

O processo de constituição da identidade profissional desvelando o movimento de transformação de supervisor escolar à coordenador pedagógico

Cristiane de Sousa Moura Teixeira

Maria Vilani Cosme de Carvalho

Introdução

A profissão de supervisor escolar tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores, dentre os quais destacamos Nogueira (2000) e Medina (2002) e, em especial Braga (1999), Medeiros (2007) e Teixeira (2004) por tratarem dessa profissão no estado do Piauí. Tais estudos têm buscado compreender como a profissão se constitui no Brasil desde sua implantação por volta das décadas de 1950 e 1960.

Diante do que apontam estas pesquisas e das mudanças que têm ocorrido na contemporaneidade, desenvolvemos uma pesquisa de mestrado cujo objetivo foi investigar o processo de constituição da identidade profissional do supervisor escolar e as possibilidades de essa identidade se caracterizar pela autonomia. O desenvolvimento desse estudo exigiu a compreensão de que o fenômeno investigado se caracteriza por sua processualidade histórica, sobre o qual múltiplas relações estão continuamente permeando-o. Isto significa que a identidade do supervisor escolar é multifacetada, é construída histórica e socialmente.

Esse modo de compreender a constituição da identidade nos remete ao entendimento de que esta envolve múltiplas determinações. Entre as quais, destacamos as questões sociais e políticas, os fatores que implicam a escolha pela profissão de supervisor escolar, a formação e os sentimentos vivenciados no exercício da profissão. Desse modo, a pesquisa foi desenvolvida considerando tais aspectos como elementos importantes no movimento de constituição da identidade profissional dos supervisores escolares que atuam na rede pública estadual de Teresina (PI).

O presente artigo visa, portanto, apresentar os resultados dessa pesquisa e está organizado da seguinte forma: na primeira parte, esclarecemos os procedimentos metodológicos no desenvolvimento da pesquisa, em seguida, apresentamos os pressupostos da concepção psicossocial de identidade (CIAMPA, 2005) e, por fim, apresentamos os resultados em torno de categorias que sinalizam que o movimento de constituição da identidade desse profissional segue a direção da supervisão escolar à coordenação pedagógica.

1. Procedimentos metodológicos

A realização de pesquisa científica exige do pesquisador não só escolhas teóricas, mas também escolhas metodológicas, pois são estas que orientam a concretização dos objetivos almejados, o que torna necessário explicitar os procedimentos metodológicos que orientaram o planejamento e a realização do estudo.

A identidade, seja pessoal ou profissional, possui caráter subjetivo e complexo, o que exige metodologia de investigação que respeite suas particularidades. Assim, o caráter da pesquisa é essencialmente descritivo e interpretativo, o que a constitui como pesquisa qualitativa.

Para a construção dos dados, buscamos utilizar técnicas de construção de dados que priorizassem a voz dos interlocutores dessa pesquisa. Em virtude disso, utilizamos o questionário com questões abertas e fechadas e as histórias de vida de supervisoras escolares, visto que estes procedimentos permitem apreender as aspirações, crenças e valores dos sujeitos pesquisados. Isto demonstra o desejo de trazer a pessoa para o centro da pesquisa.

O questionário foi aplicado a oitenta e oito dos supervisores lotados nas escolas da rede estadual de Teresina (PI); deste total recebemos setenta e três questionários. Este instrumental foi de fundamental importância para que pudéssemos apreender os dados que deram indícios sobre quem é o supervisor escolar que atua na rede pública estadual de Teresina, e em que condições desenvolvem sua função. O questionário buscou, então, sistematizar dados pertinentes ao perfil social e profissional dos supervisores escolares, os fatores que implicam a escolha pela profissão de supervisor escolar, as contribuições da formação para a constituição da identidade profissional e os sentimentos que os supervisores vivenciam no exercício da sua profissão.

Os dados oriundos do questionário foram analisados mediante a técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2004, p. 16) por entendermos que “é uma

técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática [...] do conteúdo manifesto da comunicação”. Em razão disso, permite descrever e analisar, bem como interpretar os conteúdos manifestos nas comunicações, valendo-se da comparação com o referencial teórico e com os resultados expressos em outras pesquisas já realizadas.

Ao optarmos por trabalhar com as histórias de vida o fazemos como técnica para apreendermos os dados necessários à compreensão do movimento de constituição da identidade dos supervisores escolares. Nossa opção por esta técnica leva em consideração o que Moita (1995, p. 116) explicita:

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

Com essa perspectiva, as histórias de vida foram narradas oralmente, gravadas em MP3 e depois transcritas. As informantes dessa etapa da pesquisa foram duas das supervisoras que participaram da primeira etapa da pesquisa (aplicação do questionário) e que narraram como se tornaram supervisoras escolares. A escolha por estas duas supervisoras, identificadas aqui como Lúcia e Vitória (nomes que elas escolheram), justifica-se pelo fato de elas representarem não só a diversidade da categoria, mas, sobretudo, porque as histórias que contam revelam o movimento, as mudanças pela qual a profissão vem passando, delineando assim o movimento de *supervisão* em direção à coordenação.

As histórias de vida foram então transcritas e se tornaram para nós um texto, uma unidade de análise sobre a qual se inscrevem múltiplas possibilidades de leituras na perspectiva da análise de discurso. Para nós, uma leitura possível foi proporcionada pela concepção psicossocial de identidade proposta por Ciampa (2005). A opção pela análise de discurso fundamenta-se no pressuposto de que esta tem a pretensão de questionar os sentidos estabelecidos nas mais diversas formas de produção (verbal ou não-verbal), ou como afirma Orlandi (2007, p. 15), “na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”. Essa forma de entender a análise de discurso permite relacionar discurso, contexto sócio-histórico e ideologia, o que, por sua vez, traz à tona as questões sobre poder e relações sociais.

2. A concepção psicossocial de Ciampa

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

Essa concepção de identidade pode ser entendida por meio de três idéias-chaves: identidade é articulação da igualdade e da diferença, é questão social e política e é metamorfose que tende à emancipação.

A articulação da igualdade e da diferença pode ser entendida considerando que desde o nascimento a identidade é permeada pela presença marcante do outro, o que nos leva a entender que o outro exerce papel relevante no processo de constituição da nossa identidade, visto que é ele que nos atribui um nome e em princípio são os outros que nos chamam, só depois é que nós nos chamamos, ou seja, nos reconhecemos como representados por este nome, ou, ainda, como afirma Ciampa (2005, p. 131): “interiorizamos aquilo que os outros nos atribuem”.

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

Outra idéia importante da concepção desenvolvida por Ciampa (2005) é de que a identidade é questão social e não natural. O autor explica que, durante a nossa vida, assumimos vários papéis sociais, o papel de filha, de mãe, de mulher, de supervisora, de esposa, de amiga, dentre outros. De acordo com este autor, “o papel é uma atividade padronizada previamente” (CIAMPA, 2005, p. 135). Portanto, para cada papel social que desempenhamos, determinada personagem se configura e uma identidade é pressuposta e que ao ser configurada pelo indivíduo passa a ser “re-posta”. A re-posição pode ser compreendida como a

re-afirmação cotidianamente daquilo que estou sendo, por meio das minhas atitudes, do meu comportamento, ou ainda por meio daquilo que os outros acham que estou sendo. Ou seja, a re-posição consiste em efetuar comportamentos que correspondam às expectativas do grupo social ao qual se pertence. Pois, é através do desempenho desses papéis que assimilamos e interiorizamos as normas, as condutas, as formas de se relacionar, o comportamento ético, e outros elementos que estão relacionados ao papel que desempenhamos.

Conceber a identidade como questão social nos permite, de certo modo, afirmar que a definição prévia de papéis sociais visa garantir a manutenção da estrutura social, e isso nos remete à idéia de que a identidade além de ser questão social é, sobretudo, questão política, pois desempenhar papéis sociais nos remete a uma política, a um projeto político. Para o autor, a sociedade elabora uma *política de identidade* para cada grupo social, com o objetivo de normalizar ou homogeneizar uma coletividade. Isto é, a política de identidade está mais relacionada à influência do grupo sobre o indivíduo, tendo em vista que os grupos sociais lutam por sua “afirmação e pelo desenvolvimento de suas identidades coletivas, no esforço de controlar as condições de vida de seus membros” (CIAMPA, 2002, p. 134). Concordando com Ciampa (1994, p. 72), “as possibilidades de diferentes configurações de identidade estão relacionadas com as diferentes configurações de uma ordem social”. Isto significa que a nossa identidade traz a marca de uma política, de um projeto político que envolve as determinações econômicas, sociais e culturais.

A terceira idéia-chave da concepção psicossocial diz respeito ao sintagma identidade-metamorfose-emancipação que denota a idéia de que a identidade é metamorfose que tende a emancipação. Para este autor, a metamorfose pode ser compreendida como mudança, como superação dialética. Ou seja, o processo de constituição da identidade envolve um movimento que tende a uma transformação do indivíduo sem que ele deixe de ser ele mesmo. Isto significa que o indivíduo torna-se outro que é ele mesmo. Ciampa (2005) explica esse processo de transformação por meio do conceito de “alterização”.

O conceito de alterização nos traz a idéia de uma mudança significativa – um salto qualitativo – este salto resulta de uma sucessão de pequenas mudanças que muitas vezes passam despercebidas, mas que já nos indicam uma possibilidade, uma possível conversão de pequenas e sucessivas mudanças em mudanças qualitativas, mas que trazem a marca de sua história. Por meio do conceito de

alterização, Ciampa (2005) desenvolve o conceito de mesmidade, que é a superação da personagem vivida pelo indivíduo. Superar esta personagem a qual se estava preso é revelar o outro “outro” que somos nós mesmos.

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

3. Apresentação dos resultados

Os resultados estão organizados e apresentados em torno de categorias de análise que desvelam o movimento do social e do individual no processo de constituição da identidade do supervisor escolar, bem como que esse movimento segue a direção da supervisão escolar à coordenação pedagógica.

3.1 O social e o individual no processo de constituição da identidade do supervisor escolar

Analisar o movimento de constituição da identidade do supervisor escolar requer a compreensão de que é na articulação do individual e do social que a identidade é constituída. Logo, a identidade não é inata, mas uma expressão da nossa singularidade tecida na relação que estabelecemos com a realidade em que estamos inseridos. Esta relação se manifesta no próprio processo de desenvolvimento da atividade profissional consistindo na totalidade que compõe a identidade do supervisor escolar. Para que essa totalidade seja percebida é essencial compreendermos, antes, como essa totalidade se constitui mediante vários elementos que a compõem. Assim, nesta terceira parte, apresentamos os resultados obtidos mediante a análise dos dados oriundos do questionário e das histórias de vida.

3.1.1 O perfil social e profissional do supervisor escolar

O perfil dessa categoria profissional foi delineado tendo como base: identificação, trajetória profissional e condições de exercício da profissão de supervisor escolar.

Na identificação, analisamos sexo e faixa etária. Conforme os dados há uma predominância do sexo feminino no exercício dessa profissão, uma vez que 97% são do sexo feminino e apenas 3% do sexo masculino. No que diz respeito à faixa etária, 4% dos supervisores possuem entre 20 e 29 anos de idade, 44% entre 30 e 39 anos, com o mesmo percentual os supervisores que possuem entre 40 e 49 anos de idade, e 8% possuem mais de 50 anos de idade.

Sexo e faixa etária correspondem a dados sociais representativos dessa categoria profissional. Ao descortinar os primeiros traços da identidade, apoiamos em Ciampa (2005) para destacar a articulação da igualdade e da diferença presente no processo de constituição da identidade dos supervisores escolares. Igualamo-nos, quando nos percebemos parte de um mesmo grupo social, e diferenciamos-nos quando nos percebemos como únicos e singulares.

Quanto à trajetória profissional e condições de exercício da função de supervisor escolar, os dados revelam que a maioria (87%) dos supervisores tem até dez anos de exercício na profissão; 44% deles atuam em escolas de Ensino Fundamental, 23% em escolas de Ensino Médio e 33% em escolas que possuem estes dois níveis de ensino; 81% trabalham em regime de quarenta horas semanais; 93% em apenas uma escola; 86% trabalham apenas na rede estadual como supervisor escolar, porém 14% dos supervisores pesquisados trabalham como supervisor em outras instituições de ensino. Entre os supervisores pesquisados ainda há aqueles que desempenham outra atividade profissional diferente da supervisão, como: professor da educação básica (18%), professor do ensino superior (1%), produção de arte (3%) e atividades diversas (4%); a maioria (74%) não desenvolve outra atividade além da supervisão. Sobre a remuneração como supervisores, a maioria dos pesquisados informa que recebe entre 1.000 e 1.500 Reais por mês, ao passo que entre os que desenvolvem outra atividade, esta lhe confere uma renda de 500 a 900 Reais para 26% dos supervisores, entre 1.000 e 1.500 Reais para 16% dos supervisores, até 500 Reais para 21% dos supervisores e 37% preferiram não informar.

Os resultados nos apontam um perfil social e profissional que articula, ao mesmo tempo, aspectos relativos à situação individual e também aspectos rela-

tivos às determinações que a estrutura social mais ampla impõe aos indivíduos. Isto sinaliza para o que Ciampa (2005) destaca como as múltiplas determinações que permeiam o processo de constituição da identidade profissional.

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

3.1.2 O processo de escolha pela profissão de supervisor escolar

Além dos aspectos que compõem o perfil social e profissional dos supervisores, buscamos analisar os fatores que implicam a escolha pela profissão de supervisor escolar. Sobre essa questão, os supervisores pesquisados apontam fatores relacionados às condições objetivas e às condições subjetivas. Esclarecemos que estamos chamando de condições objetivas àquelas relacionadas às condições externas ao indivíduo e, condições subjetivas aquelas relacionadas ao indivíduo, à sua individualidade.

Dessa forma, do total de supervisores¹ pesquisados, 63%² se referiram a fatores vinculados às condições subjetivos, ao passo que 49,3% se referiram a fatores relacionados às condições objetivas. Entre os que destacam as condições subjetivas, 31% deles afirmam que escolheram a profissão porque se identificam, isto é:

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

- 1 O termo supervisores será usado para nos referirmos à categoria profissional e supervisoras escolares quando nos referirmos aos sujeitos desta pesquisa.
- 2 Alguns supervisores indicaram mais de um motivo, em razão disso os percentuais não fecham em 100%.

E ao identificar-se, revelam o sentimento de que possuem as qualidades ou pré-requisitos necessários para pertencer a um determinado grupo social. Podemos então entender que, ao se escolher a profissão mediante o sentimento de identificação, ocorre a articulação da igualdade e da diferença (CIAMPA, 2005), afinal são pessoas que na sua singularidade veem a possibilidade de fazer parte de determinado grupo profissional.

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

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

Percebemos, neste lampejo de memória da supervisora, a articulação das condições subjetivas e objetivas, confirmando a multideterminação da escolha profissional. Por meio desse relato podemos visualizar de forma mais nítida como o indivíduo interioriza o mundo objetivo e responde às expectativas da sociedade.

Entre os pesquisados, ainda há 10,9% dos supervisores que afirmaram encontrar na supervisão uma possibilidade de “enfrentar novos desafios além de sala de aula” (Supervisora 35), ou ainda, veem a supervisão como “uma forma de trilhar novos caminhos e enfrentar novas questões, aprimorando ainda mais os conhecimentos e buscando a valorização profissional” (Supervisora 34).

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

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

Dentre os fatores objetivos, 31,5% dos supervisores afirmam que escolheram a profissão considerando a natureza da ação supervisora e suas possibilidades. Ao afirmarem que escolhem a profissão “pelo fato de a supervisão trabalhar com

o fazer pedagógico” (Supervisora 2), os supervisores destacam o pedagógico como especificidade da ação supervisora, o que os permite acreditar que por meio dessa função eles podem encaminhar “ações voltadas para a transformação de modelos preestabelecidos. O supervisor, então, tem a oportunidade de analisar e refletir a realidade na qual procurará intervir” (Supervisora 2).

As condições objetivas também se manifestam por meio das limitações socioeconômicas que são impostas ao indivíduo e que condicionam sua escolha mediante o que o mercado de trabalho oferece, ou mediante o interesse ou necessidade da escola. É o que demonstram 17,8% dos supervisores pesquisados, conforme percebemos abaixo:

Escolhi pela necessidade desse profissional na época em que comecei a trabalhar, em 1978. (Supervisora 2)

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

Neste sentido, Ciampa (2005) explica que é questionável o grau de escolha que o indivíduo tem de escolher ou de ser escolhido para configurar determinado personagem.

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

3.1.3 As contribuições da formação para o processo de constituição da identidade dos supervisores escolares

Um dos objetivos desse estudo foi compreender como a formação está contribuindo no processo de constituição da identidade do supervisor escolar. A análise dos dados relativos a esse aspecto revelou que a formação contribui essencialmente com a profissionalidade. Desse modo, organizamos os dados em uma categoria denominada desenvolvimento da profissionalidade. Assim, ao

analisar os dados³, identificamos que os supervisores fazem referência a diferentes processos formativos, mas igualmente necessários para o desenvolvimento da profissionalidade.

Entre os supervisores pesquisados, 17,8% se referem à vivência na ação supervisora. Eles argumentam que é “[...] no dia a dia da ação supervisora, errando, tentando e aprendendo sempre um pouco mais a cada dia, principalmente mediante os desafios que nos são apresentados a cada momento [...]” (Supervisora 28) que de fato se aprende a ser supervisor. Estes supervisores veem o dia a dia da ação supervisora como processo de aprendizagem que aos poucos os tornam de fato supervisores, pois é no fazer, no exercer a profissão que a identidade profissional dos supervisores se constitui.

Os supervisores pesquisados também fazem referência à vivência na docência, visto que 8,2% afirmam que ser e estar na ação supervisora implica conhecer o trabalho docente.

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

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

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

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

Para 13,6% dos supervisores pesquisados, a formação continuada também oferece condições para melhorar a qualidade do desempenho profissional, assim declara:

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

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

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

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

Acompanhar e orientar a dimensão pedagógica visando à melhoria do processo de ensino e aprendizagem é função específica da supervisão escolar e exige desse profissional visão geral do processo educativo, bem como domínio das teorias. Isso é o que apontam 12,3% dos supervisores pesquisados. Para estes supervisores, a formação contribui com o desenvolvimento da dimensão conceitual ao afirmar:

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

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

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

3.1.4 Os sentimentos vivenciados pelo supervisor no exercício profissional

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

Desse modo, ao analisarmos os sentimentos dos supervisores identificamos que 60,7% dos pesquisados nutrem sentimentos de bem-estar⁴, 20,5% revelam sentimentos de mal-estar e 19,1 % revelam sentimentos ambivalentes.

Entre os supervisores que revelaram sentimentos de bem-estar, percebemos que estes desenvolvem os mais variados tipos de sentimentos, desde os que se sentem bem, ou úteis até os que se sentem realizados profissionalmente; entretanto, percebemos que o que aproxima estes sentimentos tão variados é aquilo que os motiva. Assim, para 12,3% dos supervisores o bem-estar se relaciona com a natureza da ação supervisora, conforme demonstram as supervisoras abaixo:

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

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

Outros supervisores (9,5%) se sentem bem na profissão de supervisor porque contribuem de alguma forma com a educação.

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

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

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

Para outros 12,3% dos supervisores, a interação com a equipe de trabalho é o que permite vivenciar sentimentos de bem-estar.

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

Para outro grupo de supervisores (17,8%), sentir-se bem está vinculado às questões pessoais, como por exemplo, por estarem “[...] iniciando uma coisa nova [...]” (Supervisora 12), ou porque consideram que “[...] vencer os obstáculos é importante para o crescimento profissional [...]” (Supervisora 50), ou ainda, simplesmente, sentem-se bem “[...] porque é uma função que eu exerço com muita dedicação e carinho” (Supervisora 40).

O sentimento de bem-estar não é compartilhado por todos os supervisores pesquisados, visto que 20,5% revelaram sentimentos de mal-estar, ao referirem-se a angústias, frustração, decepção e impotência que sentem.

Para 13,6% dos supervisores participantes desta pesquisa, os sentimentos de mal-estar estão relacionados às inúmeras atribuições a que estão submetidos. Assim desabafam:

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

Esta situação, por sua vez, gera sentimento de frustração a 4,2% dos supervisores relacionado à desvalorização da profissão. Ou seja, como os supervisores não se sentem apoiados ou mesmo livres para desenvolver a ação que julgam ser necessária, eles acabam sentindo que a sua função não é valorizada, não é respeitada. Assim manifesta a supervisora abaixo:

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

Entre os supervisores pesquisados, há, ainda, um grupo (2,7%) que relata que se sente mal na atividade que desenvolvem em razão das relações interpessoais serem conflituosas, isto é, as relações sociais no ambiente de trabalho não se configurarem de modo positivo. Assim é relatado:

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

Além dos sentimentos de bem-estar ou de mal-estar, ainda identificamos um grupo de supervisores que manifestou sentimentos ambivalentes, o que é comum, tendo em vista que essa ambivalência decorre da dialética entre as expectativas do profissional diante do que ele acredita que pode ser realizado e a realidade do contexto escolar que impossibilita a concretização dos propósitos.

Esse estado afetivo foi evidenciado quando esse grupo de supervisores, ao explicar como se sente realizando a ação supervisora, expressou satisfação, realização, felicidade, prazer e também angústia, insatisfação, frustração e preocupação, conforme percebemos nos relatos abaixo:

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

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

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

Considerando que a identidade deve ser compreendida em sua totalidade, o sentimento vivenciado pelos supervisores no desempenho das ações e atribuições que fazem ou não parte de sua atividade profissional revela a dialética da subjetividade e da objetividade. Isto significa que os sentimentos expressos pelos supervisores resultam do processo de objetivação e subjetivação humana, ou

seja, os supervisores apropriam-se das condições objetivas que permeiam o seu trabalho, e ao apropriar-se assimilam e conferem sentido que pode ser traduzido por meio dos sentimentos.

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

Compreendemos, portanto, que os sentimentos que são vivenciados pelos supervisores escolares no dia a dia da profissão exercem papel fundamental no processo de constituição de uma identidade autônoma, tendo em vista que eles podem impulsionar a superação das determinações exteriores ou podem, simplesmente, paralisar o profissional diante destas determinações

Os dados até aqui analisados sinalizam mudanças na ação supervisora, especialmente, no que diz respeito ao pensar, sentir a agir destes profissionais. Tais mudanças revelam que eles vêm incorporando novo personagem: o coordenador pedagógico. Mas, para termos clareza de que esse movimento segue na direção de supervisor a coordenador pedagógico é que investigamos o processo de constituição desses aspectos representativos da identidade analisando a história de vida de duas supervisoras escolares.

3.2 As histórias de vida desvelando o movimento de supervisor a coordenador pedagógico

3.2.1 As personagens

Lúcia é natural de Francinópolis, interior do Piauí, possui mais de 50 anos de idade, divorciada, mãe, e atua na rede pública a trinta anos, dos quais 17 anos foram e continuam estão sendo dedicados à supervisão escolar; durante 13 anos, atuou como diretora escolar.

Assim como Lúcia, Vitória também é do interior do Piauí, da cidade de Água Branca, possui um pouco mais de 40 anos, casada, mãe e atua na rede pública como supervisora há oito anos. Suas histórias revelam não só a diversidade da categoria, mas, sobretudo, evidenciam o movimento, as mudanças pelas quais a profissão passa, delineando assim o movimento de constituição da identidade profissional.

3.2.2 Nas personagens a articulação da igualdade e da diferença

Lúcia e Vitória são duas personagens concretas que vivenciam a realidade social de forma subjetiva. Suas histórias revelam como ao longo de suas trajetórias elas assumiram papéis e, conseqüentemente, incorporaram personagens que se igualam e se diferenciam. As duas vivenciam o mesmo contexto social, político e econômico; no entanto, cada uma produz um sentido e, isso, as torna diferentes, singulares, únicas e ao mesmo tempo universais, porque representam o movimento de uma categoria profissional.

Considerando que os outros com os quais nos relacionamos contribuem significativamente para a constituição de nossa identidade, esse aspecto aparece na história de Lúcia de forma ambígua, ou seja, Lúcia reconhece na sua prima (funcionária da SEDUC) alguém que lhe proporcionou vivenciar a personagem supervisora, deixando de lado a personagem professora. Mas, ao se referir aos colegas com quem trabalhou no Complexo Escolar de Regeneração, revela que em razão de pertencer a grupo político diferente não recebeu apoio dos colegas; isto a leva a afirmar que seu crescimento profissional, em princípio, não contou com o apoio dos colegas de trabalho, embora ela esclareça ter buscado conquistar cada um. Com isso, fica claro para nós, que para Lúcia, assim como para os outros indivíduos, é importante e necessário ser aceito e se reconhecer parte de determinado grupo social. Pois, o sentimento de pertencimento nos confere a igualdade, mas, para que nos reconheçamos como parte deste, é preciso que os outros nos reconheçam. E nessa relação de identificação com os outros nos diferenciamos. Lúcia conta que por meio de sua prima foi possível nova formação e, conseqüentemente, a possibilidade de configurar nova personagem. Assim ela conta:

[...] Estava trabalhando com os professores há apenas três meses quando minha prima, que trabalhava na Secretaria de Educação, ficou sabendo do convênio entre a UFPI e Secretaria. Ela, então me ligou perguntando se eu não queria fazer a inscrição para o curso de Licenciatura Curta em Pedagogia. A princípio não queria, mas como ela insistiu muito acabei aceitando.

Sobre os outros com quem trabalhou em Regeneração pondera:

[...] Entretanto, quando eu cheguei a Regeneração eu não tive apoio dos outros coordenadores, pois todos eram do lado do outro político. As colegas não me

davam apoio, só com o tempo fui me adaptando, fui fazendo um trabalho bem feito, mostrando a eles que não era “abestada” como pensavam. Comecei a ir para a Secretaria em busca de informação, já que lá ninguém me informava de nada. Depois, aos poucos fui conquistando cada um... Aproximei-me do grupo sem questão política, por meio da amizade mesmo, fui conquistando o grupo e nos planejamentos seguintes elas já foram me repassando as informações, o que antes não acontecia, depois fiquei amiga de todos.

Já Vitória em seu relato deixa claro que trabalhar em uma escola lhe deu a oportunidade de não só encarnar a personagem secretária, como também estabelecer relações com novo grupo social e também vivenciar a realidade da escola pública. É no convívio e fazendo parte desse grupo social que Vitória vivencia a articulação da igualdade e da diferença. Iguala-se quando, ao conviver com o grupo da escola, apropria-se das significações produzidas por este grupo e, diferencia-se quando, mediante estas significações, produz um sentido particular, individualizando-se. Assim, torna-se um ser único, singular. O relato de Vitória ajuda-nos a entender a articulação da igualdade e da diferença quando ela relata o seguinte:

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

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

Entrando na minha vida pessoal. Eu vivi minha vida uma etapa por vez. Vim fazer curso superior depois que já tinha vivido minha vida mesmo total. Fiz meu curso superior com trinta anos, brinquei... Depois que a minha filha já

tinha cinco anos de idade é que eu fui me envolver com essa questão mesmo da educação. As dificuldades que eu tive foi questão financeira, dinheiro que a gente não tinha na época e, por isso, eu tinha que saber levar a vida de mãe, família, estudar para passar no vestibular e, não podia fazer cursinho.

Incorporar personagens mediante os papéis sociais que assumimos é concretizar um modo de ser e de estar no mundo. Em se tratando de papel social vinculado a uma dada profissão pressupõe assumir determinados comportamentos e atitudes que lhes identificam como parte daquele grupo social. Nesse sentido, podemos entender que tais comportamentos e atitudes preestabelecidas evidenciam a política de identidade para cada papel social. Isso nos leva a inferir na limitação do indivíduo em agir de forma autônoma. Desse modo, Lúcia e Vitória demonstram incorporar a personagem super-visora, tendo em vista que esta garante a identificação com os outros, bem como o reconhecimento destes de que elas fazem parte do mesmo grupo social.

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

3.2.3 A questão social e política permeando os limites e possibilidades de configurar a identidade profissional

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

Desse modo, diante das escolhas que lhes cabem, isto é: permanecerem em sua cidade natal e configurarem a identidade pressuposta para aquela realidade, ou vir para capital buscar outras possibilidades, é que Lúcia e Vitória decidem por vencer as determinações exteriores e encontram no curso profissionalizante a possibilidade de melhores condições de vida e, ao mesmo tempo, a encarnação de outros personagens. Mas, ressaltamos que, mesmo o curso profissionalizante se revelando como opção possível, ainda assim afirmamos os limites dessa escolha, visto que era o que estava pressuposto para pessoas que buscavam meios

de sobrevivência de forma mais rápida. Isto significa que ao tempo em que a estrutura social limita as escolhas é ela que também nos permite vivenciar outras possibilidades.

A realidade vivida por Lúcia e Vitória, caracterizada pela política que visa atender aos interesses privados, limita-as a viver plenamente sua humanidade na medida em que elas se vêem envolvidas em situação de dominação que subjuga os seres humanos. Sobre isso, Ciampa (2005, p. 127) esclarece que a exploração social se concretiza por meio de mediações, “sempre no particular, que é a unidade do singular e do universal”. Isso fica mais claro nos relatos de Lúcia e Vitória:

Quando eu terminei o pedagógico (em Teresina) em 1977 eu voltei para minha cidade (Francinópolis) para trabalhar como professora porque lá era mais fácil conseguir um contrato com político. [...] quando tive que ir para Regeneração, eu resisti, eu não queria sair de casa, morava com meus pais, estava recém-formada, mas fui... E, lá fui morar na casa do político que havia me indicado para o cargo, morei lá de três a quatro anos e, no começo foi muito difícil porque eu não fui bem aceita, até porque quem mandava lá na cidade era o outro político. (Lúcia) Nasci em Água Branca, lá fiquei até a minha adolescência (14 anos) quando meu pai teve uma crise financeira. Ele faliu e os amigos abandonaram. Fomos para São Pedro do Piauí. Chegando lá meus pais resolveram que tinha que pedir ajuda às minhas primas para eu vim estudar aqui em Teresina. Eu vim fazer o teste do CEFET⁵ (Escola Técnica). Passei. Fiz Administração de Empresa, mas tive que trabalhar. Com 17 anos trabalhava numa clínica. [...]. [Depois] consegui um contrato com a Secretaria e mudei de fato para educação. Era 1987 e, naquela época não tinha concurso, e quando o Freitas Neto entrou... Problema... Vieram os expurgos. Foi na época que me conscientizei que eu tinha que estudar, corri atrás do curso de pedagogia. (Vitória)

Para o papel de supervisora escolar que Lúcia e Vitória assumem, há uma identidade política que se concretiza por meio da ação humana. Ou seja, viver a profissão de supervisora escolar é concretizar uma política de identidade definida socialmente pelos outros. Essa identidade política se materializa por meio do grupo social de que fazemos parte, no qual o objetivo é construir uma identidade coletiva e assim garantir a manutenção do *status quo*. No caso da supervisão escolar, essa identidade coletiva foi construída por meio dos cursos de formação

5 CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica.

tanto inicial como continuada. No que diz respeito ao curso de formação inicial de Lúcia, percebemos a evidência de um modelo de formação fundamentada nos princípios do behaviorismo e das teorias de sistema, as quais oferecem suporte para o tecnicismo educacional.

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

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

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

[...] Fiz muito curso de capacitação, na época do governo Hugo Napoleão. Nós íamos participar dos cursos no Centro de Treinamento de Campo Maior; passávamos quinze dias lá. Os cursos eram: Supervisão I, Supervisão II, todos com certificado. E, eu fui crescendo com essas capacitações. Nesses cursos eram discutidos

conteúdos pertinentes à nossa função. Era sobre planejamento, o minicurso que dávamos para os professores na área de avaliação, as metodologias. [...]. O trabalho do supervisor antigamente era assim: o planejamento, já vinha da Secretaria de Educação, a gente só fazia repassar. Era por isso que chamava aquele *caderninho amarelinho*, por que já vinha toda a programação da Secretaria de Educação, o trabalho que a gente tinha era de se reunir com eles e repassar o que a Secretaria de Educação passava para gente e acompanhar o professor. Naquela época a gente era tipo assim um “boneco” você só recebia e jogava. Era tipo uma inspeção: ver as cadernetas, os planejamentos... Essas coisas...

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

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

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

3.2.4 No movimento a possibilidade de emancipação

Compreendendo o indivíduo como um ser que age e que por meio de sua ação produz a realidade e a si mesmo, este tem, então, a capacidade de superar as determinações exteriores por meio da autodeterminação. Isto é possível por meio de pequenas mudanças que ocorrem cotidianamente e que nem sempre são percebidas imediatamente. Estas mudanças ocorrem na consciência e se materializam na atividade e nas emoções e sentimentos dos indivíduos. No entanto, é preciso haver um desejo, pois destes resultam os projetos de vida que levam à transformação social.

Isto pode ser percebido nos relatos de Lúcia e Vitória quando narram sua atuação hoje como supervisoras. Ambas, relatam que a profissão de supervisora no atual contexto é diferente do modelo de antes, revelam em seus relatos as mudanças pelas quais a profissão de supervisor escolar passou. De acordo com o que elas narram, as mudanças da profissão se movimentam em direção à ação de coordenar o processo educativo. E, ao se perceberem como co-ordenadoras, também evidenciam a consciência da responsabilidade social coletiva que adquiriram e que é necessária no desempenho da profissão. Isto pode ser compreendido por meio das palavras de Lúcia, assim ela nos conta:

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

Essa idéia de que o supervisor escolar não trabalha isoladamente, mas junto com o grupo envolvido no processo pedagógico é apontado por Vasconcelos (2002, p. 89) ao afirmar que o supervisor escolar,

[...] em função do espaço em que atua, tem tanto a interface com o 'chão da sala de aula' (através do contato com os professores), quanto com a administração [...], dando mais um passo, nos deparamos com a comunidade em que a escola está inserida, e encontramos mais um campo de atuação da supervisão.

Essa concepção de supervisão escolar caracterizada pela idéia da ação de coordenar pode ser entendida por meio do relato de Vitória que ao tratar sobre sua atuação explica no que consiste a ação de coordenar o processo educativo e, por sua vez, evidencia a configuração da personagem coordenadora. Vitória narra:

Eu trabalho diferente, por exemplo: o planejamento. Eu entendo que o planejamento para ser considerado participativo deve envolver não só professores, mas também líderes de turma, os pais e, isso me traz muito constrangimento, porque eu não sou bem aceita quando eu envolvo líderes de turma, quando faço menção de chamar alguns pais para participar do processo de orientação, eu recebo algumas críticas, embora eu tenha certeza que a melhor forma hoje de se trabalhar a nossa função é envolvendo todos os segmentos da escola, não só os professores, como os pais, direção, alunos e todos os segmentos, secretaria. A melhor forma de trazer bons resultados é com a participação integral.

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

Considerações finais

Partindo do pressuposto de que a identidade é um fenômeno multifacetado, buscamos analisar o movimento de constituição da identidade dos supervisores escolares, considerando os aspectos relativos ao perfil social e profissional, o processo de escolha pela profissão de supervisor escolar, as contribuições da formação para a constituição da identidade e os sentimentos vivenciados no exercício profissional, bem como os indícios que desvelam o movimento de supervisor a coordenador pedagógico.

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

Os fatores que implicam a escolha pela profissão de supervisor escolar evidenciaram a articulação da objetividade e da subjetividade no processo de escolha profissional. Isto significa que a dialética entre as condições subjetivas e objetivas indica a síntese da multideterminação da escolha profissional.

De acordo com os supervisores, a formação, tanto inicial quanto continuada, tem contribuído para o desenvolvimento da profissionalidade. Ou seja, para eles a formação não se restringe à da academia ou aos vários cursos que fazem, mas envolve troca de experiências com os outros, experiências vividas anteriormente como professor ou no cotidiano da ação supervisora. Além desses aspectos, a formação ainda contribui para garantir ao supervisor o domínio de um repertório teórico, de atitudes e procedimentos necessários para o exercício da profissão.

Os sentimentos nos revelaram que a maioria, embora com todas as dificuldades e limites impostos, vivencia sentimentos de bem-estar, o que indica que, para os supervisores as limitações ou determinações exteriores impostas são o combustível para a ação supervisora. Mas, entre o grupo de supervisores há aqueles para quem o trabalho tem oportunizado vivenciar um mal-estar, que no entender deles, é decorrência das péssimas condições de trabalho, do acúmulo de atribuições, de relações interpessoais conflituosas e do não reconhecimento do seu trabalho pelo outro. Neste caso, o mal-estar impede os supervisores de pensar sobre as possibilidades de superação das dificuldades e com isso ele se torna cada vez mais preso à mesmice, impedindo-o de ser um ser para si.

Os sentimentos ambivalentes não são dissonantes dos sentimentos já expressos pelos grupos anteriores; no entanto, o que entendemos é que estes são pontuais, ou seja, sentir-se bem ou mal representa um momento específico, liga-se às possibilidades de concretizar determinada ação ou àquilo que a impossibilita.

As histórias de Lúcia e Vitória nos permitiram compreender o processo histórico da profissão de supervisor escolar, bem como as transformações pela qual ela vem passando. Por meio dessas histórias, foi possível desvelar que a identidade profissional do supervisor escolar segue um movimento que vai da

supervisão escolar em direção à coordenação pedagógica. O que revela que existe possibilidade de vencer as limitações presentes no dia a dia da ação supervisora, isto é, é possível transformar as determinações exteriores em autodeterminação e, assim nos tornamos o outro que está contido em nós como possibilidade.

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

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

Resumo

Esse artigo relata os resultados da pesquisa desenvolvida no mestrado, cujo objetivo foi investigar o processo de constituição da identidade do supervisor escolar e as possibilidades de ela se caracterizar pela autonomia. Para tanto, adotamos a concepção psicossocial de identidade (CIAMPA, 2005). Os dados empíricos dessa pesquisa foram construídos por meio de questionário junto a 73 supervisores e das histórias de vida de duas dessas supervisoras. O processo de análise ocorreu mediante a técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2004) do corpus oriundo do questionário e também da análise de discurso (ORLANDI, 2007) das narrativas. A interpretação dos resultados revelou que a identidade do supervisor escolar segue um movimento que vai da supervisão escolar à coordenação pedagógica e, por isso, tende à autonomia profissional.

Palavras-chave: identidade profissional; supervisor escolar; concepção psicossocial de identidade.

Abstract

The article reports the results of the research developed in the Master's Degree that had its objectives to investigate the process of the constitution of identity of the school supervisor and the possibilities of it being characterized by the autonomy. Therefore, the Psychosocial conception of the identity was adopted (CIAMPA, 2005). The empirical data of this research by means of a questionnaire together with 73 supervisors and of the life stories of two of these supervisors. The analysis process occurred through the technique of the analysis process of the contents (BARDIN, 2004) corpus of the questionnaire and also the analysis of the speech (ORLANDI, 2007) of narratives. The interpretation of the results revealed that the identity of the school supervisor follows a movement the goes from the school supervisor to the education coordination and, that's why tends to professional autonomy.

Keywords: *professional identity; school supervisor; psychosocial conception of identity.*

Resumen

Este artículo relata los resultados de la encuesta desarrollada en la maestría y que tuvo como objetivo investigar el proceso de constitución de la identidad del interventor de escuela y las posibilidades de ella caracterizarse por la autonomía. Para eso, adoptamos la concepción psicossocial de la identidad desarrollada por Ciampa 2005. Los datos empíricos de esa encuesta fueron contruidos por medio de cuestionario junto a 73 interventores de las historias de vida de dos de esos interventores. El proceso de análisis ocurrió mediante la técnica del contenido, segundo Bardin, 2004, del corpus oriundo del cuestionario así como del análisis del discurso, en la perspectiva de Orlandi, 2007, y de las narrativas. La interpretación de los resultados reveló que la identidad del supervisor de escuela sigue un movimiento que va de la supervisión de escuela hasta la coordinación pedagógica, y, por eso, tiende a la autonomía profesional.

Palabras clave: *identidad profesional; supervisión de escuela; concepción psicossocial de la identidad.*

Referências bibliográficas

- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Portugal, Edições 70.
- Braga, D. de O. L. (1999). *As concepções de supervisão escolar e a prática dos supervisores egressos da UFPI*. Dissertação de Mestrado em Educação. Teresina, UFPI.
- Carvalho, M. V. C. de. (1999). O curso de pedagogia da UFPI: retrospectiva histórica e desafios atuais. *Linguagem, educação e sociedade* (UFPI), Teresina (PI), vol. 4, n. 4, pp. 17-26.

- Ciampa, A. da C. (1994). "Identidade". In: Lane, S. T. M.; Codo, W. (orgs.). *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo, Brasiliense.
- . (2002). "Políticas de identidade e identidades políticas". In: Dunker, C. I. L.; PASSOS, M. C. (orgs.). *Uma psicologia que se interroga: ensaios*. São Paulo, Edicon.
- . (2005). *A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de Psicologia Social*. São Paulo, Brasiliense.
- Medeiros, M. V. (2007). *Tecendo sentidos e significados sobre a prática pedagógica do supervisor escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação. Teresina, UFPI.
- Medina, A. da S. (2002). *Supervisão escolar: da ação exercida à ação repensada*. Porto Alegre, AGE.
- Moita, M. da C. (1995). "Percurso de formação e de transformação". In: Nóvoa, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto, Porto.
- Nogueira, M. G. (2000). *Supervisão educacional: a questão política*. São Paulo, Loyola.
- Orlandi, E. P. (2007). *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, Pontes.
- Vasconcelos, C. (2002). "Sobre o papel da supervisão educacional/coordenação pedagógica". In: *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo, Libertad.

Cristiane de Sousa Moura Teixeira

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – PPGED/UFPI. Supervisora escolar da rede pública estadual do Piauí
Secretaria estadual de educação e cultura – SEDUC/PI.
E-mail: cris_smoura23@hotmail.com

Maria Vilani Cosme de Carvalho

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da PUC-SP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí.
E-mail: vilacosme@ufpi.br ou vilacosme@oi.com.br