagogia não tem mais escolha da área em que pretende atuar, é uma formação única voltada para a docência.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia determinam que as instituições de ensino superior que ofertam essa licenciatura organizem um curso que vise formar um profissional apto a desempenhar as atividades pedagógicas tanto na função de professor, quanto na função de pedagogo, alterando o foco na formação desse profissional. (ALMEIDA; SOARES, 2010, p. 43).

Nesse sentido, para Almeida e Soares (2001), em função das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, realmente as habilitações específicas deixam de existir, mas não quer dizer que a função supervisora não exista mais, ela continua inerente ao trabalho pedagógico na instituição, sendo o pedagogo fundamental no dia a dia escolar.

Ainda sobre essas mudanças e transformações no curso de Pedagogia:

Como prática educativa, a supervisão educacional, independentemente de formação específica em uma habilitação no curso de pedagogia, em cursos de pós-graduação ou como conjunto de conteúdos desenvolvidos no curso de pedagogia, constitui-se num trabalho profissional que tem o compromisso de garantir os princípios de liberdade e solidariedade humana,

no pleno desenvolvimento do educando, no seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho e, para isso, assegurar a qualidade do ensino, da educação, da formação humana. (FERREIRA, 2001, p.93).

Sendo assim, vemos que independente da formação para supervisão escolar ser ministrada em nível de graduação ou de pós-graduação, é preciso que esse profissional esteja qualificado para exercer a função na escola de forma articulada na gestão dos profissionais da escola, garantindo assim a qualidade da educação.

2.3 A Supervisão Escolar no Contexto Atual

Rangel (2001) diz que a supervisão encaminha o sentido de “visão sobre”, necessária para o desenvolvimento das atividades exercidas pelo supervisor escolar, sendo indispensável para as relações entre alunos, professores, conteúdos, métodos e contexto de ensino.

Na definição de Rangel (2001), a supervisão passa de escolar, como é frequentemente designada, a pedagógica e caracteriza-se por “[...] um trabalho de assistência ao professor, em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento de processo ensino-aprendizagem”. (ALARCÃO, 1988 apud RANGEL, 2001, p.13-14).

Para Alarcão (2001) a supervisão pedagógica trata do ensino e da aprendizagem sendo seu foco a qualidade do ensino. Mas os critérios para essa qualidade não são impostos de cima para baixo de maneira pronta e aceita pelo grupo de professores. A interação entre supervisão e professores é primordial para que se alcance a qualidade do ensino almejada.

O supervisor pedagógico escolar faz parte do corpo de professores e tem a especificidade do seu trabalho caracterizado pela coordenação – organização em comum – das atividades didáticas e curriculares e a promoção e o estímulo de oportunidades coletivas de estudo. A coordenação é, portanto, por natureza, uma função que se encaminha de modo interdisciplinar. (RANGEL, 2001, p.57).

Segundo Rangel (2011), tratando-se de educadores-supervisores, em função da especificidade de sua função, tem que se ter uma atenção especial as oportunidades de estudo – reflexão teórico-prático – e de coordenação – organização comum do trabalho – pois decisões e ações envolvidas no ato de ensinar e aprender tem que se dar de forma fundamentada e articulada.

Principalmente quando a questão é o estudo, que de acordo com Rangel (2011), o supervisor é visto como um líder, mobilizando e organizando encontros que possam haver discussões e atualizações da teoria e das práticas realizadas.

Assim, segundo Rangel (2011, p. 149) “[...] evitam-se a rotinização e a mecanização das ações, entendendo-se que o processo de ensino-aprendizagem é contextualizado e socialmente comprometido”.

Compreende-se então que o supervisor é um líder no sentido do que se faz pela competência e pelos interesses coletivos, confirmando a ideia e o princípio de que:

O supervisor não é um ‘técnico’ encarregado da eficiência do trabalho e, muito menos, um ‘controlador’ de ‘produção’; sua função e seu papel assumem uma posição social e politicamente maior de líder, de coordenador, que estimula o grupo a compreensão – contextualizada e crítica – de suas ações e, também, de seus direitos. (RANGEL, 2011, p. 150-151).

Nos estudos de Almeida e Soares (2010) o trabalho do supervisor escolar está pautado na formação continuada de professores, planejamento escolar, avaliação, e a gestão democrática. Todos esses eixos ocorrem durante o dia a dia na instituição de ensino.

Na formação continuada de professores ou formação em serviço do professor, colocam que podem ocorrer dentro da própria escola considerando o caráter formativo da prática docente. A sua importância está ligada com a natureza do trabalho docente que por sua vez está relacionada ao conhecimento. (ALMEIDA; SOARES, 2010).

Nesse sentido o professor está inserido na produção e socialização do saber bem como do conhecimento produzido ao longo da história e coletivamente pelas pessoas a partir da sua existência. Assim o professor necessita estar sempre atualizado e estudando, sendo essa a condição para que a função social da escola realmente se cumpra. (ALMEIDA; SOARES, 2010).

Em relação ao planejamento escolar, o supervisor é o profissional que é responsável por coordenar e articular a sistematização desse processo. Segundo Libâneo (1991) são três as modalidades de planejamento - plano da escola, plano de ensino e plano de aula.

O planejamento da escola deve-se tomar como ponto inicial a construção e estudo do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, sendo construído com

todos os segmentos envolvidos no processo educacional (professores, funcionários, pais, alunos), realizando o diagnóstico da escola e traçando metas, objetivos, ações e prazos a serem cumpridos. (LIBÂNEO, 1991).

O plano de ensino trata da questão curricular, ou seja, a organização dos conteúdos, estratégias de ensino, avaliação. O plano de aula é a organização diária do professor, como ele vai detalhar o plano de ensino. Ambos servem de subsídio para os professores desenvolverem suas aulas. (LIBÂNEO, 1991).

Almeida e Soares (2010) reforçam que estas atividades podem ser realizadas na hora-atividade e nas reuniões pedagógicas do professor, momentos em que o supervisor escolar poderá reunir-se com o grupo e discutir conteúdos e encaminhamentos pedagógicos, partindo da realidade de cada turma em questão.

A avaliação escolar e a avaliação da aprendizagem, de acordo com Almeida e Soares (2010), evidenciam as dificuldades e sucessos dos professores diante do trabalho realizado com os alunos.

Assim, a avaliação deve redimensionar a prática pedagógica, sempre com um caráter diagnóstico e não como um ponto final de um processo, ou seja, sem ser classificatória ou seletiva. O papel do supervisor é abordar com os professores instrumentos e critérios para realizar essa avaliação. A análise dos resultados deve ser analisada com os docentes, geralmente ocorrendo nos conselhos de classe, sendo esse momento organizado pelo supervisor. (ALMEIDA; SOARES, 2010).

Por último, a gestão democrática é realizada através do conselho escolar, órgão que discute, delibera, normatiza, aconselha e fiscaliza as ações da escola. Participa e acompanha o PPP garantindo a efetivação da gestão democrática. Por sua vez, o supervisor tem a incumbência de representar seu segmento subsidiando e disponibilizando informações do processo de ensino-aprendizagem da escola. (ALMEIDA; SOARES, 2010).

O supervisor junto com a direção busca construir uma proposta coletiva de trabalho, propiciando o exercício da prática democrática na busca de consensos possíveis para as questões levantadas. Lembrando que é função tanto da direção quanto do supervisor organizar e acompanhar a execução do que foi decidido em reunião. (ALMEIDA; SOARES, 2010).

As funções do supervisor escolar expressas até então, mostra que ele não deve controlar e fiscalizar e sim ser um parceiro, um facilitador e articulador das propostas do trabalho pedagógico da instituição.

O trabalho do supervisor escolar é de extrema importância nas nossas instituições, sendo que:

A supervisão educacional tem uma importante responsabilidade no sistema educacional brasileiro e, fundamentalmente, na escola, desde que compreendida como integrante da gestão da educação, compromissada com a formação de qualidade, a implementação de políticas e como elemento que necessita subsidiar novas políticas públicas a partir de sua experiência entendida como práxis. É ela que, no cotidiano escolar, com o coletivo de professores, toma decisões, coordena as ações, e vivencia as contradições e as necessidades educacionais que necessitam ser refletidas coletivamente pelo conjunto de profissionais da escola. (FERREIRA, 2012, p.127).

Sendo assim, ainda segundo Ferreira (2012), seu trabalho não pode ser visto como uma função, e sim como um trabalho de gestão da educação, com todos os envolvidos no processo de educação visando a tomada de decisões junto com a direção escolar.

“A formação humana e a gestão democrática da educação – e a supervisão educacional – assim concebidas, conduzem a compreensão sobre a formação dos profissionais da educação, de modo mais amplo, isto é, em todas as dimensões”. (FERREIRA, 2012, p. 128).

Percebemos então que o trabalho do supervisor escolar não é uma função e sim o trabalho de um líder que junto com o grupo de professores e demais segmentos escolares irá conduzir as questões pedagógicas de forma a buscar uma educação de qualidade.

2.4 Liderança e Gestão: Novos Olhares

A gestão escolar é um tema que está em alta, sendo abordado por muitos autores. A visão que se tinha da supervisão escolar foi se modificando ao longo dos anos e hoje a figura do supervisor está muito ligada a de gestor, de líder e não mais de uma pessoa cuja função era somente fiscalizar e controlar, sendo então o supervisor parte integrante da gestão democrática na escola.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), foi o primeiro documento que demonstrou tendência em democratizar as políticas públicas em educação. Através do artigo 205 a educação passa a ser direito de todos e em seu art. 206, inciso VI a gestão democrática passa a ser um dos princípios do ensino.

Na LDB (BRASIL, 1996), foi incluído também, artigos referente à gestão democrática. Em seu art. 3, diz que um dos princípios do ensino será “VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. (BRASIL, 1996).

O art. 14 trata especificamente da gestão democrática, onde determina que os sistemas de ensino definam as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as suas peculiaridades e conforme os princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e também da participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

O PNE (BRASIL, 2014), estabelece em seu art. 2 como uma de suas diretrizes no inciso VI ‘promoção do princípio da gestão democrática da educação pública’. Tem como uma de suas vinte metas, a meta 19 específica para a efetivação da gestão democrática da educação.

Sendo assim, a gestão educacional começou a tomar corpo em meados da década de 1990 e cada vez mais vem se constituindo como discurso de orientação das escolas e sistemas de ensino, sendo considerada como base para organização dos estabelecimentos educacionais voltadas a qualidade do ensino. (LÜCK, 2015).

É importante lembrar que segundo Lück (2015), a gestão educacional¹ tem como base a administração, mas sua concepção de gestão supera a de administração e não a substitui. Não é uma mudança de terminologia, pois tem enfoques e concepções diferentes.

Não é possível considerar que as instituições escolares sejam gerenciadas pelo antigo enfoque da administração onde se considera que tanto a organização quanto as pessoas que nela trabalham fazem parte de uma máquina controlada, pois:

Os sistemas de ensino e as escolas, como unidades sociais, são organismos vivos e dinâmicos, e na medida em que sejam entendidos dessa forma tornam-se importantes e significativas células vivas da sociedade, com ela interagindo, a partir da dinâmica de seus múltiplos processos. Assim, ao se caracterizarem por uma rede de relações entre os elementos que nelas interferem, direta ou indiretamente, a sua liderança, organização e direcionamento demandam um novo enfoque de orientação. É essa necessidade que a gestão educacional responde. (LÜCK, 2015, p. 50).

¹ Quando se fala em gestão educacional, estamos falando de qualquer integrante que a exerça e que acompanha a equipe diretiva escolar. Neste caso específico do trabalho, do supervisor escolar.

Portanto, para Lück (2015) o papel da gestão educacional é gerir todo o sistema de ensino de acordo com as políticas educacionais públicas e assim implementar as políticas educacionais e projetos pedagógicos da escola com o compromisso de cumprir os princípios da democracia, criando condições para assegurar um ambiente educacional autônomo, de participação e compartilhado, de autocontrole e transparência.

Resumindo, a lógica da gestão é ser direcionada pelos princípios democráticos onde todos os envolvidos no processo educacional participem das tomadas de decisões para implementação de melhorias, organizando e planejando os espaços e trabalhos pedagógicos.

Para que isso ocorra efetivamente segundo Lück (2014), todo o gestor escolar, seja ele supervisor, coordenador, orientador ou diretor, assim como qualquer membro que componha a equipe diretiva escolar tem um papel importante na escola sendo sua função desempenhar a liderança frente ao grupo de profissionais.

A escola é uma instituição que desde seus primórdios precisou mostrar resultados em relação à aprendizagem de seus alunos, precisando assim de gestores que atuem como líderes. Por isso:

É importante reconhecer que todo o trabalho em educação, dada sua natureza formadora, implica ação de liderança, que se constitui na capacidade de influenciar positivamente pessoas para que, em conjunto, aprendam, construam conhecimento, desenvolvam competências, realizem projetos, promovam melhoria em alguma condição, e até mesmo divirtam-se juntas de modo construtivo, desenvolvendo as inteligências social e emocional. (LÜCK, 2014, p. 17).

Porém para exercer essa liderança não dá para achar ou considerar que boa vontade ou boa intenção são suficientes. Geralmente quando assumem a função, possuem conhecimentos e habilidades de seu trabalho como professor, oriundo de uma formação acadêmica conteúdista e pouco voltada para o campo social e de gestão. (LÜCK, 2014).

Existem diferentes significados do conceito da liderança. Não se tem um como único e verdadeiro, mas possuem elementos comuns entre si para as práticas de liderança efetiva. Pode-se conceituar liderança como sendo um processo de influência na área de gestão de pessoas e processos onde através de talento e esforço é possível através de uma visão clara e objetivos traçados realizar a

melhoria contínua da instituição, seus processos e pessoas que nela atuam. (LÜCK, 2014).

Outro conceito sobre liderança é que abrange um conjunto de comportamentos, atitudes e ações para influenciar pessoas e assim gerar resultados levando em consideração alguns itens como a dinâmica das organizações, relacionamento interpessoal e intergrupar e assim superar tensões, dilemas, contradições entre outros que são necessários serem mediados. (LÜCK, 2014).

Liderança também é descrita como sendo:

Um conjunto de fatores associados, como, por exemplo, a dedicação, a visão, os valores, o entusiasmo, a competência e a integridade expressos por uma pessoa que inspira os outros a trabalharem conjuntamente para atingirem objetivos e metas coletivos e se traduz na capacidade de influenciar positivamente os grupos e inspirá-los a se unirem em ações comuns coordenadas. (LÜCK; FREITAS; GIRLINGE, 2006, p. 33 apud LÜCK, 2014, p. 37).

De acordo com Lück (2014), há diversas possibilidades da liderança se desdobrar em enfoques diferentes. Identificam-se mais recentemente alguns tipos de liderança que podemos abordar.

A liderança transformacional está ligada aos valores, integridade, confiança e um sentido de verdade, praticado por todos da organização, oferecendo uma visão transformadora. (LÜCK, 2014).

Liderança transacional foca as interações das pessoas e relacionamentos para assim promover melhorias e realizações de seus objetivos. Sem relacionamento interpessoal a educação não ocorre. Procura manter relações com todas as pessoas envolvidas no processo educacional. (LÜCK, 2014).

Liderança compartilhada também conhecida como liderança distribuída está no contexto da gestão democrática, onde as tomadas de decisões são realizadas de forma disseminada e compartilhada com os membros da comunidade escolar. Todos tem liberdade para opinar e agir encontrando alternativas que vão de encontro com os objetivos da instituição. (LÜCK, 2014).

A coliderança é exercida entre os profissionais da equipe de gestão da escola conforme as definições adotadas para estes profissionais, nas diferentes instituições e sistemas de ensino. (LÜCK, 2014).

É importante ressaltar que a liderança compartilhada e a coliderança só se efetivam na prática se exercidas de modo a atingirem os objetivos da escola e de

acordo com a missão e visão da instituição. Lembrando que a liderança é um processo e não um cargo. (LÜCK, 2014).

Já a liderança educativa atua na formação de organizações de aprendizagens, ou seja, é primordial para orientação de instituições que organizem seus estabelecimentos para que todos possam aprender. Demanda para todas as organizações atualmente, podemos citar como exemplo a atual era do conhecimento e da tecnologia da informação. (LÜCK, 2014).

E por último a liderança integradora ou holística que leva em consideração todos os aspectos da realidade inclusive condições ambientais, contextuais, fatores individuais ou organizacionais entre outros. Assim é considerada interativa e influencia no todo da organização. (LÜCK, 2014).

Dentre os conceitos de liderança e dos modelos apresentados, na escola a liderança compartilhada é a que está mais próxima da gestão democrática, pois envolve professores, funcionários, pais, alunos e comunidade escolar. Sendo assim, a equipe diretiva deve praticar a coliderança, onde ela é exercida em conjunto, onde todos assumem e compartilham responsabilidades e resultados. (LÜCK, 2014).

Não se deve confundir liderança com poder, pois a liderança já implica em uma relação de influência e o poder pode ser exercido através de medo e coerção e não através da liderança que deve ser estimuladora, motivadora, inspiradora. (LÜCK, 2014).

O profissional deve ter autoridade para o exercício da liderança, sendo evidente pela sua competência e não por cargo. Diferentemente do autoritarismo que se dá pelo comando através da posição ocupada pela pessoa que, não tendo a devida competência, onde a pessoa determina e obriga o cumprimento de atividades da qual as pessoas não entendem os meios e os fins. (LÜCK, 2014).

Em sua obra, Lück (2014) aborda a teoria dos traços de personalidade que, é o resultado de um estudo que procura identificar traços em comum nas pessoas que demonstram liderança. Para essa teoria líderes possuem algumas habilidades: perseverança e motivação; habilidade de comunicação; determinação na realização de objetivos; maturidade social e psicológica; autoconfiança; empreendedorismo social.

Sendo assim “Os líderes expressam a sua liderança em suas ações, pela confluência de firmeza, determinação, vontade e comprometimento, engajamento e mobilização de aspirações humanas”. (LÜCK, 2014, p.71).

Essa teoria teve muita aceitação em determinada época, mas recebeu muitas críticas relativas como orientação única para compreender e orientar lideranças, uma vez que concluem que a liderança é inata e portanto as pessoas são ou não são líderes, entre outros apontamentos. Após muitas críticas, em meados de 1980 surge a questão do caráter, como um fator importante e de sucesso em liderança. (LÜCK, 2014).

Para Lück (2014) parte-se do princípio que a capacidade de liderança não é inata e que faz parte de um processo social podendo ser desenvolvida no contexto das experiências sociais, partindo para a construção de conhecimentos, habilidades e atitudes através de leituras, observações em experiências e de reflexões.

Cada pessoa deve buscar o seu desenvolvimento pessoal, dos conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver a liderança, sendo que:

Embora algumas pessoas pareçam ter mais facilidade que outras para o exercício da liderança, diferentemente do que se possa pensar, a liderança não é uma condição definida no nascimento da pessoa. As pessoas não nascem líderes. Certas pessoas com fortes características e traços de personalidade que as identificam como líderes certamente tiveram, desde a infância, experiências de vida que contribuíram de forma significativa para que desenvolvessem certos valores, atitudes e habilidades fundamentais para a liderança. (LÜCK, 2014, p. 122).

Pode-se observar que a partir de suas experiências, o indivíduo pode ter mais facilidade ou dificuldade em desenvolver a liderança, mas é possível procurar e desenvolver habilidades para exercer esse processo. (LÜCK, 2014).

Quadro 1 - Atitudes identificadas em pessoas que expressam comportamentos de liderança

Aceitação a desafios Autoconfiança Autocontrole Autodeterminação Comprometimento Dedicção Determinação Empatia Empreendedorismo Entusiasmo Espírito de equipe Expectativas elevadas	Gosto pelo trabalho Iniciativa Inteligência emocional Inteligência social Laboriosidade Maturidade psicológica e social Motivação Ousadia Perseverança Persistência Proatividade Resiliência Tolerância aos desafios
--	--

Fonte: Lück (2014, p. 74).

Desenvolver essas habilidades é imprescindível para quem exerce função de gestor educacional. Ela é mais efetiva quando há o interesse pessoal e quando se tem o controle de sua aprendizagem através da reflexão-prática. (LÜCK, 2014).

Liderança e gestão andam juntas, se complementam. O exercício da gestão exige liderança, pois não é possível fazer gestão sem liderar. Portanto a liderança corresponde a um processo de gestão de pessoas. Todavia a gestão escolar compreende outros fatores importantes como a gestão administrativa, gestão de currículo, gestão de resultados, mas todas dependem do trabalho das pessoas envolvidas nos processos educativos, por isso gestão e liderança são termos complementares. (LÜCK, 2014).

De acordo com Lück (2014) é possível perceber que a escola ainda luta com a divisão entre gestão administrativa e pedagógica, onde foram progressivamente colocadas como áreas distintas fazendo com que hoje as escolas deem mais atenção ao administrativo do que o pedagógico.

Essa realidade nos faz refletir em que medida os gestores tem praticado a gestão voltada para a liderança efetiva, onde todos os envolvidos no processo educativo tenham voz ativa na busca da aprendizagem dos alunos e da qualidade da educação. Ou ao contrário, o quanto estão preocupados e voltados para sua atuação formal, de burocracia, obediência e sem considerar a dimensão humana do trabalho. (LÜCK, 2014).

É comum encontrarmos gestores com orientação maior para o campo administrativo do que para o pedagógico, seguindo uma linha equivocada aos paradigmas atuais onde a gestão e liderança são focadas para a formação de pessoas. (LÜCK, 2014).

Ainda segundo Lück (2014), as escolas podem mostrar que são capazes de sair de uma situação considerada precária para uma situação mais elevada de aprendizagem e conhecimento com qualidade, através da liderança exercida pelos seus gestores.

Todos os componentes da equipe diretiva escolar devem desenvolver suas habilidades de liderança e gestão para melhor desempenho das pessoas que na escola trabalham na busca de uma educação de qualidade. (LÜCK, 2014).

Mas o profissional que está mais próximo dos professores, que é peça fundamental para que a aprendizagem ocorra, é o supervisor escolar. Por isso a

importância dele atuar como líder focando em processos e resultados. É o supervisor escolar que vai nortear e orientar o trabalho do professor em sala de aula.

Esse auxílio ocorre sob forma de feedback (LÜCK, 2014), onde o supervisor irá dar uma informação interpretada de como as ações do professor estão sendo percebidos e refletindo nos resultados, tornando-se então:

Necessário o acompanhamento do trabalho do professor na sala de aula como foco na interação entre as práticas de ensino e a aprendizagem dos alunos, processo esse que se constituem uma condição essencial do trabalho de gestores escolares. Pesquisas identificam que escolas onde os alunos mais aprendem são aquelas em que os gestores escolares orientam, acompanham e dão feedback ao trabalho dos professores na sala de aula. Sem esse acompanhamento, a liderança pedagógica aos professores fica prejudicada, uma vez que sem ela não é possível realizar uma dimensão importante dessa liderança, que é o feedback. (LÜCK, 2014, p. 118).

Por isso o trabalho do supervisor junto aos professores é essencial. Deve estar atento as suas necessidades, presente em sala de aula cuidando dos aspectos pedagógicos e deixando a cargo do diretor escolar as questões mais administrativas e pedagógicas. (LÜCK, 2014).

Como colocado anteriormente, estas habilidades podem ser desenvolvidas a todas as pessoas que desejam exercer função de líderes e gestores educacionais. Para alguns é mais fácil, para outros nem tanto, mas necessárias para a função.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SABERES NA E PARA A DOCÊNCIA

Os saberes que os professores têm como base através do curso de formação inicial nem sempre é suficiente para aquisição de saberes para sua prática pedagógica. O professor adquire saberes na formação e durante sua vida e experiência profissional também. Esses saberes são obtidos de diversas maneiras segundo estudo de Rosa (2014).

A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. (TARDIF, 2010).

“Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. (TARDIF, 2010, p. 36).

Uma breve descrição dos saberes conforme Tardif (2010), diz que são quatro os saberes necessários para o professor desenvolver sua prática profissional.

Os saberes oriundos da formação profissional, diz respeito aos saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, sendo esses conhecimentos saberes destinados a formação científica e sendo uma prática docente pode ser convertida em prática científica e em tecnologia da aprendizagem. (TARDIF, 2010).

Os saberes disciplinares integram igualmente a prática docente através da formação dos professores nas diversas disciplinas. São saberes que dizem respeito a diversos campos do conhecimento São transmitidos nos cursos de formação de professores e emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. (TARDIF, 2010).

Saberes curriculares são aqueles que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos. São os programas escolares que os professores aplicam. (TARDIF, 2010).

E por último, os saberes experienciais, que é aquele que ocorre ao longo da carreira do professor, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, saberes estes desenvolvidos com base em seus trabalhos e no conhecimento de

seu meio. Eles incorporam-se a experiência individual e coletiva sob a forma de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. (TARDIF, 2010).

Considerando assim, que os saberes dos professores brotam de diversos lugares e os docentes estabelecem diferentes relações com cada um deles.

Para Tardif (2010), os professores comparados a outros grupos estão em uma posição estratégica, mas socialmente desvalorizados. Os saberes dos professores sejam da formação profissional, disciplinares ou curriculares parecem ser de segunda mão.

A relação que os professores têm com os saberes parece é de serem transmissores, portadores ou objeto, pois não são de produtores de um saber. Assim a função docente se define em função dos saberes, mas se resume em ser incapaz de produzi-lo ou até mesmo de controlá-lo. (TARDIF, 2010).

Os saberes das disciplinas e os saberes curriculares que os professores possuem e transmitem não são o saber dos professores nem o saber docente:

De fato, o corpo docente não é responsável pela definição nem pela seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem. Ele não controla diretamente, e nem mesmo indiretamente, o processo de definição e de seleção dos saberes sociais que são transformados em saberes escolares (disciplinares e curriculares) através das categorias, programas, matérias e disciplinas que a instituição escolar gera e impõe como modelo de cultura erudita. Nesse sentido os saberes disciplinares e curriculares que os professores transmitem situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente: eles aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos de tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos. (TARDIF, 2010, p. 40).

O professor assim pode ser comparado a qualquer outra profissão que só transmita conhecimentos, sendo seu saber ligado aos procedimentos pedagógicos de simples transmissão dos saberes escolares. (TARDIF, 2010).

Segundo Tardif (2010), os professores não têm o controle dos saberes disciplinares, curriculares e também os saberes relacionados à formação profissional, pois não definem e nem selecionam os saberes pedagógicos transmitidos pelas instituições de formação de professores. Seria uma relação de exterioridade, onde as instituições formadoras produzem os saberes científicos e pedagógicos e os professores se apropriam desses saberes durante sua formação.

Estando os professores impossibilitados de controlar estes saberes, sua alternativa é produzir ou tentar ao menos produzir, saberes relacionados à sua prática, ou seja, saberes experienciais. Estes saberes se originam da prática cotidiana da profissão, sendo considerados fundamentos de sua competência. A partir deles os professores podem julgar sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. Através dos saberes experienciais os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro de sua profissão. (TARDIF, 2010).

“Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários, no âmbito da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos”. (TARDIF, 2010, p. 48).

Para Tardif (2010) são saberes que não estão enraizados em teorias e sim em práticas pedagógicas que formam um conjunto de representações onde os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão. O professor dificilmente atua sozinho, está sempre em interação com outras pessoas, iniciando com seus alunos. Assim a atividade docente não é exercida sobre um objeto, e sim em uma rede de interações.

“Os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”. (TARDIF, 2010, p. 55).

Segundo Tardif (2010), os saberes experienciais passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional.

Nos estudos de Pimenta (2005) os saberes da experiência são aqueles que os docentes produzem no seu dia-a-dia, em um processo de reflexão contínuo sobre sua prática, mediatizada por colegas de trabalho ou até mesmo textos produzidos por outros educadores.

Ainda segundo Pimenta (2005) sobre os saberes da experiência na formação inicial dos professores:

O futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui. Frequentando os cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, mas não estarão aptos a falar em saberes pedagógicos. (PIMENTA, 2005, p. 26).

Considerar a prática social como o ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação de professores. As consequências para a formação dos professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formados (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela. (PIMENTA, 2005).

Freire (1996) afirma que um dos saberes indispensáveis aos formandos, é que desde o início de sua experiência profissional, se assuma como sujeito da produção do saber, tendo claro que ensinar não é transferir conhecimentos, mas sim criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (FREIRE, 1996, p. 25).

Essa é uma troca de experiência enriquecedora, tanto para o professor quanto para o aluno que está se formando sendo muito importante no processo de aquisição dos saberes docente, onde há uma troca de conhecimentos.

Sendo os professores sujeitos do conhecimento,

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta. (TARDIF, 2010, p. 230).

Na perspectiva da formação de professores,

[...] reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito da sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar. (TARDIF, 2010, p. 240).

Para Tardif (2010), é estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua

própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas.

Tardif (2010) coloca que também acha estranha, a formação de professores ainda ser baseada em disciplinas e conteúdos e não na sua prática profissional. É ensinado teorias que muitas vezes se divergem do ensino e da realidade do ofício de professor:

A formação para o ensino ainda é enormemente organizada em torno das lógicas disciplinares. Ela funciona por especialização e fragmentação, oferecendo aos alunos disciplinas de 40 a 50 horas. Essas disciplinas (psicologia, filosofia, didática, etc.) não têm relação entre elas, mas constituem unidades autônomas fechadas sobre si mesmas e de curta duração e, portanto, de pouco impacto sobre os alunos. (TARDIF, 2010, p. 241).

Sendo assim, se focar na prática profissional, muitas experiências de sala de aula, trocas de práticas pedagógicas poderiam ser inseridas na organização do currículo da formação de professores.

Em suas pesquisas de experiências e histórias de vidas de docentes sobre a formação do professor, Cunha (1996) diz que a ideia que o professor faz sobre a importância da formação para o magistério está muito relacionada com o momento em que ele está vivendo:

Parece que ele projeta os aspectos que gostaria de aprofundar na sua própria formação como importantes para todos os professores. Portanto é preciso analisar as propostas que fazem dentro de um contexto. O professor seleciona aspectos que julga relevantes e rejeita outros, em função das suas próprias necessidades, no momento em que projeta sugestões para a formação de professores. (CUNHA, 1996, p. 128).

Isso mostra que para os professores, o mais importante na tarefa de formação para o magistério está centrado nos seus valores e na sua própria experiência profissional.

4 PROFESSORES INICIANTE: A SALA DE AULA ENQUANTO ESPAÇO DE FORMAÇÃO

Neste capítulo o foco são os professores iniciantes na carreira de magistério, sendo a sala de aula considerada espaço de formação, ou seja, a experiência da sala de aula é espaço formador dos docentes no início da carreira fazendo-os através das vivências e experiências refletir sua prática e constituir-se docente.

Será realizado um estudo desde o estágio supervisionado do curso de Pedagogia, os primeiros anos de trabalho do professor, até os programas de iniciação para professores principiantes existentes e como está esse processo no nosso país.

4.1 O Estágio Supervisionado: Primeiro Contato dos Futuros Professores com a Realidade Escolar

Durante a realização dos cursos de formação inicial de professores, em especial o curso de Pedagogia, os alunos precisam realizar o estágio supervisionado para conclusão do curso, etapa onde muitos têm seu primeiro contato com o espaço escolar.

Segundo Parente e Mattos (2015) acredita-se que o estágio seja o protagonista na formação dos profissionais da educação, ou seja, ele deve ser reconhecido como espaço, momento, condição e oportunidade para que a formação do professor seja sólida. É através dele que são criadas, ou pelo menos deveriam ser, condições para que os alunos conheçam os espaços escolares se reconhecendo como sujeitos no espaço que irá atuar.

Alguns elementos constituintes do estágio curricular, de acordo com os estudos de Parente e Mattos (2015), são o estágio curricular e a produção de conhecimento; o estágio como oportunidade de articulação entre teoria e prática e o estágio como possibilidade de interação com a prática da sala de aula.

O estágio curricular e a produção de conhecimento se interligam no sentido de que as atividades de estágio e as disciplinas teóricas são realizadas em paralelo, visando a contribuir com o *fazer profissional* do futuro professor. (PARENTE; MATTOS, 2015).

Teoria e prática andam juntas e ambas são necessários para a formação de professores, sendo fundamental para formação inicial onde os alunos interagem com a complexa realidade da sala de aula, refletindo as ações desenvolvidas na escola. A inserção na realidade escolar propicia um exercício de reflexão para a compreensão da realidade e também na apropriação de novos conhecimentos. (PARENTE; MATTOS, 2015).

Já o estágio como possibilidade de interação com a prática pedagógica, se configura como articulador na organização curricular e das práticas pedagógicas, pois o estágio é um elo entre a instituição de educação superior e a educação básica. (PARENTE; MATTOS, 2015).

De acordo com Parente e Mattos (2015) muitas universidades ainda trabalham com a lógica observação-regência. A observação como momento em que o aluno, mero espectador, observa, registra, relata e produz seu 'diário de campo', sem intervenções e a regência como momento privilegiado da prática docente, após a observação, como se o ensino ocorresse de forma fragmentada.

“Não é mais possível brincar de estágio. Muitas vezes ele tem sido um faz-de-conta para a escola, para o aluno em formação e para o professor que orienta”. (PARENTE; MATTOS, 2015, p.67).

A distância entre escola e universidade é grande. A universidade acaba vendo o estágio como uma questão burocrática para cumprimento do currículo e a escola recebe o aluno em formação, seus documentos encaminham para uma sala de aula e após não tem mais retorno sobre ele e os resultados de seu trabalho. (PARENTE; MATTOS, 2015).

Para Parente e Mattos (2015), a escola contribui pouco para a formação do professor, restringindo-se a questões burocráticas e esquecendo-se que é a escola de educação básica o espaço para a vivência e a prática docente desse futuro profissional.

É no estágio que grande parte dos alunos descobre o que realmente é a licenciatura, pois ele é a parte prática do curso de formação de professores indo ao encontro da teoria. Muitas vezes o estágio é considerado como o único espaço onde os alunos irão se deparar com a realidade e problemáticas que irão enfrentar no seu fazer-docente. (PARENTE; MATTOS, 2015).

O estágio curricular é visto como iniciação docente a partir do momento em que um de seus principais objetivos é:

Constituir-se em um espaço de aprendizagem no processo de formação de professores, pois é capaz de gerar situações significativas, junto as disciplinas teóricas desenvolvidas nos cursos de formação, voltadas a produção de conhecimentos e com possibilidades de contribuir para o fazer profissional do futuro professor. É desse ponto de vista que se entende que as diferentes modalidades em que o estágio curricular pode ser realizado nas escolas constituem-se situações singulares de reflexão e de compreensão da realidade escolar e do exercício da iniciação docente. (PARENTE; MATTOS, 2015, p.70).

Sendo assim, o estágio deve fornecer um olhar especial para a questão ensino e aprendizagem, dentro da realidade escolar vivenciada, fazendo assim com que ele seja articulador entre teoria e realidade em que o futuro profissional irá enfrentar. (PARENTE; MATTOS, 2015).

O fato é que a formação inicial do professor não está acabada com o término do curso de Pedagogia. Somente o estágio curricular obrigatório e supervisionado não dá conta das questões relativas ao dia a dia deste profissional em sua atuação como docente.

A Resolução Nº 2 de 1º de Julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, já trata da preocupação na formação deste profissional, aumentando a carga horária prática que o aluno deverá realizar durante o curso, em uma tentativa de ligar a teoria e a prática docente. (BRASIL, 2015).

Mas é na sala de aula, depois de formado que o aluno irá enfrentar diversas situações do dia-a-dia em que será preciso refletir sobre sua atuação na sala de aula, verificando se somente seu conhecimento da formação inicial será suficiente para resolver possíveis conflitos e situações de ensino aprendizagem.

4.2 Primeiros Anos de Exercício Profissional: Sala de Aula Enquanto Espaço de Formação

O profissional estuda, faz cursos, seminários, estágios obrigatórios, estágios remunerados, enfim, uma gama de atividades durante seu percurso acadêmico. Depois de formado, acredita estar preparado para exercer a docência na sala de aula. Mas sua atuação nos primeiros anos de carreira muitas vezes não é como sonhado e idealizado no curso de graduação.

De acordo com diversas pesquisas, os professores iniciantes enfrentam situações inusitadas e difíceis de resolver na sua atuação docente e por vezes não conseguem realizar a prática pedagógica em função dessas diversas situações que ocorrem no dia a dia de uma sala de aula.

Acontece que o professor iniciante na carreira, segundo estudos que veremos mais adiante, ainda está em formação, uma vez que o diploma da graduação não é o término de sua aprendizagem na profissão docente.

Inicialmente para compreendermos o conceito de formação, ela pode ser entendida como “[...] uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante”. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 19).

Segundo Marcelo Garcia (1999), a formação pode também ser entendida como “[...] um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos”. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 19).

É possível assim perceber que o conceito de formação é amplo e pode ser visto em diversas concepções. Quando falamos em formação de professores essa diversidade aumenta ainda mais. Após o autor analisar diferentes tendências e perspectivas, entende-se que:

A formação de professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 26).

Como formação tem um sentido extenso, estaremos abordando aqui a formação relativa ao professor iniciante. Os professores iniciantes na carreira, trazem muitas dúvidas e questionamentos, tanto relativos a sua formação inicial, quanto no cotidiano da escola em relação a suas práticas pedagógicas.

De acordo com Feimamn (1983 apud MARCELO GARCIA, 1999), existem quatro fases dentro do conceito de Formação de Professores. A primeira fase é chamada de pré-treino que são as experiências que o professor vivenciou como aluno e que podem influenciar de modo inconsciente na sua prática.

A segunda fase é chamada de fase de formação inicial, que é a etapa formal em uma instituição de ensino de formação de professores. O professor adquire conhecimentos pedagógicos para exercer a docência e conhecimentos das disciplinas bem como realiza práticas de ensino durante o curso.

A terceira fase é referente a fase de iniciação, etapa que envolve os primeiros anos de exercício da profissão no qual os docentes aprendem na prática a exercer a função. É o tempo/espaço que o professor tem para a constituição da docência.

E por último, a fase de formação permanente, que inclui todas as atividades de instituições ou até mesmo dos próprios professores que contribuem para o seu desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu ensino.

Configurar formação de professores como um processo contínuo, sistemático e organizado é o mesmo que compreender que ela engloba toda a carreira docente do profissional. (MARCELO GARCIA, 1999).

Todas essas fases descritas são relativas a formação de professores e muito importantes ao longo de sua trajetória. Contudo estaremos em especial abordando a terceira fase chamada de iniciação ao ensino.

Para Vonk (1993 apud MARCELO GARCIA, 1999, p. 112), “É necessário entender a iniciação ao ensino ‘como uma parte do contínuo do processo de desenvolvimento profissional do professor’”.

Sendo assim a formação nesta fase pode ser considerada como de desenvolvimento profissional a partir do momento que se acredita que o professor adquire conhecimentos, competências e atitudes para desenvolver práticas pedagógicas que promovam um ensino de qualidade.

Esta fase de iniciação é essencial na vida profissional dos professores, pois é neste momento que ele vai constituir-se como docente através das experiências que ele irá passar com os alunos dentro da sala de aula. Além da parte pedagógica terá que lidar com situações do cotidiano que fazem parte da vida dos alunos e terá que mediar esses assuntos diversos que surgirem. Para Borko (1986 apud MARCELO GARCIA, 1999, p.113):

É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal.

A escola tem papel fundamental nesse processo, uma vez que serve de apoio ao profissional que está iniciando a fim de integrá-lo na profissão docente e na busca constante do seu desenvolvimento pessoal e profissional. (MARCELO GARCIA, 1999).

É importante lembrar também que é na escola que o professor irá vivenciar diferentes experiências desenvolvendo habilidades como autonomia, autoconfiança e resolução de conflitos. Sendo assim, o professor deve ser visto como um ser em constante desenvolvimento e evolução. (MARCELO GARCIA, 1999).

É no espaço escolar também que o professor irá entrar em contato com professores mais experientes, podendo observar e realizar trocas de experiência, com um diálogo aberto através de espaços proporcionados pela instituição e pelas formações continuadas no próprio local de trabalho. (MARCELO GARCIA, 1999).

A articulação com a direção da escola é de suma importância para sua iniciação, principalmente porque é o supervisor escolar que irá acompanhar suas atividades e sua postura frente a profissão. Acredita-se então que a integração e acolhimento desse professor irão influenciar na sua atuação, sendo necessário estabelecer uma relação transparente, de confiança, diálogo e apoio entre supervisão e docentes. (MARCELO GARCIA, 1999).

Esse suporte serve para que o professor possa se organizar e planejar suas práticas pedagógicas, para avaliar os alunos e desempenhar as funções mais burocráticas como preenchimento da documentação pedagógica exigida. Essas funções exigem que o professor conheça o contexto que a escola está inserida e a realidade de seus alunos para assim escolher a linha pedagógica que irá seguir em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. (MARCELO GARCIA, 1999).

O professor nesta fase inicial se sente desafiado pelos vários saberes envolvidos no ato de ensinar. O modelo de preparar as aulas principalmente frente a diversidade cultural e a tecnologia é um dos maiores desafios.

Nos primeiros anos da docência geralmente o professor se guia pelas tendências pedagógicas que ele aprendeu na sua formação inicial e até mesmo de quando era estudante, pois ainda não está preparado para colocar em prática as atividades que ele acredita, de acordo com sua experiência profissional, que irão trazer mais resultados para os alunos.

Por isso, os primeiros anos de sua carreira são voltados para fazer a transição de estudantes para professores, sendo necessário adquirir habilidades para sua atuação docente em um curto espaço de tempo. No primeiro ano de atuação os professores são considerados como principiantes e nos dois anos que se sucedem ainda podem estar na busca por sua identidade. (MARCELO GARCIA, 1999).

A identidade profissional do professor não é um dado adquirido, uma propriedade ou produto, mas sim um espaço de conflitos e de construção de ser e estar na profissão. É um processo que precisa de tempo para construir ou refazer identidades, para acomodar inovações e assimilar mudanças. (NÓVOA, 2007).

Autonomia e confiança são itens indispensáveis já que:

O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. (NÓVOA, 2007, p. 17).

Vemos que muitas vezes o pessoal e o profissional andam lado a lado, determinando a maneira do ato de ensinar de acordo com a maneira de ser de cada profissional.

Esta é uma fase segundo Huberman (2007) de 'sobrevivência' e 'descoberta':

O aspecto da 'sobrevivência' traduz o que se chama de vulgarmente o 'choque do real', a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio ('Estou a me aguentar?'), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente a relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (HUBERMAN, 2007, p. 39).

Em contrapartida:

O aspecto da 'descoberta' traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional. (HUBERMAN, 2007, p.39).

De acordo com Huberman (2007), os dois aspectos citados acima andam em paralelo e é o segundo que faz com que o professor resista e suporte o primeiro

nesta fase inicial. Também é possível dizer que dependendo do perfil do profissional, ele passe por somente uma destas fases sendo a outra sobressaliente.

Indiferença ou quanto-pior-melhor (pessoas que escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente), a serenidade e a frustração, também influenciam nesta fase inicial de carreira. (HUBERMAN, 2007).

Marcelo Garcia (1999) na sua investigação centrada no estudo do processo de 'aprender a ensinar' no Centro de Investigação e Documentação Educativa com o objetivo de ter informações sobre professores principiantes e o seu processo de socialização, verificou que os professores iniciantes são profissionais que tem preocupação com a sua atualização, mas sabem que sua formação inicial não foi o suficiente para basear sua prática.

Outro fator constatado é que os primeiros anos de profissão são bem difíceis tanto pessoalmente como profissionalmente; que os professores iniciantes se diferenciam entre si na maneira de ensinar; suas experiências como estudantes influenciam muito e que a maioria dos problemas se referem as questões didáticas por oposição pessoal ou organizacional. (MARCELO GARCIA, 1999).

Para Burke, Fessler e Cristensen (1984 apud MARCELO GARCIA, 1999, p.114):

O estágio de iniciação do professor 'define-se, em geral, como os primeiros anos de trabalho, quando o professor se socializa no sistema. É um período em que o professor principiante se esforça por aceitar os estudantes, os colegas, e supervisores, e tenta alcançar um certo nível de segurança no modo como lida com os problemas e questões do dia a dia. É possível que os professores também experienciem este começo quando mudam para outro nível, outra escola, ou quando mudam de região'.

Na pesquisa ainda consta que o primeiro ano vai além de uma oportunidade de aprender a ensinar, que é uma transformação na vida pessoal também e que nesta fase é característica a insegurança e falta de confiança em si mesmo.

Quatro fatores são indicados como sendo os maiores problemas neste período: a imitação de práticas de outros professores; o isolamento do grupo de colegas; a dificuldade de fazer a transposição didática do conhecimento adquirido na sua formação inicial e o desenvolvimento de uma concepção técnica do ensino. (VALLI, 1992 apud MARCELO GARCIA, 1999).

4.3 Programas de Iniciação

Os programas de iniciação para professores principiantes na carreira é uma resposta a necessidade de nesta fase ter um assessoramento e formação aos docentes que estão começando sua carreira profissional, especificadamente no seu primeiro ano de ensino. Está na proposta como abordado anteriormente de que o processo de formação de professores é contínuo e deve ser oferecido de acordo com as necessidades da fase encontrada. (MARCELO GARCIA, 1999).

De acordo com Marcelo Garcia (1999) os programas surgiram em meados dos anos 80, mas sua proliferação cresceu em alguns países principalmente nos estados norte-americanos, fazendo com que existam bastantes trabalhos, sendo a maioria em fase de desenvolvimento.

Entende-se que os programas de iniciação são:

[...] como extensões lógicas do programa de formação inicial, e como portas de entrada num programa mais amplo de carreira ao docente. Os programas de iniciação reconhecem que os professores principiantes terminaram há pouco tempo o seu período de formação e que necessitam ainda de supervisão e apoio semelhante ao que receberam na sua fase de estudantes. (HULING-AUSTIN, 1990 apud MARCELO GARCIA, 1999, p. 119).

Dessa forma, o professor que conclui a formação inicial não se sente desamparado quando inicia sua carreira profissional em uma instituição fazendo com que se sinta mais seguro e confiante, internalizando aos poucos o fazer docente.

Huling-Austin (1990 apud MARCELO GARCIA, 1999) coloca que os programas de iniciação devem ser flexíveis, de acordo com as necessidades individuais de cada professor e sua situação de trabalho. Também relata a importância do professor de apoio, chamado também de professor mentor, que acompanha o professor principiante nesse primeiro ano. A atribuição de docência aos professores principiante é importante também, pois muitas vezes são atribuídas turmas ou disciplinas que os professores veteranos não querem.

Os objetivos do programa são melhorar a ação docente; aumentar as possibilidades de permanência dos professores principiantes durante os anos de iniciação; promover o bem estar pessoal e profissional; satisfazer os requisitos formais relacionados a iniciação e a certificação e por último transmitir a cultura dos

sistemas aos professores. (HULING-AUSTIN, 1990 apud MARCELO GARCIA, 1999).

Os programas diferenciam-se quanto a duração e conteúdo. Existem programas de uma semana e aqueles mais prolongados que duram até dois anos. O importante é a quantidade e a qualidade de experiências vivenciadas durante o programa. (HULING-AUSTIN, 1990 apud MARCELO GARCIA, 1999).

Os estudos comprovam que os professores principiantes que participam dos programas de iniciação durante o primeiro ano de trabalho têm atitudes e concepções diferentes e mais saudáveis do que os que não têm esse apoio. Todavia para montar um programa eficaz ainda está na literatura, mas existem ensaios cujos resultados estão aparecendo devagar. (HULING-AUSTIN, 1990 apud MARCELO GARCIA, 1999).

Estes ensaios ocorrem na maior parte em países Europeus, mas vem ganhando espaço mundialmente em função de ser uma tendência investir na formação de professores. Infelizmente ainda não são todos os países que aderiram a esse programa, mas em grande parte já demonstram interesse no tema.

No Brasil houve alguns movimentos em relação a preocupação quanto ao início da carreira docente. Em 2007 o Senador Marco Maciel iniciou a discussão com o Projeto de Lei n. 227, que trata sobre uma possível residência educacional para professores principiantes, inspirado na residência médica. O projeto não foi adiante sendo arquivado ao final da legislatura do então Senador. (MACIEL, 2007).

Atualmente tramita o projeto que institui a residência pedagógica (PLS 6/2014) que já foi aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE). A proposta prevê 1.600 horas em sala de aula de forma supervisionada e o título de especialista em educação básica para professores recém-formados. (FERRAÇO, 2013).

Este projeto altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a residência docente na educação básica. Na explicação da ementa consta que:

Altera a Lei nº 9394/96 – que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – para determinar que a formação docente para a educação básica incluirá a residência docente como etapa ulterior à formação inicial, de 2000 mil horas, divididas em dois períodos com duração mínima de 1000 horas; considera como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas que se destinam ao financiamento de programa de residência

docente, através da concessão de bolsas aos alunos residentes e aos professores supervisores e coordenadores. (FERRAÇO, 2013, p. 1).

Ainda segundo o documento, uma das dimensões da formação docente que se encontra mais defasada em relação às necessidades da educação no País é a vivência no ambiente escolar, seja dentro das salas de aulas, seja na gestão administrativa e pedagógica das unidades escolares. (FERRAÇO, 2013, p. 3).

O documento faz referência também ao estágio supervisionado das licenciaturas, com o reconhecimento que ele não é suficiente para uma efetiva prática docente no ambiente escolar. Cita as experiências que vem sendo desenvolvidas nesse sentido, como A CAPES, através da Portaria nº 72, de 9 de abril de 2010, que instituiu o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. (FERRAÇO, 2013).

No Espírito Santo a Secretaria de Estado da Educação criou em 2010 o Programa Bolsa Estágio Formação Docente, que tem por finalidade contribuir para a formação profissional dos futuros professores e também O Estado de São Paulo, através da Secretaria de Estado da Educação, criou em abril de 2012 e regulamentou em maio de 2013, o Programa de Residência Educacional, um programa de estágio remunerado direcionado para atender os estudantes das licenciaturas, os futuros professores. (FERRAÇO, 2013).

Nenhum dos três programas acima citados são referentes a residência educacional, mas acreditam já servir de base para a criação do programa que irá auxiliar os futuros professores a desenvolverem suas práticas.

É importante lembrar que a Residência Docente se aprovada, não será obrigatória. Será oferecida para licenciados com até três anos de conclusão dos Cursos de Licenciatura. Será remunerada e supervisionada tanto pela instituição formadora e coordenada pelo estabelecimento de ensino em que seja desenvolvida. Será desenvolvida em três áreas distintas: docência, 60%; atividades administrativo-pedagógicas, 15%; e, formação continuada, 25%. (FERRAÇO, 2013).

Na conclusão será fornecido Certificado de Especialista em Docência da Educação Básica, que será considerado equivalente a título de pós-graduação lato sensu para fins de enquadramento em planos de carreira do magistério público. O texto deve seguir para a Câmara. (FERRAÇO, 2013).

Este projeto que atualmente está em tramitação não é um programa de iniciação conforme vimos anteriormente, apesar de estar com alguns elementos bem

próximos, mas já trata de ser uma oportunidade de formação de professores na fase de iniciação na carreira de magistério. É um passo na direção de um movimento no qual trás a preocupação com o tema.

É possível perceber então que a formação dos professores não acaba quando concluem a faculdade. O curso em si não garante práticas pedagógicas suficientes que subsidiem a prática dos professores iniciantes. O professor no início de carreira ainda está em formação, por isso se faz necessário que programas sejam criados para que apoiem o professor nessa fase inicial.

5 METODOLOGIA

O tipo de pesquisa utilizado neste estudo foi a qualitativa. Segundo Minayo (2016) a pesquisa qualitativa está inclusa nas ciências sociais e as questões que aborda são muito peculiares, como crenças, valores e atitudes.

De acordo com Minayo (2016):

O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. (MINAYO, 2016, p.20).

A metodologia de abordagem empregada foi o estudo de casos. O estudo de caso é a "Pesquisa que se concentra no estudo de um caso em particular, considerando representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo". (SEVERINO, 2007, p.121).

Sendo escolhido então pelo estudo de um caso em particular que procura analisar como que professores licenciados em Pedagogia que atuam na supervisão escolar da educação infantil e anos iniciais da educação básica, estão desempenhando a sua função junto aos professores iniciantes.

Como instrumento de coleta de dados optou-se pela realização de entrevista uma vez que:

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (LAKATOS, 2010, p. 178).

Foram realizadas entrevistas semi-estruturada com supervisores escolares de escolas municipais de educação infantil e anos iniciais (primeiro ao quinto ano) do município de Esteio, localizado na região metropolitana de Porto Alegre. As entrevistas foram realizadas com uma amostra de dois supervisores escolares para cada etapa de ensino, totalizando quatro supervisores escolares entrevistados.

O município de Esteio atende a educação infantil e o ensino fundamental. Na educação básica conta com 23 escolas oferecendo desde a educação infantil até o 9º ano do ensino fundamental inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

O número de alunos atendidos anualmente no município é de aproximadamente 20.000 sendo a educação pública responsável por 76% das matrículas, e destas 50% são da rede municipal. Possui eleição direta para cargos de diretor e vice-diretor desde 2008. Para professores, supervisores escolares e orientadores escolares o ingresso se dá através de concurso público de provas e títulos.

6 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Através de uma escolha aleatória, a pesquisa contemplou quatro escolas da Rede Municipal de Ensino de Esteio, onde em contato com as supervisoras, elas aceitaram participar das entrevistas.

O município de Esteio conta com uma equipe diretiva em cada escola de educação infantil e ensino fundamental. Esta equipe diretiva é composta pelo Diretor Escolar, Vice Diretor, Supervisor Escolar e Orientador Escolar. O foco da pesquisa foi a Supervisão Escolar, área que trabalha diretamente com os professores da escola.

As entrevistas realizadas contemplaram quatro itens relacionados ao perfil do profissional e sete questões que serviram como base da pesquisa, sendo as duas primeiras para verificar as funções e atuações do supervisor escolar e as outras cinco para saber como é o trabalho do supervisor frente aos professores iniciantes na carreira de magistério.

Lembrando que a entrevista semi-estruturada segue um roteiro que é bastante flexível não sendo respondidas as questões exatamente na ordem que foi elaborada, surgindo novas questões no decorrer da entrevista.

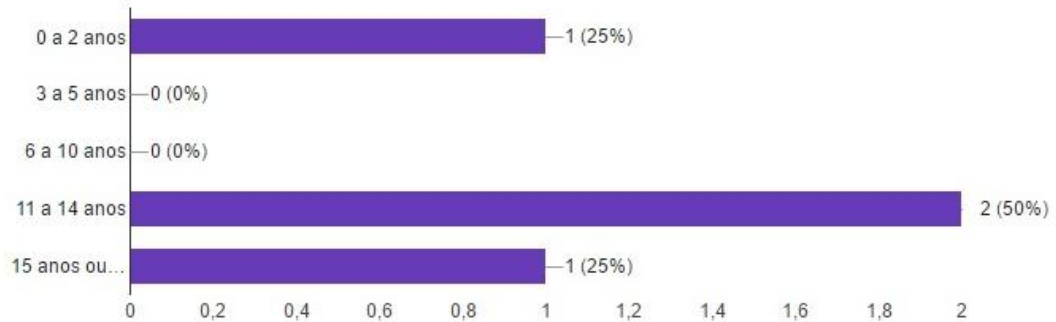
Foram realizadas no mês de fevereiro de dois mil e dezessete. Por uma questão de privacidade das instituições de ensino, o nome das escolas e os supervisores escolares que participaram das entrevistas não foram identificados. Sendo assim, neste trabalho, os supervisores escolares tiveram seus nomes suprimidos, passando então, a serem denominados de “Supervisor A”, “Supervisor B”, “Supervisor C” e “Supervisor D”.

6.1 Perfil Profissional

Segue abaixo os itens e resultados obtidos na pesquisa através de gráficos:

Gráfico 1 – Tempo de atuação na supervisão escolar.

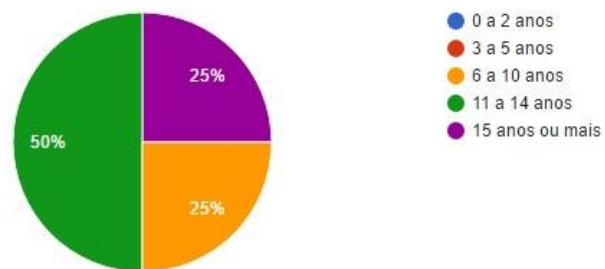
Há quanto tempo você atua na supervisão escolar? (4 respostas)



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 2 – Tempo de experiência como professor.

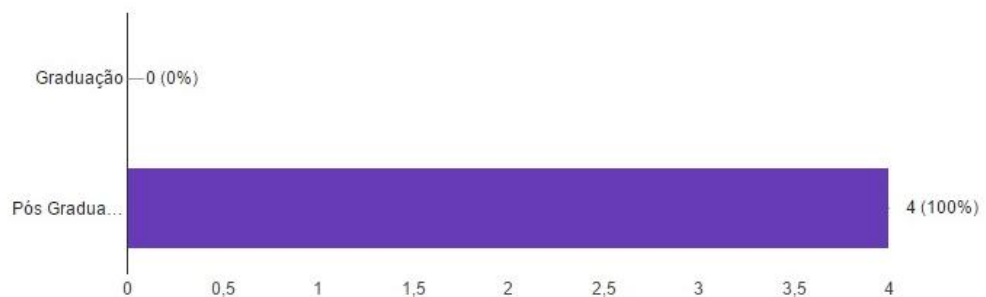
Quanto tempo de experiência como professor em sala de aula? (4 respostas)



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 3 – Formação.

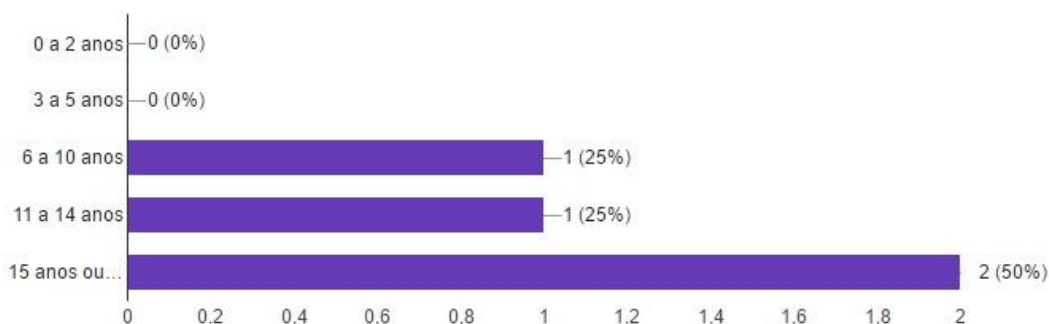
Qual sua formação? (4 respostas)



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 4 – Tempo de formado.

Quanto tempo de formado na área? (4 respostas)



Fonte: Elaborado pela autora.

Dessa forma, percebemos que da amostra de supervisores escolares, três dos quatro entrevistados tem mais de 11 anos de experiência na área, todos eles tem experiência como professores em sala de aula para após assumirem como supervisores, os quatro interlocutores tem pós-graduação e estão com mais de seis anos formados na área que atuam, sendo 50% destes com mais de quinze anos de diplomados.

6.2 Análise das Respostas da Entrevista

Como principais questões da pesquisa foram possíveis destacar:

- quais são as atividades/funções do supervisor escolar?
- em sua opinião, qual a atividade desempenhada pelo supervisor escolar tem mais importância para a escola?
- como você recebe/orienta os professores novos que ingressam na escola?
- como você identifica se o professor tem experiência em sala de aula?
- quais saberes você acredita ser necessário para o professor iniciante realizar a docência?
- quais as estratégias que você utiliza para auxiliar o professor iniciante a desenvolver suas práticas pedagógicas?
- quais as facilidades e dificuldades enfrentadas pela supervisão para integração dos professores na carreira de magistério?

Nossas entrevistadas trazem diversos entendimentos e pontos de vista bem como muitas falas em comum e divergentes no que diz respeito ao trabalho da supervisão escolar e em relação aos professores iniciantes na carreira do magistério, tema chave do problema proposto nesta pesquisa.

Em relação a prática como supervisor escolar, suas funções na escola e qual delas considera a mais importante, a supervisora A coloca que as atividades do supervisor escolar são de acompanhar o processo pedagógico da escola, a prática docente, a atuação dos professores, metodologia utilizada e a qualificação da aprendizagem. Diz que: *“Todas as atividades estão interligadas, não existe uma mais importante que a outra”*.

A supervisora B relata que o supervisor deve acompanhar o trabalho do professor, trazer subsídios para ele. Em sua fala: *“Procuro fazer uma avaliação não do professor, mas com o professor sobre o trabalho dele, o que ele tem mais facilidade e o que precisa investir mais, sendo esse um trabalho de parceria”*.

Envolve cuidar de toda a documentação escolar, sendo que o município trabalha com sistema, então o fechamento das avaliações dos alunos, chamadas, frequência, controle das avaliações, para que a vida escolar dos alunos esteja em dia e documentada.

Quando questionada sobre qual atividade é a mais importante, a entrevistada diz que: *“São questões complementares, uma complementa a outra”*.

Nesta mesma questão a Supervisora C diz que as atividades desempenhadas pelo supervisor são diversas, vão desde o trabalho em sala de aula com o professor, auxiliares e estagiários, o acompanhamento das atividades do professor, a elaboração e cumprimento do calendário escolar, a revisão do Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar da escola e demais documentações, administrar o quadro de pessoal. Para ela *“o mais importante é estar junto com o professor”*.

A supervisora D respondeu que a função da supervisão é o acompanhamento do professor, do seu planejamento, oferecendo apoio. A construção do PPP e Regimento Escolar e sua revisão também é responsabilidade da supervisão segundo ela. Conversa bastante com os professores no horário de planejamento que eles têm disponível dentro da carga horária. De acordo com a entrevistada *“A supervisão se envolve em todos os setores, é uma gestão, administração, recebemos muita demanda administrativa da secretaria de educação que temos que dar conta”*. Aponta como eixos principais do trabalho do professor na educação

infantil a afetividade e a acolhida, pois são a base do trabalho. A prioridade é a criança sempre.

Neste item em geral as entrevistadas relatam o acompanhamento do professor, o processo pedagógico, a prática docente, PPP, Regimento, avaliação. As respostas estão de acordo com Alarcão (2001) quando fala que a supervisão pedagógica presta um trabalho de assistência ao professor, de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento de processo ensino-aprendizagem e que a interação entre supervisão e professores é primordial para que se alcance a qualidade do ensino.

Penso que são essas as atividades sim que o supervisor escolar desempenha, ou pelo menos deveria desempenhar. Mas além das atividades descritas concordo com Lück (2014) quando coloca a importância da liderança na gestão de pessoas, motivando e inspirando o grupo de profissionais na busca por resultados.

Aparecem também em alguns relatos as atividades administrativas, de controle de pessoal, de documentos e demandas da secretaria de educação. Acredito que essas demandas não deveriam ficar a cargo da supervisão, pois acabam deixando de lado o trabalho pedagógico. Em relação a isso, Lück (2014) também cita que as escolas lutam com essa divisão entre gestão administrativa e pedagógica, dando mais importância ao administrativo do que ao pedagógico.

No quesito que questiona como as profissionais recebem e orientam os professores novos que ingressam na escola e como identificam se o professor tem experiência em sala de aula, a supervisora A relata:

“Primeiro faço uma acolhida ao novo profissional, onde através de um diálogo ele coloca as suas experiências profissionais. Não pergunto de cara se ele já tem experiência para não constrangê-lo, mas na conversa consigo verificar. Após mostro o espaço que a escola oferece, o que a instituição disponibiliza para que ele possa trabalhar e também faço a escuta do professor. Em um segundo momento apresento o PPP e o Regimento, onde é entregue uma cópia ou é enviado por email”.

Quando questionada se existe alguma integração do novo professor, afirma que o professor já assume a turma em seu primeiro dia e que existe uma integração que a prefeitura realiza, que é *“mais para mostrar a forma de organização do município e os benefícios do funcionário”.*

A supervisora B responde que primeiramente trabalha com o plano de estudo, após familiariza o novo profissional com as regras da escola que são o PPP e o Regimento, com todo o trabalho pedagógico de forma coletiva, para que ele possa fazer o planejamento dele individualizado com a turma e a partir daí ela acompanha esse processo. Ainda ressalta que:

“Quando o professor chega é porque já está faltando profissional na escola então ele vem para suprir uma necessidade, claro que às vezes tem o professor substituto que está com a turma então fazemos o processo de transição, entre o professor que chega e o professor que está com a turma, mas também é um período curto assim, uns dois ou três dias no máximo para que ele possa estar se ambientado com a turma e depois é o processo de acompanhamento por parte da supervisão”.

Coloca que identifica se os professores têm experiência na conversa, *“é uma espécie de entrevista sobre suas experiências passadas, sobre o que ele conhece da educação, e procuro ouvir a pessoa para saber o que ela acha que precisa”.*

Relata também que a escola é ciclada e que muitas pessoas já se assustam por não entenderem os ciclos. É uma escola seriada então vai chegar o final do ano e o aluno não vai reprovar porque não existe reprovação.

“A estrutura é diferente, tem o professor itinerante que entra junto na sala de aula, tem as turmas de progressão, então tudo isso é novo até para quem já possui anos de profissão, muita gente se assusta e como supervisor é uma espécie de formação que tem que dar ao profissional para que ele entenda como funciona”.

Na entrevista com a supervisora C, ela fala que quando o professor chega à escola ela faz uma conversa deixando inclusive que escolham a turma caso tenha a possibilidade. Algumas vezes já vêm determinado da secretaria de educação.

“O que sempre faço é conversar com a pessoa, saber quais suas experiências, se ela disser que não tem experiência nenhuma, pergunto se ela tem filhos como é educação infantil, se não tem filhos as vezes tem sobrinhos ou crianças próximas, então já tem uma noção do quê que é criança. Em seguida mostro a escola, apresento para todos e passo o calendário escolar, PPP, Regimento e como funciona o conselho de classe e conselho escolar. E depois é o acompanhamento mais de perto, os planejamentos”.

Ainda relata:

“A gente já teve situações aqui na escola bem críticas com esses profissionais que chegam direto da graduação, por isso que gosto de ter essa conversa. Uma delas na primeira conversa que tive com a pessoa ela disse: ‘ah eu queria fazer veterinária, mas eu não tenho dinheiro, então criança, bichinho, acho que é tudo a mesma coisa’. Eu procurei não me poluir com aquilo ali né, mas foi bem difícil trabalhar com ela, tanto é que depois ela desistiu, acabou saindo da rede. Ela trabalhava em empresa e tal e aí resolveu fazer a Pedagogia, mas não conseguia estabelecer um vínculo com as crianças”.

Na sua fala diz que acha que isso não é determinante, que já teve outros casos de pessoas que nunca tinham entrado em sala de aula, não tiveram contato nenhum com crianças, nem com sobrinhos, nem com nada, e foram excelentes.

Pensa sempre em tentar ajustar o perfil do profissional com a turma, se é uma pessoa mais dinâmica para colocar com os maiores ou se é uma pessoa mais tranquila para colocar com os bebês.

Mesmo sendo determinado pela secretaria de educação procura fazer um ajuste, dá um tempo se vê que não dá certo, procura fazer uma troca entre colegas. *“Tu vê que a pessoa é pontual, está aí, mas não tem voz ativa para lidar com uma criança maior, aí puxa para os berçários é dá super certo”.*

Por último ressalta a importância do ouvir:

“Tem que ter muita paciência, ouvir bastante, isso é muito determinante, tu tem que ouvir mais do que tu falar. Aprendi isso na supervisão muito a escutar, eu não tinha isso aí comigo sabe, foi um aprendizado. Às vezes é só isso que a pessoa precisa, que alguém escute, professor tem muito dessa de ‘ah eu não to sozinho’ ou ‘ah eu sou sozinho’”.

Perguntada sobre como funciona a integração do novo professor, diz que: *“o professor já chega para assumir o seu posto em função das faltas de pessoal. Se apresentar alguma dificuldade eu trabalho com ele de forma diferenciada, com um apoio mais individualizado”.* Lembra-se de quando foi professora, dos problemas que surgem em uma sala de aula.

E a supervisora D relata que quando recebe um professor, mostra a escola, conversa, questiona sobre suas experiências, tenta ficar mais focada neste professor. Sugere material de leitura, como PPP e Regimento, mas também outros materiais que irão nortear sua prática. Em relação aos professores iniciantes na carreira:

“Verifico na conversa inicial se ele possui experiência na sala de aula. Geralmente eles têm uma base de currículo, leis, estudos, mas na prática não têm experiência. Contribuem muito com a teoria. Observo a força de vontade do professor, ele tem que ter interesse”.

“Não existe nenhum programa de integração ao professor. Quando ele inicia as atividades já é para assumir turma, conforme designação da secretaria de educação” – diz ela quando questionada sobre o assunto.

Percebemos então, de acordo com as nossas entrevistadas que o município não possui programa de integração aos professores principiantes e que a acolhida nas escolas são parecidas: conversa, apresentação dos espaços e colegas, entrega do PPP e Regimento. Todas indicam que na conversa inicial identificam se o professor tem experiência ou não. Apenas a supervisora B diz tentar fazer uma transição de professores.

De acordo com Marcelo Garcia (1999) o acolhimento desse professor irá influenciar na sua atuação, sendo que supervisão e docentes precisam estabelecer uma relação transparente, de confiança, diálogo e apoio.

Concordo plenamente com o autor, uma vez que o município não disponibiliza um processo de integração, o supervisor deve redobrar esses cuidados para o professor principiante sentir-se acolhido e seguro para iniciar suas atividades.

A resposta da supervisora C foi a que mais ficou fora de contexto na minha concepção, quando diz que questiona na conversa inicial se o profissional tem filhos, servindo como requisito para experiência. Após ela diz que isso não é determinante, mas cita mais uma vez essa questão. Esse não é um fator para levarmos em consideração quando tratamos de experiências para exercer a docência, o que é preciso são as atitudes, habilidades e conhecimentos inerentes a profissão.

Outro ponto da entrevista questiona quais os saberes as supervisoras acreditam ser necessários para o professor iniciante realizar a docência. A resposta da supervisora A foi a seguinte:

“Vontade de querer ensinar, demonstrar interesse, estar pronto a ouvir, saber trocar e dialogar. Não pode tratar do ensino em caixinhas. O desafio é contextualizar com a realidade adequando o conteúdo ao contexto escolar”.

A supervisora B coloca que:

“Tem que ter muita empatia para saber se colocar no lugar do outro, saber escutar os alunos, porque as comunidades e aqui a gente tem uma comunidade com uma situação bastante difícil, comunidade que a maioria dela é oriunda aqui das margens da RS, então são pessoas vulneráveis, em situação de vulnerabilidade, então ele precisa ter esse olhar diferenciado com o aluno ele não pode chegar aqui achando que o aluno é aquele aluno que a gente aprende na faculdade, padrão, que ele vai trazer todo o material, que ele tem a mãe e o pai presente, não, aqui a gente tem filhos de drogados, prostitutas, presidiários, então agente tem situações de crianças que são criadas pelos avós porque não tem pai e mãe presentes, então esse olhar atento e social é muito importante tem que chegar aqui sabendo que tem que acolher as crianças, a partir daí que ele tiver a empatia e o acolhimento ele consegue criar o vínculo, tem que ser bom de vínculo, aí a partir daí deslança. Eu acredito que a aprendizagem se dá nesse encontro de saberes instituídos mas também do afeto. Ninguém aprende embaixo da chibata”.

No relato da supervisora C ela diz que: *“Primeiro tem que ter vontade, querer estar neste lugar. Depois estar aberto, ser dinâmico, pensamento rápido. Só a faculdade não prepara”.*

Ressalta que na educação infantil tem que ter saúde para trabalhar com as crianças. Tem que estar interado do papel que irá desempenhar. *“Vejo que o pessoal que vem fazer estágio da graduação é excelente, ótimas práticas, deixam a desejar na organização, falta de domínio, mas isso é com o tempo de experiência. O problema é o pessoal que vem do concurso despreparado”.*

A resposta da supervisora D é de que os profissionais devem ter os seguintes saberes:

“Deve ter vontade, estar preparado teoricamente, saber o que quer, que está lidando com seres humanos. Deve saber lidar com as situações das crianças e pais, famílias, diversidade cultural, inclusão, esses são os novos desafios. Interagir com a criança, observar a necessidade da turma e das crianças, dominar a era digital, saber que deve educar e cuidar, saber fazer as intervenções, explorar, saber ouvir”.

Nesse quesito, a resposta que obtive em todas as entrevistas foi vontade, interesse, querer ensinar. Somente a supervisora B colocou a empatia como um saber necessário. A autora Lück (2014) deixa claro que não dá para considerar boa vontade ou boa intenção como suficientes nesse processo.

Concordo com a autora, a meu ver deveriam ser avaliadas habilidades que um líder de classe deve ter, como proatividade, espírito de equipe, iniciativa entre

outros. Ainda nesse ponto os saberes da formação profissional, curriculares e disciplinares citados por Tardif (2010) não foram colocados em nenhum momento.

A próxima pergunta foi referente às estratégias que utilizam para auxiliar os professores iniciantes a desenvolverem suas práticas pedagógicas. As supervisoras relatam:

- Supervisora A: *“Primeiro o diálogo, em segundo lugar a intervenção – sugerindo e trazendo ideias novas; e em terceiro lugar o acompanhamento pedagógico – através do diário de classe, planejamento, visitas nas turmas, escuta dos profissionais”.*

- Supervisora B:

“Primeiro passo é o diálogo, é apontar, fazer com que o professor perceba que ele tem dificuldade, porque se eu não enxergo que estou com dificuldade dificilmente eu vou aceitar o que o outro está me dizendo e a partir dessa dificuldade trabalharmos juntos estratégias, o que que precisa, precisa fazer mais leitura, precisa de mais material, precisa de um apoio da supervisão e da orientação escolar, é uma dificuldade específica com aquele aluno, com o manejo daquele aluno, por isso o professor tem que reconhecer a sua dificuldade porque senão eu vou te dizer que tu está errando nisso e tu vai dizer que não está porque a função do supervisor também tem um limite né, eu não posso entrar na sala de aula e dar aula por ele, eu posso apontar para o professor, e também não posso obrigá-lo a usar este ou aquele material, porque se eu obrigar ele vai chegar lá na sala de aula e vai fazer do jeito dele e não vai dar resultado. Então precisa de um processo de convencimento, ele precisa acreditar que precisa melhorar, senão ele vai ouvir tudo que eu tenho a dizer, vai pegar todo o material, mas a prática dele ele vai fazer”.

- Supervisor C: *“Sento junto com o professor. Estar junto é o principal. Temos o planejamento a distância –PAD- que é um horário que posso auxiliar esse professor, ou a complementação do planejamento, que são mais três horas de planejamento que o professor tem dentro da sua carga horária da escola. Nesses momentos procuro auxiliá-los no que for preciso”.*

- Supervisor D: *“Os momentos de conversa para que eu possa ajudar o professor são nas reuniões pedagógicas, nas complementações de planejamento que é um horário dentro da jornada do professor que ele sai de sala e quando ele solicita também, aí organizo um horário para que eu possa ouvir ele e saber de suas necessidades”.* As trocas entre colegas acontecem também nos horários de complementação. Se necessário oferecer formações para sanar determinada dificuldade.

Vemos que o diálogo e momentos de conversa são as principais estratégias utilizadas pelos supervisores para auxiliarem os professores iniciantes. Para Lück (2014) as escolas onde os alunos mais aprendem são as que os gestores através do diálogo e de momentos como os de feedback acompanham o trabalho do professor.

Realmente isso é essencial, e é interessante aproveitar os momentos de planejamento que os profissionais têm na escola para fazer essa conversa, identificando o que está dando certo e o que precisa ser melhorado e quais estratégias utilizar.

E a última pergunta é referente as facilidades e dificuldades enfrentadas pela supervisão para integração dos professores na carreira do magistério. A supervisora A relata que a maior dificuldade é os currículos da faculdade que não estão adequados à realidade que o profissional vai enfrentar na sala de aula. *“Acredito que deve ter uma revisão nos currículos do ensino superior”*.

A facilidade é referente a assessoria da secretaria de educação, mas até então nunca precisou utilizar no caso específico de professores iniciantes.

A supervisora B diz que a dificuldade encontrada é a questão do vínculo, principalmente se for na metade do ano letivo.

“Às vezes com as crianças não é o mais difícil, o difícil são os pais. Por ser uma escola ciclada as pessoas que trabalham nela precisam pensar se acreditam nos ciclos porque se não acredita não adianta ficar, vai sempre dar o conflito. A universidade é falha porque continua tratando com o aluno ideal, que é um aluno que não existe enquanto o aluno real tá aqui e a gente precisa dar conta. Fui aprender a ser professora na sala de aula. Essa questão da diversidade e inclusão é desafiadora. Então a gente tem que se preparar muito mais do que a faculdade prepara e eu acho que a faculdade deveria ter mais prática, a faculdade tem que estar mais aqui dentro, mais próxima da educação básica em todos os sentidos, bem do dia-a-dia da escola para que haja de verdade essa ligação”.

Ainda sobre o assunto:

“Não sei dizer, mas ouvi falar de tipo uma residência, como os médicos fazem, acho que é na Finlândia que é assim, tu faz um tempo de graduação e depois tu vai fazer a residência e tu não tem um orientador da faculdade, é um professor mais antigo que é o teu orientador e ele é de dentro da escola e aí o professor estudante que está aqui dentro da escola pode voltar lá para a universidade e chegar para o corpo de

mestres e doutores lá da faculdade para também estarem pensando e produzindo sobre isso e estar auxiliando”.

E a facilidade é o apoio de assessoria da secretaria de educação. *“Na escola são feitas conversas, registros, determinados prazos e quando isso não se modificam levamos o caso para a secretaria porque aí já foge da ossada da escola, porque são questões mais administrativas se tu vai manter o profissional na escola ou vai remover”.*

“Tem casos de professores que saem da escola no meio do ano e a gente precisa ter isso muito bem sinalizado, registrado para poder comprovar que o professor não tem condições de ficar aqui na escola e não é que tu não seja um bom profissional, tu não é bom profissional aqui nessa escola, mas de repente em uma outra escola, outro espaço, com outras possibilidades tu vai te dar melhor. Isso é relativo”.

No relato da supervisora C, as dificuldades são se o professor não quer mudar, tem que querer e buscar. *“Tu motiva, cutuca mas a pessoa tem que ir atrás. Cada pessoa tem o seu tempo”.* A facilidade é já ter contato com outras crianças ou ser mãe. A secretaria de educação fornece um assessoramento pedagógico que também pode ser usado nesses casos.

E a última entrevistada coloca que os próprios colegas dificultam o processo de integração, *“há muitas faltas de professores na educação infantil referente a atestados. Isso dificulta o andamento da escola como um todo”.*

As facilidades são a responsabilidade, assiduidade, conhecimento da área que irá atuar, comprometimento, estar aberto a mudanças. A entrevistada também cita a assessoria pedagógica da secretaria de educação como um ponto positivo.

Currículo universitário fora da realidade escolar, vínculo com os alunos, professor não querer mudar e faltas relativas a atestados médicos são os fatores relatados pelas nossas interlocutoras como dificuldades enfrentadas pela supervisão para integração do professor iniciante.

Esses são casos que devem ser tratados um por um. Em relação ao currículo da licenciatura Parente e Mattos (2015) já colocam que a distância entre a universidade e escola é grande e que o estágio é visto somente como uma questão burocrática para cumprimento do currículo.

Realmente nesse ponto concordo, e já existem mudanças nos currículos para que os futuros professores tenham mais práticas durante o decorrer do curso. Já o

vínculo e o professor não estar aberto a mudanças são itens relativos ao profissional de cada um. Creio que são habilidades que o profissional pode desenvolver desde que tenha interesse. Conforme Lück (2014) desenvolver essas habilidades é efetivo quando existe interesse pessoal.

E os atestados médicos não podem ser contestados. O que pode ser feito é o gestor fazer um levantamento junto ao setor de medicina do trabalho para saber suas principais causas. A partir disso a escola pode se mobilizar para minimizar suas causas, se tiver relação com o trabalho.

Mas acredito que se o supervisor souber liderar ele pode motivar o grupo, inspirá-lo a fazer diferente. Juntos na busca por objetivos e resultados efetivos, pelo comprometimento do todo. Assim o grupo encontrará soluções para situações problemas, anseios e angustias dos docentes, diminuindo as tensões e dilemas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve o intuito de investigar o papel do supervisor escolar na integração dos professores iniciantes na carreira de magistério. Em uma análise geral, através de estudos e entrevistas com supervisores escolares foi possível compreender que é de suma importância o trabalho desenvolvido por este profissional em relação aos professores principiantes.

As nossas entrevistadas descrevem as atividades desempenhadas pelo supervisor escolar, que compreendem a sua função na escola e dizem não haver uma mais importante que a outra. Não relatam o papel do supervisor escolar frente aos professores iniciantes, em um primeiro momento.

Todas em suas falas dizem que já na conversa inicial quando o professor ingressa na escola, identificam se o professor tem experiência. Revelaram ter conhecimento da necessidade de mais práticas pedagógicas durante a realização do curso de Pedagogia, bem como dos desafios que o professor iniciante irá enfrentar na sala de aula. Conforme os questionamentos eram feitos, dizem de um modo geral que o supervisor deve acompanhar esse professor e dar subsídios para que ele possa desenvolver sua prática.

Ambas as supervisoras colocam a importância da acolhida, de ouvir o profissional que está chegando e de mostrar os espaços escolares, os colegas de trabalho, de mostrar a proposta pedagógica da instituição. Mas relatam não haver um momento de integração dos novos professores no município, somente existe um momento que chamam de integração mas é para apresentar o município e os benefícios que o servidor terá.

O profissional já chega para entrar em sala de aula e o supervisor fará o acompanhamento verificando o que o professor precisa, em casos onde o professor necessite, fazem um acompanhamento mais individualizado. Algumas entrevistadas dizem que se o professor não reconhecer que precisa de auxílio não adianta as intervenções/sugestões que elas trouxerem.

Em relação aos saberes que o profissional deve ter para exercer a docência, foi unânime a resposta boa vontade, querer, em nenhum momento foi citado atitudes, habilidades ou conhecimentos. Concordo com Lück (2014) quando diz que não dá para achar ou considerar que boa vontade ou boa intenção são suficientes.

Não foi relatado também nenhum dos saberes (formação profissional, disciplinares e curriculares) que o autor Tardif (2010) coloca como sendo trazidos pelo professor.

Como estratégias que utilizam para auxiliar o professor iniciante a desenvolver suas práticas pedagógicas as nossas interlocutoras destacam o diálogo, as intervenções, estar junto com o professor, os horários de planejamento do professor. Mesmo assim, há indícios de que as estratégias nem sempre ocorrem, depende do quadro de pessoal estar completo.

Outro fator da pesquisa em relação as facilidades e dificuldades enfrentadas pela supervisão para fazer a integração dos professores na carreira do magistério, todas as entrevistadas colocam que a assessoria pedagógica da mantenedora é a maior facilidade. Como dificuldades apontam o currículo das universidades, a falta de vínculo com as crianças/alunos, a falta de vontade do professor, e as faltas de pessoal com atestados médicos.

Ainda sobre esse tópico uma das entrevistadas me surpreendeu quando na sua fala diz que a formação nas faculdades deveria ter mais prática pois não trabalham com a realidade escolar. Então relata que ouviu algo relacionado a uma residência como os médicos fazem, onde os professores iniciantes tem um acompanhamento de um professor da escola e podem estar levando as dificuldades encontradas para o corpo docente da graduação e juntos estarem atualizados sobre a rotina escolar pensando em alternativas para as diversas situações que aparecem na sala de aula.

Diante desse cenário, onde li, estudei, observei e ouvi as falas das entrevistadas, acredito que o papel do supervisor escolar em auxiliar a integração do professor principiante é desafiador frente a rotina de atividades que desempenha seguindo as diretrizes da mantenedora.

O profissional deveria estar preparado para lidar com as situações do dia a dia, mas como verificamos o professor em início de carreira ainda está em formação. Para exercer essa liderança frente a turma de alunos precisa desenvolver habilidades e ter consciência que isso é preciso.

O ideal conforme vimos seria termos um programa para professores iniciantes, pois conforme estudos os profissionais apresentam atitudes mais acertivas em relação ao ensino. Mas a realidade apresentada é outra, apesar de já haver movimentos para a criação de uma residência pedagógica.

Por isso acredito que como supervisor escolar o acolhimento é essencial. Para esse acolhimento é preciso sim fazer o que as nossas entrevistadas colocaram, mas para isso ocorrer na prática devem se desvencilhar de questões administrativas e focar somente no pedagógico. Muitas vezes o supervisor quer dar conta de questões administrativas, que devem ser deixadas para a direção e vice-direção resolverem. Ouvir o professor é primordial.

Liderar é a palavra chave. Por sua competência e não pelo cargo. Cada supervisor escolar deve desenvolver suas habilidades de liderança. Quando o supervisor escolar criar um vínculo, comprometer o grupo de professores na busca por resultados juntos, com certeza terá um grupo motivado, estimulado e inspirado, que caminhará na mesma direção, apoiando uns aos outros.

Assim pode contar com esses profissionais para auxiliarem esse professor que está chegando. E também terá como acompanhar mais próximo o trabalho do professor iniciante, com o grupo comprometido e sem faltas de pessoal, proporcionando momentos de trocas com colegas, organizando horário onde possam planejar juntos de acordo com o nível/ano.

O supervisor deve aproveitar as reuniões pedagógicas para motivar e realizar formações com o grupo, ter em pauta a apresentação de boas práticas de professores. Isso é necessário, e não questões administrativas que roubam tempo e podem ser passadas ao grupo por circular ou avisos. É preciso também uma parceria com a orientação escolar, caso o problema a ser sanado se refira a assuntos com alunos e indisciplina.

O acompanhamento do professor iniciante não deve ser somente através do planejamento, o supervisor escolar deve entrar na turma, conhecer os alunos, participar de momentos de rotina e pedagógicos e assim terá uma visão do que esse profissional precisa, indicando materiais, cursos e formações externas se for o caso. Orientar, acompanhar e dar feedback aos professores são importantes para reflexão teoria/prática dos docentes.

A gestão democrática deve estar sempre presente na atuação do supervisor onde todos os envolvidos no processo educacional possam juntos pensar em soluções e alternativas inclusive para questões pedagógicas.

Cada escola deveria se preocupar em organizar o seu espaço, em promover relacionamentos interpessoais agradáveis a todas as pessoas que fazem parte do processo educativo, propondo um ambiente que seja atraente aos olhos de todos

que trabalham e estão nela. É de extrema importância a escola espalhar ideias, culturas, crenças, valores e pensamentos daqueles que convivem no local.

Assim as crianças e alunos se sentem seguros, os adultos respeitados e pertencentes daquele lugar, apoiados e reconhecidos e assim os professores iniciantes constituem-se como docentes em um ambiente que reflete sua ação pedagógica e suas histórias de vida. E isto parece ser uma mudança bem desafiadora.

Desejo que a escrita da presente monografia possa incentivar gestores escolares, supervisores, coordenadores a refletirem sobre a importância do seu papel e da sua atuação junto aos professores principiantes e a realizar mais pesquisas sobre esse tema tão importante e pouco abordado na educação básica.

Que cada educador ao ler esse trabalho, possa refletir suas experiências profissionais, suas práticas pedagógicas e lembrar do trajeto que tiveram até o momento, das situações enfrentadas em sala de aula, dos seus erros e seus acertos. Aos supervisores que possam desafiar-se e criar mecanismos que subsidiem sua atuação mais presente junto aos professores, principalmente aos iniciantes na carreira.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Do olhar supervisorio ao olhar sobre supervisão. In: RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 11 ed. Campinas: Papyrus, 2001. p. 11 – 55.

ALMEIDA, Claudia Mara; SOARES, Kátia Cristina Dambiski. **Pedagogo escolar: as funções supervisora e orientadora**. Curitiba: Ibpex, 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 DE junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 10 out. 2016.

BRASIL. **Constituição da república federativa do brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.html>. Acesso em: 10 out. 2016.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 out. 2016.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 6. ed. São Paulo: Papyrus, 1996.

FERRAÇO, Ricardo. **Projeto de lei do senado nº , de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a residência docente na educação básica. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/115998>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Supervisão Educacional: Novas Exigências, Novos Conceitos, Novos Significados. In: RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão pedagógica: Princípios e Práticas**. 11 ed. Campinas: Papyrus, 2001. p. 81 – 102.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão educacional: uma reflexão crítica**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GRÜN, Anselm. **A sabedoria dos monges na arte de liderar pessoas**. Petrópolis: Vozes, 2006.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 2007.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LIMA, Elma Corrêa de. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 69-78.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2015.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2014.

MACIEL, Marco. **Projeto de Lei n. 227, de 2007**. Acrescenta dispositivos à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a residência educacional a professores da educação básica. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 2007.

PARENTE, Claudia da Mota Darós; MATTOS, Maria José Viana Marinho de. O estágio supervisionado na formação dos profissionais da educação. In: PARENTE, Claudia da Mota Darós; VALLE, Luiza Elena L. Ribeiro do; MATTOS, Maria José Viana Marinho de (Org.). **A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 63-74.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RANGEL, Mary. O estudo como prática de supervisão. In: RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 11 ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 57 – 67.

ROSA, Darlene Maciel da. **Utilização de textos na alfabetização: formação inicial de professores para o ensino da leitura e da escrita**. 2014. 20 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura plena em Pedagogia) – Curso de Pedagogia, Centro Universitário La Salle, Canoas, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

URBANETZ, Sandra Terezinha; SILVA, Simone Zampier. **Orientação e supervisão escolar**. Curitiba: IbpeX, 2015.

APÊNDICE A - ENTREVISTA

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PÓS GRADUAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO E SUPERVISÃO ESCOLAR

**Entrevista para coleta de dados com supervisores escolares de escolas de
educação infantil e ensino fundamental do município de Esteio/RS.**

Perfil

Há quanto tempo você atua na supervisão escolar?

0 a 2 anos 3 a 5 anos 6 a 10 anos 11 a 14 anos 15 anos ou mais

Quanto tempo de experiência como professor em sala de aula?

0 a 2 anos 3 a 5 anos 6 a 10 anos 11 a 14 anos 15 anos ou mais

Qual sua formação?

Graduação Pós Graduação

Quanto tempo de formado na área?

0 a 2 anos 3 a 5 anos 6 a 10 anos 11 a 14 anos 15 anos ou mais

Considerando sua prática como supervisor escolar:

4. Quais são as atividades/funções do supervisor escolar?

5. Em sua opinião, qual a atividade desempenhada pelo supervisor escolar tem mais importância para a escola?

Em relação aos professores de educação infantil / anos iniciais com formação em Pedagogia:

6. Como você recebe/orienta os professores novos que ingressam na escola?

7. Como você identifica se o professor tem experiência em sala de aula?
8. Quais saberes você acredita ser necessário para o professor iniciante realizar a docência?
9. Quais as estratégias que você utiliza para auxiliar o professor iniciante a desenvolver suas práticas pedagógicas?
10. Quais as facilidades e dificuldades enfrentadas pela supervisão para integração dos professores na carreira do magistério?