

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação

S u p e r v i s ã o P e d a g ó g i c a :
p r á t i c a e f o r m a ç ã o
c o n t i n u a d a

C l a r i c e F r a n c i s c o
B r a u n e r

Pelotas, 2014

Clarice Francisco Brauner

Supervisão pedagógica: prática e formação continuada

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

Orientadora: Marta Nörnberg

Pelotas, 2014.

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

B738s Brauner, Clarice Francisco

Supervisão pedagógica : prática e formação continuada
/ Clarice Francisco Brauner ; Marta Nörnberg, orientadora.
— Pelotas, 2014.
161 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação
em Educação, Faculdade de Educação, Universidade
Federal de Pelotas, 2014.

1. Supervisão pedagógica. 2. Prática pedagógica. 3.
Formação continuada. 4. Ação supervisora. 5. Educação. I.
Nörnberg, Marta, orient. II. Título.

CDD : 370

Banca Examinadora

Profª Drª Marta Nörnberg (orientadora) – UFPel

Profª Drª Maria Isabel da Cunha – UNISINOS

Profª Drª Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet – UFPel

Agradecimentos

À Professora Doutora Marta Nörnberg que me possibilitou esta oportunidade de trabalho, obrigada pela orientação deste estudo e pela confiança depositada em minha capacidade de pesquisa.

Às minhas colegas supervisoras pedagógicas, parceiras de profissão que participaram no estudo, agradeço pela disponibilidade, colaboração, e a atenção dedicada oportunizando uma pesquisa da realidade.

Às (aos) colegas docentes que participaram da pesquisa, agradeço o tempo disponibilizado para fornecerem informações necessárias para o desenvolvimento do trabalho.

Aos colegas Jair Jonko e Odéli Zanchet pelo incentivo e confiança na minha busca dessa etapa profissional.

À minha irmã Daniela Brauner, que mesmo á distância, se faz presente com os seus carinhos, me escuta e elabora os abstract de meus trabalhos.

Ao meu marido Rony Soares pelo companheirismo, amor, dedicação, carinho, e apoio a todos os nossos dias.

Aos meus pais Waldyr e Marley Brauner a quem devo tudo, agradeço o amor, a educação e a minha formação, que me possibilitou a vencer mais uma etapa profissional.

RESUMO

BRAUNER, Clarice Francisco. **Supervisão pedagógica: prática e formação continuada**. 2014. 161 pg. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

As ações da supervisão pedagógica no apoio à prática pedagógica e nos processos de formação continuada dos professores é assunto em discussão, por ser uma área de atuação que está no centro das instituições de ensino como espaço de trabalho que envolve docentes, gestores, estudantes e diversos profissionais que atuam na prática educativa. O objetivo desta pesquisa foi o de compreender como se desenvolve o apoio à prática pedagógica e à formação continuada dos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense Câmpus Pelotas realizadas pelas supervisoras pedagógicas. Para desenvolver o trabalho de investigação, busquei evidenciar os saberes utilizados pelas supervisoras para exercerem as atividades de trabalho, de apoio à prática pedagógica e aos processos de formação continuada, identificando os pressupostos das suas ações. Do ponto de vista metodológico, recorri à entrevista semiestruturada com as supervisoras, a observação de reuniões entre as supervisoras e apliquei um questionário aos docentes. Os resultados revelaram que a ação da supervisão pedagógica é entendida como necessária ao processo de ensino e de aprendizagem. Os docentes entendem que as ações da supervisão como de apoio à prática pedagógica, reivindicam melhorias e a ampliação da permanência do profissional nas rotinas da Instituição. Para as supervisoras, sua atividade é caracterizada pelo “estar à disposição dos docentes” para apoiá-los em suas atividades de ensino.

Palavras-chave: Supervisão Pedagógica; Prática Pedagógica; Formação Continuada; Ação Supervisora.

ABSTRACT

BRAUNER , Clarice Francisco. **Pedagogical supervision: practice and continuing education**. 2014. 161 pg. Dissertation (Master) - Graduation Program in Education. Federal University of Pelotas , Pelotas.

The actions of pedagogical supervision in supporting the teaching practice and the process of continuous education of teachers is subject under discussion as an area of expertise that is central to the educational institutions as workspace involving teachers, administrators, students and other professionals working in educational practice. The objective of this research was to understand how is developed the support for pedagogical practice and continuing education of teachers conducted by educational supervisors of the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense Câmpus Pelotas. To develop the research I sought to highlight the knowledge used by supervisors to carry out the work activities, the support for pedagogical practice and the processes of continuous education, identifying the assumptions of their actions. From the methodological point of view, I resorted to semi-structured interviews with supervisors, observation of meetings between them and applied a questionnaire to teachers. The results revealed that the action of pedagogical supervision is seen as necessary to the teaching and learning process. Teachers understand that both the actions of supervision and the support of pedagogical practice, claims improvements and expansion of the permanence of professional routines of the institution. For supervisors, their activity is characterized by "be available to the teachers" to support them in their teaching.

Keywords: Supervision; Teaching Practice; Continuing Education; Supervisory action.

Lista de siglas e abreviaturas

CEFET-RS - Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (CEFET)

CNE- Conselho Nacional de Educação

CP- Conselho Pleno (Conselho do Conselho Nacional de Educação)

CREAS - Conselhos Regionais de Fiscalização de Exercício Profissional de atividades profissionais em diferentes áreas

ETFP- Escola Técnica Federal de Pelotas

ETP - Escola Técnica de Pelotas

IFs- Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IFSul - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PFcop- Projeto de Formação Continuada de Professores no espaço de trabalho

PPI- Projeto Pedagógico Institucional

PPP - Projeto Político-pedagógico

PROEN- Pró-reitoria de Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

PROTEC - Programa de expansão e melhoria do Ensino Técnico do Ministério da Educação e Cultura

OD- Organização Didática

UNISINOS- Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 - Apresentação	10
1.1 - Percurso da pesquisa.....	17
2 - Contexto da pesquisa.....	24
2.1 - Histórico do IFSul	24
2.2 - A Supervisão Pedagógica no IFSul	29
3 - Trajetória da supervisão pedagógica no IFSul- Câmpus Pelotas.....	35
4 - Prática de supervisão e formação continuada	50
4.1 - A ação instituída e as apostas conceituais	50
4.2 - Docentes e supervisores em processo de formação continuada	59
5 - Pressupostos e ações da supervisão.....	66
5.1- Saberes teóricos e práticos da ação.....	66
5.2- Ações de assessoramento pedagógico aos docentes e de formação continuada	84
6 - Visão dos docentes sobre a supervisão pedagógica	99
6.1- Percepções dos docentes sobre as ações de supervisão da prática pedagógica.....	99
6.2- O apoio da supervisão à prática pedagógica e à formação continuada	108
Considerações finais	124
Referenciais	136
Apêndices.....	141
Anexos	145

1. Apresentação

Esta dissertação mostra como são desenvolvidas as ações da supervisão pedagógica que contribuem à prática e aos processos de formação dos docentes do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul)- Câmpus Pelotas. Procura identificar os saberes utilizados pelos supervisores em sua ação cotidiana, considerando as mudanças ocorridas a partir de 2008, momento em que houve a reestruturação institucional. Entendo que é uma experiência salutar, do ponto de vista pedagógico e investigativo, acompanhar o processo de estruturação da ação da Supervisão em uma fase historicamente importante de expansão da oferta de Educação Profissional no IFSul; principalmente, quando passa à condição de possuir autonomia didático-pedagógica e administrativa, para pensar sua concepção de ensino e seu futuro como instituição formadora.

Conhecendo as falas utilizadas pela própria supervisão pedagógica e o modo como atua nas diversas frentes de trabalho que se apresentam na Instituição, leio que é possível selecionar formas de trabalhar a formação dos profissionais docentes; de superar modelos convencionais de educação e da neutralidade educacional; de assumir novos modos de atuação, pautados na compreensão política do processo educativo.

Amparada por esses elementos contextuais, a seguinte questão de pesquisa conduziu o processo investigativo: **Como se desenvolvem as ações da Supervisão Pedagógica no apoio à prática pedagógica e aos processos de formação continuada dos professores do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense - Câmpus Pelotas?**

Durante a pesquisa, reflexões foram levantadas e analisadas. Entre elas, cito: a valorização ao trabalho desses profissionais; as escolhas de frentes de trabalho como ações significativas na formação continuada de docentes; a compreensão sobre quais são os espaços de atuação da supervisão pedagógica, percebendo como se desenvolvem as relações de poder; os espaços de reflexão

existentes, verificando se a qualificação da prática pedagógica do docente traz reflexos significativos e positivos ao cotidiano institucional.

Com essa perspectiva de pesquisa, pretendo pensar acerca da responsabilização profissional e do trabalho efetivamente desenvolvido, trazer reflexões sobre como planejar e envolver os docentes na capacitação continuada dentro da Instituição, visando à participação consciente e à disponibilidade pessoal, aliando, dessa forma, progressão profissional, valorização financeira e satisfação pessoal.

Por meio da participação nesta pesquisa, do preenchimento de questionários e de respostas às entrevistas, foram criados espaços para reflexão dos participantes. Espaço para pensar a formação de docentes envolvendo os docentes, um espaço formativo, a fim de, com eles, entender na prática quais são as contribuições da ação da supervisão. Espaço para verificar quais são os efetivos apoios, reforços ou aportes que são considerados pelo docente na execução de seu trabalho, oportunizados pelo trabalho da Supervisão Pedagógica.

Com a presença real de mudanças na ação docente, impôs-se a necessidade da valorização da formação continuada, qualificando não somente o trabalho docente, em aula, mas o trabalho de todos os profissionais envolvidos na educação e, especificamente, o Supervisor Pedagógico. Para isso, era preciso buscar compreender como vem acontecendo sua capacitação no contexto do seu espaço de trabalho.

Para uma melhor compreensão sobre a escolha deste tema de pesquisa, é interessante conhecer minha trajetória profissional e a aproximação com o espaço pesquisado. Faço um breve relato de vivências enquanto aluna, pois considero que nesse momento iniciou a relação com a escolha profissional que fiz. Sempre fui muito falante entre colegas, mas, tímida nas relações com adultos e nas situações de destaque, onde precisávamos nos apresentar e mostrar quem éramos ou quando envolvia apresentação de trabalhos. Desse período escolar até hoje, trago comigo as sensações vividas, boas e ruins, que muito ampararam as opções de caminhos a percorrer. Vivências boas com as disciplinas de ciências naturais, artes e educação física, que sempre propunham atividades coletivas.

O capital cultural de que minha família dispunha fazia com que tivéssemos representações sociais fortes no que se refere à escolha de profissões. O importante, primeiro, era “fazer o melhor que posso”; segundo, “respeitar e cumprir ordens, pois o bom empregado segue as regras”; e, em terceiro, buscar estudar algo que “propusesse o ganho de dinheiro”, fundamental para ser respeitado e capaz de oportunizar a independência financeira, “sem depender dos outros”. A influência positiva recebida de meus pais - ser responsável, fazer o melhor, não chegar atrasado, respeitar os superiores e trabalhar muito - fazia com que eu não tivesse medo de buscar o novo e, principalmente, de enfrentar desafios. Mesmo que minha mãe e meu pai desejassem que eu escolhesse uma profissão mais valorizada, com bom reconhecimento social e financeiro, como a medicina ou o direito, eu segui os caminhos profissionais de minha mãe Marley Francisco Brauner, a quem admirava como profissional e como pessoa. Uma “normalista” que amava o que fazia. Ela demonstrava carinho e competência em seu trabalho; dedicava muito de seu tempo para realizar tudo corretamente e, com pouco estudo, passou a fazer parte da equipe diretiva, tornando-se diretora de uma Escola Municipal. Assim, no segundo grau, cursei o magistério. Nesse período, buscava minha irmã caçula na escola e conversava muito com sua professora, Marilu Fagundes, distinguida por seu trabalho pedagógico com crianças pequenas. Essa professora, além de trabalhar na escola que minha irmã frequentava, era diretora de uma escola infantil particular e convidou-me para trabalhar em sua escola, com a turma dos pequenos. Foi uma experiência singular à qual dediquei toda minha energia para fazer o melhor. Criava e experimentava junto às crianças novas atividades, sob os olhares da diretora, mãe de um dos meus alunos. Lembro que colegas de outras turmas pediam minhas atividades para repetir em suas aulas. Ali recebia carinho, embora precisasse ter muita energia e muitas opções de atividades que despertassem a vontade das crianças de brincar, para que, com confiança e muita diversão, todos participassem com prazer.

Ao concluir o curso de magistério, prestei concursos do Município e do Estado. Já nessa época havia me definido pelo curso de Pedagogia, influenciada pela vivência positiva na escola infantil e pela admiração à minha tia Vera Carapeto Francisco, que era professora e pedagoga em escolas e trabalhava na gestão

diretiva na 5ª Delegacia de Ensino, hoje Coordenadoria Regional de Educação, sempre com grande reconhecimento positivo de seu trabalho. Com as duas representações de êxito profissional na área educacional, seguia tranquila, feliz e segura do que tinha escolhido profissionalmente realizar.

No Município atuei como professora. Vivenciei o espaço escolar de sala de aula e, no grupo de professores, fui acompanhada por uma coordenação pedagógica constituída por uma supervisora e uma orientadora. Comecei a relacionar minhas vivências como docente com os estudos na Universidade e percebi que a teoria e a prática andavam afastadas: não era simples nem para a escola, tampouco para a Universidade, fazer o cruzamento de concepções teóricas e práticas. A escola e a Universidade se distanciavam pela rotinização das atividades, pela ampla carga horária que os professores possuem para manter um bom retorno financeiro, sendo inviável as inovações, pois dependem de disposição e tempo para leitura, estudo, criação e confecção de materiais. Já nessa época, eu atuava 40 horas e, à noite, estudava.

Nesse tempo, trabalhava virando noites, pois acreditava que deveria seguir o exemplo de meu pai Waldyr Augusto Brauner, o qual nunca faltou ao trabalho e que, aos finais de semana, entrava a noite fazendo imposto de renda para ter uma renda extra. Compreendia que devia “dar tudo de mim” para fazer “bem feito” o que me propunha realizar. Lembro, porém, que na época já debatia e contestava sobre o tempo de elaboração de aulas concedido aos professores, a falta de reuniões entre colegas para troca de experiências e a inexistência de uma avaliação pedagógica do trabalho executado.

Quando formada em Pedagogia/Supervisão Pedagógica, comecei a atuar na escola em que lecionava como Supervisora Pedagógica. À noite continuava como professora de adultos, na 5ª série. Iniciei, então, a propor reuniões entre colegas e logo as relações de poder foram aparecendo: alguns colegas queriam trabalhar diferente; outros queriam manter como estava sendo realizado, pois agradava aos pais e, por isso, não teriam motivos para realizar mudanças. Foi assim que me deparei com os problemas políticos, de luta por posição de liderança na escola e, mesmo como uma profissional novata, fui abraçada pela diretora, Clarice Stöcker. Lembro-me bem de que ela queria mudança, mas me ensinou a ter calma, paciência

e buscar a parceria nas relações para, depois, propor algo ao grupo. Aprendi que ser conhecida como pessoa e ser valorizada como ser humano é sim o início de uma boa relação. Após, é fácil reconhecer e desenvolver a profissionalidade docente. Conquistar a confiança para que as pessoas escutem é parte essencial do trabalho escolar.

Desde 1994 tenho exercido a função de supervisora pedagógica em Instituições de Ensino Estadual e Municipal, bem como substituta e, desde 2005, como efetiva em uma Instituição de Ensino Federal, sendo todas essas instituições localizadas na cidade de Pelotas. Com a oportunidade de uma permuta provisória, passei, em 2001, a trabalhar 40 horas no antigo Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (CEFET-RS), hoje IFSul.

Iniciei o trabalho com grande expectativa junto à equipe de Coordenação Pedagógica, acreditando na oportunidade de crescimento profissional porque compreendia que a Instituição contava com as mais atualizadas práticas educativas desenvolvidas pelo grupo de profissionais da supervisão pedagógica. Era, na minha representação, um grupo em referência profissional para os mais novos na profissão.

Considero que meu percurso profissional como professora e supervisora possibilitou-me uma gama de experiências em ações pedagógicas desenvolvidas na interação com os docentes e em suas aplicações e consequências nas rotinas escolares. Busco, nas vivências que tive como aluna, as lembranças do que me era fascinador na escola e nas aulas, procuro sempre trazer essas percepções para subsidiar as práticas que escolho para realizar o meu trabalho. Também busco marcas de situações que experimentei com as supervisoras pedagógicas, enquanto atuava como professora. Nesse período, iniciei a busca por referenciais que me permitissem construir uma forma própria de agir, não somente como professora, mas também como supervisora pedagógica.

Ao pensar sobre minha atuação e sobre as escolhas de atividades/formas/métodos de interagir com os docentes, recorro aos meus sentimentos para subsidiar minhas definições. Muitas vezes fui criticada por trazer sentimentos e vivências ruins com relação à aplicação de certas metodologias.

Essa percepção de que não seria viável e, principalmente, agradável assumir algumas escolhas metodológicas porque havia vivido uma situação ruim, em tempo escolar ou enquanto professora, tem tangenciado minha ação pedagógica. Atualmente, recorro sempre a essas experiências prévias e as considero de fundamental apoio aos momentos de tomada de decisão no desenvolvimento de minhas atividades profissionais.

Sinto que essas experiências trouxeram-me muitas aprendizagens. Elas alicerçam o meu fazer pedagógico e também a minha construção enquanto pessoa. Tenho claro que a importância que dedico às relações interpessoais é de fundamental valor para que possamos compartilhar, discutir e construir juntos formas de trabalho, tornando o ambiente propício à construção de propostas profissionais, mantendo harmonia, confiança e união.

Vivenciei a atuação como supervisora pedagógica de cursos técnicos, na condição de substituta, por quatro anos, compromissada com o trabalho no IFSul, momento em que compreendi aspectos da rotina institucional e as ações desenvolvidas pelo grupo de supervisoras. É verdade que me sentia participando igualmente como as colegas efetivas, tendo os mesmos compromissos frente às atribuições da função, entretanto, eu não recebia por atividades extras, como as de avaliação em bancas de concursos, de capacitações que precisassem de ressarcimento financeiro, de reuniões de trabalho em outras cidades e em outra Unidade de Ensino, pois não era do quadro efetivo. Também não participava de decisões em que precisasse opinar e votar, afinal, minha permanência era provisória na Instituição.

Essa situação realmente perturbava e constrangia, por isso, em consonância com a vontade de alcançar o patamar de atuação em uma Instituição, por mim percebida como de excelente qualidade de ensino e extremamente valorizada, social e profissionalmente na cidade, prestei concurso público. Fui aprovada, em 2005, quando assumi em caráter efetivo na Unidade Descentralizada de Sapucaia do Sul, hoje Câmpus. Foi uma nova experiência, pois o Câmpus não tinha estruturado um setor pedagógico. Assim, saindo de um grupo constituído por várias pedagogas, com suas funções divididas junto aos cursos técnicos no Câmpus Pelotas, na época prédio principal da Instituição, onde circulavam todos os gestores e informações, em

primeira instância, advindas do Ministério da Educação (MEC), passei a trabalhar sozinha com um grupo que não vivenciava há bastante tempo a presença de um pedagogo.

Foi um tempo de produtividade, de construção, de conquista de espaço para o trabalho pedagógico e de relacionamento junto aos servidores. Especificamente, saliento que a resistência maior era posta pelos docentes. Compreendi que era necessário conviver diariamente com os colegas, conversar e fazer com que me percebessem não como “pedagoga”, mas pelo que eu representava como colega, pessoa e docente, com vivência na sala de aula, e, também, como supervisora.

Faço uma leitura positiva dos três anos de atuação no Câmpus Sapucaia do Sul. Montei o setor, regularizei diferentes processos, como o conselho de classe participativo, o horário de atendimento aos estudantes, a avaliação de cursos superiores e a construção de um currículo inclusivo. Participei da organização de outros processos como as reuniões pedagógicas nos cursos e áreas, a construção de projetos de cursos e a discussão de processos pedagógicos internos. Compreendo que contribuí de forma a constituir a necessidade da função de supervisão pedagógica no Câmpus.

Acredito que as vivências e estudos por mim realizados para atender as funções e ações na Supervisão Pedagógica promoveram muitas reflexões. Destaco a educação inclusiva, a construção de currículos, as novas tecnologias, as políticas educacionais, as políticas públicas e a formação e profissionalização docente, assuntos que me provocaram a conhecer mais e a perceber que precisava buscar mais leituras para embasar e dar suporte às práticas que desenvolvo. Como exemplo, destaco o tempo em que trabalhei com um estudante que possuía Transtorno Global do Desenvolvimento/ Síndrome de Asperger, no segundo grau, no Câmpus Sapucaia do Sul-IFSul. Aprofundei estudos para conseguir subsidiar os professores de sala de aula e realizei uma segunda especialização (BRAUNER, 2009) para conseguir qualificar minha atuação na área de políticas inclusivas.

Retornei para o Câmpus Pelotas ocupando vaga de colega que se aposentou. Então, como efetiva, trouxe a experiência de ter conhecido as atividades de um Câmpus pequeno, onde o supervisor pedagógico se envolvia em todos os processos, passando pelo trabalho junto ao diretor geral, diretor de ensino,

coordenadores de cursos, docentes, estudantes, técnico-administrativos, funcionários terceirizados, pais e comunidade como um todo. A sensação de maior segurança e conhecimento profissional para colaborar junto ao grupo de colegas que tanto admirava estava presente.

Confesso que voltei com muita vontade de contribuir, trazendo necessidades de melhoria que sentia falta quando trabalhava no Câmpus Sapucaia e que acreditava ser fundamental para qualificar as ações desenvolvidas pelo supervisor a fim de fortalecer as atividades dentro do processo educativo. Participei pouco tempo junto ao grupo, porque logo fui convidada a trabalhar na Pró-reitoria de Ensino (PROEN). Uma oportunidade irrecusável, pois ali visualizava crescimento profissional e maior aquisição de conhecimento e compreensão sobre os processos institucionais.

Iniciei o trabalho na PROEN com o objetivo de pensar e implementar políticas institucionais ligadas ao trabalho da inclusão para todos os Câmpus. Entretanto, como mudanças internas estavam sendo feitas, as políticas de inclusão na Instituição foram deslocadas para uma diretoria própria, ligada à reitoria e não mais a PROEN. Continuei atuando na coordenação do apoio pedagógico até o final da gestão 2009-2013.

No trabalho de gestão, envolvendo todos os Câmpus, comecei a vislumbrar novas formas de atuação, conhecendo as práticas desenvolvidas nos diferentes Câmpus. Busquei construir alternativas ou possibilidades que contribuíssem para o maior reconhecimento do trabalho pedagógico, valorizando o processo educativo na Instituição. O trabalho despertou-me para a necessidade de aprofundar o estudo das práticas desenvolvidas, especificamente, pelos supervisores pedagógicos.

Considerando a questão de pesquisa - **Como se desenvolve as ações da supervisão pedagógica no apoio à prática pedagógica e nos processos de formação continuada dos professores do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense - Câmpus Pelotas** - trabalhei com o seguinte objetivo geral: **Compreender como se desenvolvem as ações de apoio à prática pedagógica e à formação continuada dos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense - Câmpus Pelotas realizadas pelas supervisoras pedagógicas.**

Para melhor desenvolver o trabalho, indiquei três objetivos específicos:

- a) identificar quais saberes são utilizados pelas pedagogas para construir as referências necessárias para sua atividade de trabalho e de apoio à prática pedagógica e aos processos de formação continuada;
- b) mapear quais são os pressupostos das ações da supervisão pedagógica, identificando suas atribuições e as mudanças culturais de sua ação, após a reestruturação institucional de 2008;
- c) evidenciar as contribuições da supervisão pedagógica para os processos de trabalho e ensino no IFSul Câmpus Pelotas a partir da percepção/indicação dos docentes.

1.1 Percurso da pesquisa

Do ponto de vista teórico-metodológico, esta pesquisa embasa-se no método de pesquisa descritivo, pois apresenta características e relações entre variáveis que existem em um grupo pesquisado. Tem como procedimentos principais a observação, o registro, a descrição e a relação entre fatos ou fenômenos, procurando descobrir e/ou analisar os dados coletados para provocar ou sugerir ações a serem desempenhadas em busca de dados/ fatos concretos para a melhoria do processo. Segundo Vergara (2000), a pesquisa descritiva expõe as características de determinada população ou fenômeno, estabelecendo correlações entre variáveis e definindo sua natureza.

Aprimorando o trabalho de investigação, procurei durante a condução da pesquisa, garantir a participação dos pesquisados. A interação do pesquisador com os sujeitos investigados permite a análise da realidade e a possibilidade de interferência junto às ações do grupo, aprimorando sua prática.

A metodologia utilizada procura compreender a prática exercida. Para isso, busquei coletar dados que permitissem analisar os reflexos das ações da supervisão e suas significações a partir das ideias manifestas pelos docentes e supervisores. As interações no campo de pesquisa e a vivência da pesquisadora junto ao grupo como parte do mesmo promoveram condições para ponderações diárias, o que poderá no

futuro se tornar o início do processo de reflexão sobre a própria ação supervisora, em desenvolvimento, pelas próprias pedagogas.

A participação ativa é atividade formativa que, ao promover possibilidades de mudanças junto ao grupo envolvido, leva à conscientização, porque oportuniza espaços para que o próprio grupo visualize, perceba, avalie e discuta sobre suas ações. Como a ação da supervisão está no centro desta pesquisa, foi relevante a participação nas reuniões semanais dos supervisores além das conversas que permearam todo o processo, contribuindo para a mudança de atitude, produzindo melhorias no trabalho através de mudanças pessoais e do grupo, com a perspectiva de adotar novas formas de ação.

Nesse sentido, foi valorizada, na pesquisa, a participação não somente como prática formativa, mas também como prática autoformativa, pois requer mudança pessoal, onde o sujeito envolvido perceberá ou poderá realizar significativas transformações em seu trabalho cotidiano. Amparada nessa perspectiva metodológica, busquei meus pares para compartilhar a ideia de desenvolver um trabalho de investigação que envolveria a atuação profissional de todos do grupo. Em reunião realizada, em oito de maio de 2012, com as supervisoras pedagógicas do Câmpus Pelotas, foi relatada a intenção de investigar sobre a ação da supervisão pedagógica, também no sentido de valorizar o trabalho desenvolvido, tornando conhecidas as ações desempenhadas visando à qualificação e à formação continuada dos docentes. Surgiram diversas manifestações: a necessidade de trabalhar junto à gestão sobre a importância do trabalho do supervisor pedagógico e seus reflexos no ensino; a divisão de responsabilidades educativas; a autonomia e autoridade dos profissionais da supervisão em seu espaço de atuação; o reconhecimento do trabalho junto aos docentes, entre outros. No contexto dessas ideias, percebi que para as supervisoras a ação pedagógica é um serviço de apoio à prática docente, contribuindo, especialmente, na formação continuada dos docentes.

A equipe de supervisão pedagógica do Câmpus Pelotas é constituída por oito supervisoras do quadro efetivo e uma substituta. Participaram da pesquisa apenas as supervisoras efetivas. Também contei com a participação de 44 docentes vinculados aos cursos técnicos e superiores do Câmpus Pelotas. Para a compreensão sobre o campo empírico, documentos oficiais da Instituição foram

consultados: Regimento, Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico Institucional e a Organização Didática.

Como procedimentos metodológicos foram utilizados a entrevista, a participação em reuniões semanais do grupo, o questionário, as observações, como também os excertos transcritos de documentos e registros institucionais que forneciam evidências relacionadas aos objetivos da pesquisa.

O desenvolvimento da pesquisa, pautado em diversos procedimentos, evita que o estudo fique somente na subjetividade do pesquisador, dessa forma, houve aprofundamento teórico para sustentar ou sugerir mudanças de valores e concepções no que se refere à formação docente e à qualificação dos profissionais da educação. O primeiro procedimento de pesquisa foi o estudo e análise dos documentos institucionais: regimento, PDI, PPI, OD, planos de ação da supervisão pedagógica e os relatórios/atas dos processos de trabalho da supervisão. Esses dados e as observações realizadas durante as reuniões semanais do grupo de supervisoras subsidiaram o processo de organização dos instrumentos de pesquisa: o questionário e o roteiro de entrevista. Na sequência, realizei a aplicação dos questionários e conduzi as entrevistas.

O questionário (Apêndice C) foi aplicado com quarenta e quatro (44) docentes. A definição sobre quem responderia os questionários foi baseada na distribuição que atendesse a dois critérios: a participação mínima de dois (2) docentes de cada coordenadoria de curso/área; e o equilíbrio da quantidade de docentes com muito e pouco tempo de trabalho na instituição. Esses critérios foram estabelecidos para oportunizar a escuta de opiniões de diferentes cursos/áreas e de docentes antigos e novos em atuação profissional na instituição.

Pelo fato de ser servidora da instituição e ter acesso aos colegas em suas coordenadorias/áreas, conversei com os docentes e explicar o encaminhamento da pesquisa. Como a vivência no espaço de trabalho oportuniza-me condições para conhecer muitos dos docentes e também reconhecer quem são os que possuem mais ou menos tempo de experiência docente na instituição, consegui distribuir 50 questionários. Dos 50 questionários entregues, recebi 44. A cada docente que buscava para participar da pesquisa, lhe explicava os objetivos e lhe entregava o termo de consentimento seguido da indicação da data em que buscaria o

instrumento preenchido. Todos que foram por mim convidados concordaram em participar, e a maioria solicitou que fosse mantida em sigilo sua identificação na pesquisa.

Ao descrever os objetivos da pesquisa, muitos dos docentes por vezes receosos de que fossem identificados pelas suas respostas, também manifestaram satisfação em participar para uma possível contribuição e melhoria nos processos formativos em seus espaços de trabalho. Senti-me acolhida e também comprometida com os docentes no sentido de dar um retorno produtivo sobre o estudo realizado após a sua conclusão.

A entrevista (Apêndice B) foi realizada com as oito (8) supervisoras que pertencem ao setor de supervisão do Câmpus. Os acordos para realização das entrevistas compreenderam aspectos relativos a data, horário e local. As entrevistas foram realizadas individualmente; a maioria foi feita em sala separada para maior privacidade. Foram gravadas individualmente, em áudio, e reproduzidas para conferência e concordância das entrevistas. Algumas realizaram correções da transcrição da entrevista para que não ocorresse algum desconforto entre colegas, visto que se sentiram confortáveis durante a entrevista e explanaram de forma simples e direta seus pensamentos. Todas as entrevistas produziram em média sete (7) folhas no formato A4 de transcrição.

Ao realizar as entrevistas com as colegas de trabalho – as supervisoras, percebi o quanto é possível refletir de forma produtiva sobre nossas relações, ações e expectativas profissionais. Verifiquei que há propostas que se diferenciam e que há de congruências entre as formas de pensar sobre a supervisão pedagógica e a prática dos docentes. Mas, infelizmente, ainda não conseguimos, enquanto grupo, trabalhar com as informações produzidas de forma coletiva, dado que se verifica nos relatos sobre os espaços de reuniões entre supervisoras durante esta pesquisa.

Paralelo às atividades de coleta, foram feitas observações sobre conversas informais e sobre as impressões coletadas por meio da participação nas reuniões semanais do grupo de supervisoras, que contribuíram para a análise dos resultados finais desta pesquisa.

Para a análise dos dados utilizei a **análise de conteúdo**, baseado pela possibilidade de trabalhar com muitas características e diferentes abordagens em uma única pesquisa. Conforme Moraes (1999, p.7-32),

[...] a análise de conteúdo compreende procedimentos especiais para o processamento de dados científicos. É uma ferramenta, um guia prático para a ação, sempre renovada em função dos problemas cada vez mais diversificados que se propõe a investigar. Pode-se considerá-la como um único instrumento, mas marcado por grande variedade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto, qual seja, a comunicação (MORAES, Roque. 1999, p7-32).

Concordando com a perspectiva de compreender a análise de conteúdo como um processo que organiza, comunica e intervém em discursos, e que, não altera a confiabilidade nos dados coletados, descreverei aqui os passos que realizei para conduzir o trabalho de análise do material coletado. Depois de concluídas as entrevistas, o conteúdo gravado foi transcrito e submetido para conferência e concessão do “de acordo” por parte dos participantes. A seguir, realizei uma leitura atenta para observar todos os elementos de informação contidos em cada uma das respostas obtidas. A leitura oportunizou observar os diferentes termos utilizados e a disposição como colocavam as informações durante a entrevista.

O conteúdo manifesto nas entrevistas foi categorizado por temas para uma melhor análise por meio da divisão das questões realizadas na entrevista nos seguintes tópicos organizadores: valorização e o prazer da atuação profissional; saberes necessários e ausentes no exercício da profissão; papel do supervisor pedagógico na formação continuada; a formação pessoal e profissional; relação supervisor X docente; valor agregado aos momentos entre supervisores; alterações na ação supervisora; a percepção sobre a ação supervisora e suas mudanças; tomada de decisão no trabalho; e, a contribuição da ação supervisora junto aos docentes. Organizados em categorias, foi possível fazer uma nova leitura visualizando conteúdos importantes entre as diversas entrevistas. Iniciei, então, a construção de textos representativos das características significativas, sistematizando as principais ideias contida nos discursos.

As observações realizadas em contexto e decorrentes das participações nas reuniões semanais das supervisoras, registradas em diário de campo, colaboraram para as reflexões e considerações discorridas durante a construção desta

dissertação. Algumas falas das supervisoras coletadas em momentos de observações ou nas entrevistas foram agregadas ao texto que constitui o capítulo 5 deste trabalho.

Realizei o mesmo procedimento de análise com os questionários. As respostas dos docentes foram divididas em categorias por meio de uma leitura cuidadosa para não perder dados significativos e/ou redistribuir informações a outros espaços, caso se encontrassem em categoria diferente ao assunto tratado. Efetuei a análise de cada resposta concedida pelos 44 entrevistados, buscando sistematizar semelhanças e diferenças, evidenciando propriedades levantadas nas questões, permitindo, então, a construção de textos representativos. Esses textos foram agrupados nas seguintes categorias: Relacionamento entre docentes e supervisores; Tomada de decisões ao trabalho pedagógico; Experiências profissionais junto à supervisão; Mudanças na ação pedagógica; Apoio da supervisão à prática pedagógica e à formação continuada; Ações e sugestões para formação continuada de docentes. Esses textos, recopilados a partir das respostas dos docentes constituem o capítulo 6 deste trabalho.

Os procedimentos de coleta de dados adotados - a entrevista e o questionário - foram autorizados pelos participantes por meio da assinatura do Termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice A). A partir dos textos construídos realizei uma síntese das respostas para obter considerações em traços comuns e suas diferenciações e assim possibilitar reflexões para as considerações finais desta pesquisa.

2. Contexto da pesquisa

2.1 Histórico do IFSul

Em 1917, 07 de julho, dia do aniversário da cidade de Pelotas, foi fundada a Escola de Artes e Ofícios destinada ao ensino profissional primário gratuito, fato de grande relevância na história da Educação Profissional. A criação da Escola de Artes e Ofícios focava a necessidade de qualificar os desfavorecidos e o operariado, desenvolvendo habilidades técnicas e intelectuais, afastando-os da ociosidade e do crime e, também, como forma de regeneração social. Em 1930, adveio a municipalização e ocorreu o primeiro ingresso de estudantes, e a Escola passou a chamar-se escola Technico-Profissional com objetivo principal de proporcionar o ensino e a educação técnico-profissional necessária para inserção no mercado de trabalho remunerado aos meninos pobres, tornando-os úteis à sociedade.

Em 1933, o objetivo da Instituição passou a ser a formação de artífices, com a concepção de formação integral ao aluno que, com a mudança em seu regimento, passou a ser chamada de Instituto Profissional Técnico. Na fase final do Governo do Presidente Getúlio Dornelles Vargas, em 1942¹, com a organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, instituiu-se a Escola Técnica de Pelotas (ETP), entre outras no Brasil. Nesse período, os estudantes originários de diversos municípios buscavam receber a formação técnica adequada às suas aptidões, atendendo fortemente o desenvolvimento do ensino industrial.

As Universidades e Escolas Técnicas da União, em 1965, estavam vinculadas ao Ministério de Educação e Cultura e qualificadas de federal com a denominação da respectiva cidade. Assim, a ETP passa a denominar-se Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFP). Após diversas mudanças na legislação e na estrutura organizacional, em 1974, foram criados na ETFP quatro departamentos de apoio à gestão da Escola (Ensino, Pedagogia e apoio didático, Administração,

¹ O artigo nº 8 do **Decreto-Lei nº 4.127/1942**, institui a Escola Técnica Federal de Pelotas. Disponível em <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto.lei:1942-02-25:4127>>. Acesso em 22/01/2014. Também se encontra a mesma data de criação da Escola Técnica de Pelotas em: MEIRELES, Ceres. **Das artes e ofícios à educação tecnológica: 90 anos de história**. Pelotas: Ed. da UFPel, 2007, p. 40.

Pessoal). Destaca-se a implantação da Coordenadoria de Planejamento e de Supervisão Pedagógica junto ao Ensino.

As reformulações ocorridas, motivadas pela adequação à legislação vigente ou por iniciativa da comunidade interna e necessidade de um olhar pedagógico para todo o processo de ensino em instituições formadoras, compreenderam movimentos sociais que abarcaram o fazer de cada pessoa envolvida. Esses movimentos, por sua vez, geraram mudanças que, instituídas, alteraram o modo de pensar e atuar das pessoas no ensino e se constituíram em processos que merecem especial atenção por parte dos gestores da educação nos diferentes períodos institucionais.

As mudanças realizadas em 1974 movimentaram a gestão da Instituição indicando uma concepção que propunha a ação pedagógica a partir da implantação da Coordenadoria de Supervisão Pedagógica. Em 1975, registra-se a aprovação da estrutura organizacional completa da Instituição, definindo a competência dos órgãos consultivos, de direção superior e intermediária. A partir desse período, cada coordenador de curso era membro do Conselho de Coordenadores, órgão colegiado, possuindo grande influência, na Instituição, entre outros assuntos, àqueles relacionados à criação e extinção de cursos, currículos, programas, organização didática, calendário escolar, sistema de ingresso, matrículas, avaliação, cargas horárias, programas de ensino e matrículas. Em 1977, há troca da direção, novos cursos são criados e as primeiras pesquisas tecnológicas começam a ser desenvolvidas. Em 1981, há novo processo de troca da direção, realizada através de lista tríplice, encaminhada ao MEC, para nomear o diretor geral.

No período pós-ditadura, as pessoas buscavam espaços democratizados para participar efetivamente dos processos. Ocorriam muitas reivindicações salariais, greves e movimentos populares em busca de direitos, como o de eleger seus representantes através de processos eleitorais de voto direto. Não poderia ser diferente na ETEP, onde os servidores e estudantes buscavam maior participação democrática através do voto direto nas eleições para diretor geral da Instituição. Em 1986, assumiu o primeiro diretor eleito por voto dos três segmentos comunitários - docentes, técnicos-administrativos e estudantes - e designado pelo MEC a partir de lista tríplice.

Em 1988, o MEC investe no programa de expansão e melhoria do Ensino Técnico-PROTEC, atendendo às reivindicações da sociedade por mais Escolas Técnicas. Para isso, subsidia projetos apresentados para criação de Unidades de Ensino Descentralizadas. A construção de nova Unidade de Ensino começou em 1992 e, em 1994, a Instituição passa a ter novo diretor geral, eleito por voto direto da comunidade e designado pelo MEC, em lista tríplice. No ano de 1996, entra em funcionamento a primeira Unidade de Ensino Descentralizada, em Sapucaia do Sul, com quadro próprio de servidores vinculado à ETEC.

Com o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que tratava da organização curricular para a Educação Profissional de Nível Técnico, independente do ensino médio, a reforma no Sistema Federal de Ensino introduziu o modelo de formação por competências. Grande desafio e grandes discussões foram construídos nesse período junto à comunidade. Transcorridos diversas alterações no processo educacional, em 1999, ocorre a transformação institucional da ETEC em Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (CEFET-RS), com a finalidade de formar e qualificar profissionais nos vários níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, abrindo espaço para projetos de pesquisa e o desenvolvimento de novos processos tecnológicos com a oferta do ensino superior tecnológico.

Somente em 2005 assume novo diretor geral, escolhido pela comunidade escolar, através de eleições diretas, e nomeado pelo ministro da educação. Em 29 de dezembro de 2008 foi criado, a partir do CEFET-RS, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul), com natureza jurídica de autarquia, vinculado ao Ministério da Educação e integrante da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Caracteriza-se pela verticalização do ensino, oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, destacando-se os cursos de licenciatura e também a articulação entre a educação superior, básica e tecnológica. Implementar processos públicos e gratuitos de ensino, de pesquisa e de extensão, que possibilitem a formação integral, mediante o conhecimento humanístico, científico e tecnológico e ampliem as possibilidades de inclusão e desenvolvimento social é a missão do IFSul.

Nesses últimos anos, período histórico em que é grande o investimento público na expansão da oferta de Educação Profissional, o IFSul expandiu suas ofertas de cursos significativamente e está atendendo diversos municípios com a criação de novos Câmpus, tornando-se uma Instituição multi-Câmpus. A reitoria do IFSul situa-se na cidade de Pelotas e tem em sua organização institucional cinco Pró-reitorias: Ensino; Pesquisa inovação e pós-graduação; Extensão; Administração e de Planejamento; e, Desenvolvimento Institucional. O IFSul é formado atualmente por oito Câmpus: Câmpus Pelotas (1943), Câmpus Pelotas - Visconde da Graça (1923), Câmpus Sapucaia do Sul (1996), Câmpus Charqueadas (2006), Câmpus Passo Fundo (2007), Câmpus Camaquã (2010), Câmpus Venâncio Aires (2010), Câmpus Bagé (2010), além do Câmpus Avançado Santana do Livramento (2010), ligado ao Câmpus Bagé. Encontra-se com mais três Câmpus em processo de implantação e estruturação nas cidades de Gravataí, Sapiranga e Lajeado. Com a expansão do ensino profissionalizante, através da criação de novos Câmpus, o IFSul adquire autonomia didático-pedagógica e administrativa, abrindo-se excelente campo de pesquisa acadêmica que deverá contribuir, também, com a melhoria da gestão das políticas e dos processos destes ambientes educacionais.

O contexto educacional brasileiro passou por diversas transformações que refletiram na trajetória da educação profissional e influenciaram as ações pedagógicas desenvolvidas nas instituições de ensino, o que, no IFSul, não foi diferente. A supervisão pedagógica nos nove Câmpus tem organização diferenciada, adequando-se à história e à concepção de gestão de cada direção de Câmpus. No Câmpus Pelotas foi constituída com docentes com habilitação em Supervisão Educacional para atender as suas diferentes frentes de trabalho. O Câmpus Pelotas Visconde da Graça em seu percurso esteve com Supervisão Pedagógica atuando por períodos e, hoje, está constituindo nova forma de atuação com um grupo novo de pedagogos. Os outros Câmpus tem trabalhado com a supervisão pedagógica junto a outros profissionais, constituindo suas ações conforme a concepção de ensino construída pela gestão do Câmpus.

Hoje, o Câmpus Pelotas, local e espaço onde ocorreu a história que gerou o IFSul, possui uma estrutura relativamente grande: possui 14 cursos técnicos², 7 superiores³, 347 docentes, 213 técnicos-administrativos⁴, 5.399 estudantes⁵. O prédio que originalmente era ocupado pela equipe de gerenciamento do IFSul, onde situava-se o diretor geral e a sua estrutura de dirigentes, hoje é o Câmpus Pelotas. A estrutura do Câmpus Pelotas é composto de uma direção geral e três diretorias (Ensino, Pesquisa e Extensão, Administração e Planejamento) as quais tem sob sua responsabilidade departamentos e coordenadorias (Anexo1-b Organograma).

A Diretoria de Ensino tem sob sua responsabilidade cinco departamentos: de Ensino Técnico; de Ensino de Graduação; de Ensino da Formação geral; de Estrutura funcional do ensino; e, de Registros escolares. Também vinculado à Diretoria de Ensino, possui uma coordenadoria, que é a de Apoio pedagógico e Assistência estudantil, a qual outras quatro coordenadorias se vinculam: de Apoio Pedagógico, de Assistência Estudantil, de Orientação Educacional e de Educação a Distância (Anexo 1-c). A coordenadoria de Apoio Pedagógico é o Setor Pedagógico, espaço de trabalho das Supervisoras Pedagógicas.

O Câmpus Pelotas, assim como todos os outros Câmpus do IFSul, é subordinado à reitoria. Todos os Câmpus possuem garantida a liberdade de escolha de suas concepções e ações de trabalho, que devem seguir o Projeto Político Pedagógico e o Projeto de Desenvolvimento Institucional, construídos com a participação da comunidade, documentos que estabelecem diretrizes gerais da Instituição. Nesse sentido, ao olhar para o Câmpus Pelotas, visualizamos e percebemos uma longa história de construção social, política e educacional, com larga experiência de quase 95 anos de trabalho educacional.

² Computados somente cursos técnicos, com abertura de vagas em 2013. Consulta disponível em <<http://www.ifsul.edu.br/proen/site/index.php>>.

³ O curso de Tecnologia de Sistemas para Internet, em 2013, oferta turmas nas modalidades presencial e a distância, este computado apenas uma vez. Consulta disponível em <<http://www.ifsul.edu.br/proen/site/index.php>>.

⁴ Dados levantados no Departamento de Administração do campus Pelotas em 24/04/2013.

⁵ Dados levantados no <<http://qacademico.ifsul.edu.br/>> em Registros Escolares/Estatísticas de alunos/ até a data 28 de março de 2013 do *campus* Pelotas, em 11/04/2013.

2.2 A Supervisão Pedagógica no IFSul

Para realizar uma análise da visão institucional da ação da Supervisão Pedagógica, precisamos retomar brevemente a organização do IFSul que constitui-se de uma reitoria e cinco pró-reitorias, citadas anteriormente. A Pró-reitoria de Ensino (PROEN) é o órgão executivo que planeja, superintende, coordena, fomenta e acompanha as atividades e as políticas de ensino (Anexo 1-a).

Ao analisar os processos desenvolvidos na PROEN, constata-se que o trabalho tem como princípio que todos os Câmpus devem constituir em sua estrutura uma equipe pedagógica para trabalhar com o ensino, contando com diversos profissionais e sempre com a presença de pedagogo por entender que é um profissional que, principalmente em função de sua formação acadêmica, contribui fundamentalmente e qualitativamente ao fazer educativo. O princípio de contar com o pedagogo presente na estrutura do Câmpus é sempre reafirmado pela PROEN (gestão 2008-2013) a cada implantação de Câmpus novos no Instituto, algo que pode ser constatado na abertura de Edital de Seleção de professores.

Por apresentar um histórico com perfil técnico, desde sua criação, a comunidade interna do IFSul ainda apresenta resquícios em suas ações e concepções de pouca valorização ao trabalho do pedagogo em processos de formação dos estudantes, algo que se percebe, também, na documentação atual da Instituição.

O plano de desenvolvimento institucional (PDI) do IFSul, com base no Decreto nº 5773/2006 e Lei nº 11.892/2008, cita a supervisão pedagógica quando se refere à composição da comissão do processo público de seleção de docentes. Na sequência do documento apresenta um pequeno trecho que aborda sobre o trabalho desenvolvido pelo apoio pedagógico dentro do item que trata sobre o corpo docente, sem grandes definições:

Apoio pedagógico:

A equipe pedagógica, integrante do processo educativo, atua e contribui sistematicamente na construção e efetivação das políticas educacionais do Instituto Federal Sul-rio-grandense.

Esses profissionais da educação, dentre as especificidades do seu fazer pedagógico, interagem e dão suporte a todos os envolvidos no contexto educacional visando à melhoria do ensino e da aprendizagem na busca constante da construção e reconstrução do conhecimento, dos valores e atitudes necessários para o crescimento da comunidade interna e externa, priorizando a formação integral do educando.

A equipe realiza o acompanhamento e orientação do processo ensino aprendizagem, incentivando a troca de experiências, a socialização e valorização de práticas alternativas na busca de uma ação reflexiva, fundamental para a superação dos desafios e ou dificuldades encontradas na implementação das políticas educacionais (PDI, 2011, p. 101).

A organização didática, elemento do PPI, é constituída por um texto que regulamenta todos os Câmpus e de anexos que definem os procedimentos didáticos-pedagógicos e administrativos a serem adotados por cada Câmpus. Na parte que se refere à regulamentação a todos os Câmpus, quando trata da revisão dos procedimentos avaliativos, cita que um pedagogo deverá compor a banca revisora que analisará o instrumento de avaliação e emitirá parecer. Também quando trata do estágio, define que a composição da comissão de análise de relatório de estágio, que tem como obrigação avaliar e emitir parecer de aprovação ou reprovação do estágio, deverá apresentar em sua composição um pedagogo. Quando trata da transferência externa, sobre a comissão verificadora de aproveitamento de estudos e de equivalência curricular, que deve emitir parecer sobre aproveitamento de estudos e equivalência em cada Câmpus, cita a participação de um representante da Supervisão Pedagógica nessa comissão.

É possível verificar que há a intenção de que a avaliação de cunho pedagógico esteja presente nos casos de constituição de comissões, sem a possibilidade de descartar a análise do ponto de vista educacional desses profissionais. Mas, ao mesmo tempo, percebe-se que não há registros claros que definam a atuação desses profissionais, que são citados sem que explicita o valor de suas contribuições nesses espaços de trabalho, por vezes, chamados de pedagogos e, em outros momentos, referindo-se à representantes da supervisão pedagógica. A pesquisa não objetivou analisar os processos que levaram ou conduziram a falta de maior objetividade na referência ao trabalho do supervisor pedagógico e/ou do pedagogo nos documentos institucionais; somente trago essa reflexão a título de informação e de verificação de quais são as atribuições dos supervisores/pedagogos referidas nos documentos institucionais.

Ainda no documento que trata sobre a Organização Didática, no anexo do Câmpus Pelotas, encontra-se, no capítulo I, seção I, que trata da aprovação e guarda do plano de ensino dos docentes, a referência sobre atribuições da Supervisão Pedagógica. Também a seção II torna obrigatória a participação da

Supervisão Pedagógica nas reuniões de Conselho de Classe. Novamente, nota-se a presença desses profissionais destacados para atuar em espaços obrigatórios de procedimentos organizacionais do ensino na Instituição, mas não se encontra definições mais detalhadas sobre suas ações nos documentos institucionais.

No organograma do Câmpus Pelotas, percebe-se que não há preocupação institucional em vincular o Apoio Pedagógico a um setor com renumeração e status de maior autoridade. A Supervisão Pedagógica está atrelada a uma sub-coordenadoria, sem direito a função gratificada. Esses elementos históricos até aqui apresentados permitem indicar uma hipótese para compreender o espaço da supervisão no contexto institucional. Trata-se de compreender se essa despreocupação dos pedagogos é conformismo, falta de valorização do próprio trabalho ou reconhecimento da não necessidade de vincular a função do supervisor pedagógico à autoridade institucional e pedagógica ou retribuição financeira.

Em âmbito institucional, com a perspectiva de permanentes reflexões sobre o processo de expansão dos IFs⁶, o que implica em reestruturações, o IFSul tem apostado na garantia da participação dos servidores, através de reuniões que contemplem toda a comunidade, a fim de que, juntos, possam refletir e construir propostas com responsabilidades assumidas no coletivo.

A PROEN, frente à nova estruturação da Instituição, com a participação de todos os Câmpus, buscou reunir os pedagogos para oportunizar discussões sobre a atuação desses profissionais, visando atender aos novos desafios apresentados nesses anos de transformação da Instituição. Na reunião ocorrida em setembro de 2010, no “Seminário Qualificando a Ação Pedagógica do IFSul”, os supervisores registraram diversas reivindicações para qualificar o trabalho do grupo. Dessa discussão resultou um documento em que foram sistematizadas as indicações feitas pelos pedagogos/as presentes (Anexo 2).

Entre outros pedidos, relataram como demandas a necessidade de maior articulação no trabalho com os orientadores educacionais e diretores de ensino. Falaram sobre a importância de possuir, no mínimo, um profissional capacitado da

⁶O MEC investe mais de R\$ 1,1 bilhão na expansão da educação profissional. São 354 unidades e 400 mil vagas em todo o país. Disponível em <http://rededefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2>, consultado em 02/04/2013.

área de educação inclusiva para atuar em cada Câmpus. Indicaram a necessidade de participar de capacitações para atualização profissional e a troca de experiências na área de atuação, assim como a definição das atribuições da supervisão pedagógica no IFSul.

Procurando atender essas demandas e visando qualificar a ação supervisora do IFSul, a PROEN, junto ao grupo de pesquisa “Ensino, avaliação e formação de professores”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, realizou parceria em um projeto de ação integrada intitulado “ Desenvolvimento profissional das assessorias pedagógicas do IFSul” (Anexo 3), tendo como objetivos oportunizar espaços de discussões e crescimento do grupo, ampliar saberes pedagógicos da área de atuação, trocar experiências e desenvolver uma cultura da produção de conhecimento a partir de suas práticas. O projeto está sendo desenvolvido, envolvendo todos os pedagogos e técnicos em assuntos educacionais que atuam nas diretorias de ensino de todos os Câmpus do IFSul.

Através dessas ações, a PROEN criou espaços para o fortalecimento do trabalho dos pedagogos, ressaltando o valor de sua ação ao ensino e, também, vem promovendo na rotina do trabalho, através dos Diretores/Chefes de ensino dos Câmpus, a valorização e o envolvimento dos pedagogos em todos os processos educativos que são tratados junto a essa Pró-reitoria.

Pela vivência junto às rotinas de trabalho dos pedagogos do IFSul, por meio da PROEN, percebo que há grande distanciamento e diferenças nas atividades dos pedagogos junto às diretorias/departamento de ensino de alguns Câmpus. Naturalmente, são resquícios da falta de compreensão da própria função do pedagogo, principalmente das atribuições do supervisor pedagógico. O cargo e atribuições do Supervisor Pedagógico não estão estabelecidas formalmente no IFSul e não são referenciadas nas atribuições da carreira de docente. É somente definido em atribuições da carreira Técnico-Administrativos em Educação, no cargo de “Pedagogo” (Anexo 4). Salienta-se que os supervisores pedagógicos que atuam no Câmpus Pelotas estão na Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e

Tecnológico⁷, no cargo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, atuando na Coordenadoria de Apoio Pedagógico (Setor de Supervisão Pedagógica do Câmpus).

É necessário salientar que na história do IFSul era contratado e efetivado na função de pedagogo para atuar na supervisão pedagógica e na orientação educacional somente docentes, no cargo de Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, por considerar de supra importância que o profissional que desempenhasse essas funções atuasse no ensino, tendo experiência de docência, de modo a qualificar seu trabalho. Atualmente, há duas formas de contratação: como Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, no cargo docente; e, como Técnico-Administrativo em Educação, no cargo de pedagogo. Entende-se, institucionalmente, que hoje a formação acadêmica possibilita condições para que o formado em pedagogia atue nas diversas frentes dos processos de ensino e de aprendizagem, conforme artigos 9º e 10º da Resolução do CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Hoje, na Instituição, os pedagogos que estão no cargo de professor, conforme legislação que dispõe sobre a estruturação do plano de carreiras e cargos do Magistério Federal, devem atuar “[...] em atividades acadêmicas próprias do pessoal docente no âmbito da educação básica e da educação profissional e tecnológica [...]” (art.2, § 2º, da Lei nº 12.772/2012). Desta descrição, infere-se que o pedagogo deve exercer atividades em sala de aula. Constatação que é reforçada na regulação do processo de avaliação de desempenho, para fins de progressão e de promoção da carreira do docente, que apresenta, no artigo 24, capítulo VI, da Lei nº 12.772/2012, os seguintes fatores a serem considerados:

- I - adaptação do professor ao trabalho, verificada por meio de avaliação da capacidade e qualidade no desempenho das atribuições do cargo;
- II - cumprimento dos deveres e obrigações do servidor público, com estrita observância da ética profissional;
- III - análise dos relatórios que documentam as atividades científico-acadêmicas e administrativas programadas no plano de trabalho da unidade de exercício e apresentadas pelo docente, em cada etapa de avaliação;
- IV - a assiduidade, a disciplina, o desempenho didático-pedagógico, a capacidade de iniciativa, produtividade e responsabilidade;

⁷ Lei 8.112/1990 - Regime Jurídico único e lei 12.772/2012 plano de carreira do magistério público. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm e http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12772.htm, em 16/04/2013.

- V - participação no Programa de Recepção de Docentes instituído pela IFE;
- e
- VI - avaliação pelos discentes, conforme normatização própria da IFE.

Com a vasta oferta de cursos que possui o Câmpus Pelotas, como cursos de licenciatura e de formação pedagógica, que tem como foco direto o trabalho do pedagogo, não há problema para desempenhar suas atribuições, inclusive as de docência. Já o pedagogo que está em carreira de técnico-administrativo deverá atuar nas atividades de gestão, planejamento e administrativas relativas ao ensino. Nesse sentido, é importante que os pedagogos e os pedagogos-supervisores pedagógicos, no caso específico desta pesquisa, tenham claro suas atribuições para que possam defendê-las frente às gestões que dirigem a Instituição de ensino.

3. Trajetória da supervisão pedagógica no IFSul- Câmpus Pelotas

A ação da supervisão pedagógica, foco desta pesquisa, tem na história da educação diversas atribuições conforme cada período histórico. No período imperial, a lei de 15 de outubro de 1827, determinava o método de ensino mútuo, o qual demonstrava que um professor treinava os estudantes mais adiantados para repassar o conteúdo aos outros, atingindo assim muitos estudantes e executando a ação supervisora quando selecionava e inspecionava estudantes que, após desenvolver a repetição dos conteúdos, estavam aptos a repassá-los. Para o Estado, retratava um custo baixo para manter o ensino de muitos estudantes em pouco tempo e utilizava pessoas com algum conhecimento catedrático para supervisionar e instruir monitores que estariam responsáveis pelas atividades de ensino, com custeio baixo.

Com a preocupação de transmissão de conhecimentos em grande escala na busca de maior retorno econômico e político, onde se propunha a inspeção, o controle e a fiscalização das ações escolares, começam a surgir processos de distinção entre a inspeção administrativa e a nova preocupação que surgia, a de ensinar e como ensinar.

Com a demanda social para investir em escolas elementares e de cunho profissional para os menos favorecidos, prevalecendo ainda o ensino superior para as pessoas com melhores condições financeiras, iniciou-se nitidamente um desequilíbrio na organização da sociedade. Após a revolução de 1930, onde o Brasil passa de um modelo exportador e agrário para um país constituído por cidades industrializadas e urbanas, urge, então, a necessidade de mudanças como forma de resgate social. Essa mudança social e econômica exigiu um novo direcionamento na educação, que precisava qualificar a população para as novas frentes de trabalho que surgiam e, assim, repensar as formas desenvolvidas nas instituições de ensino e seus processos de controle. Nesse mesmo ano, há o primeiro ingresso de meninos pobres no então Instituto Técnico-Profissional, hoje IFSul, que preocupava-se com o ensino técnico, oportunizando o ingresso ao mercado de trabalho.

Para a garantia das mudanças, em 18 de abril de 1931, foi instituído o decreto nº 19.890, Reforma Francisco Campos, a primeira em nível nacional que dispôs sobre a finalidade do ensino secundário como responsável pela formação do homem para atuação nos grandes setores da atividade produtiva. Nesse período, as escolas utilizavam pessoas mais experientes para exercer as funções de controle, fiscalização e inspeção dos processos educacionais. Era uma época em que o governo mantinha forte controle sobre a educação através da fixação de currículos, programas, metodologias e critérios avaliativos, fortalecendo a fiscalização das ações pedagógicas. Os artigos 56 e 57, do decreto 19.890/31, que tratava sobre a organização do ensino secundário, apresentava claramente o perfil exigido de quem exercia a inspeção escolar:

Art. 56. Incumbe ao inspetor inteirar-se, por meio de visita frequentes, da marcha dos trabalhos de sua secção, devendo para isso, por série e disciplina:

- a) assistir a lições de exposição e demonstração pelo menos uma vez por mês;
- b) assistir, igualmente, pelo menos uma vez por mês, a aulas de exercícios escolares ou de trabalhos práticos dos alunos, cabendo-lhe designar quais destes devam ser arguidos e apreciar o critério de atribuição das notas;
- c) acompanhar a realização das provas parciais, que só poderão ser efetuadas sob sua imediata fiscalização, cabendo-lhe ainda aprovar ou modificar as questões a serem propostas;
- d) assistir às provas finais, sendo-lhe facultado arguir e atribuir nota ao examinando.

Parágrafo único. Dos trabalhos a que se refere este artigo, bem como do julgamento das provas parciais, mencionado no art. 37, deverá ser feito registro em livros adequados, de acordo com o estabelecido no regimento interno do Departamento Nacional do Ensino.

Art. 57. Aos inspetores da secção C compete ainda fiscalizar os exercícios de educação física e as aulas de música, bem como verificar as condições das instalações materiais e didáticos do estabelecimento.

Esse decreto foi consolidado um ano após pelo decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932 que, entre outros aspectos, normatizava a realização da inspeção federal, criando o serviço de inspeção e as competências do inspetor. A inspeção controlava os conteúdos que eram ministrados. O inspetor era a pessoa mais próxima da prática e vinculada ao governo com função de fiscalizar o que fazia cada professor.

O curso de pedagogia foi criado pelo Decreto-Lei nº 1190/1939, no período de organização da Faculdade Nacional de Filosofia, que fazia parte da Universidade do Brasil, no governo de Getúlio Vargas. O curso de pedagogia formava bacharéis

em Pedagogia que atuavam em cargos técnicos de educação no Ministério da Educação. Quem desejasse se licenciar com mais um ano no curso de didática, estaria habilitado ao magistério no ensino secundário e normal.

Em 1961, para coordenar as atividades de elaboração de programas e conteúdos de ensino, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 4.024 possibilitava às escolas desenvolverem, foram criados setores que passam a ser ocupados por professores experientes que aprimoravam o seu trabalho através da prática, por não existir especialistas em coordenação de ensino. A lei enfatizava, em seu artigo 52, a formação de inspetores para atuação no ensino primário e que sua formação deveria ocorrer no ensino normal, criando o compromisso nos estados e municípios da organização e execução dos serviços educativos. Já o governo federal se ocupava da definição de metas e políticas do país. Foi nesse período que a organização do serviço de inspeção do ensino primário e secundário passa a ser encargo dos estados.

Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância (Lei nº 4.024 de 20 de Dezembro de 1961).

Evidencia-se que na década de 1950 a educação tinha grandes problemas; além do grande desenvolvimento em outras áreas, a precariedade educacional brasileira estava causando desconforto político na época. Focaram na criação de institutos e instituições de administração superior, com formação e qualificação técnica de nível superior, preparando uma elite capaz de trabalhar pelo desenvolvimento tecnológico e pelo impulso à industrialização. Assim, o capital humano, a racionalização da administração e o domínio do conhecimento técnico e científico eram condições indispensáveis para sucesso e desenvolvimento do país.

O golpe militar de 1964 implanta um novo regime. Era preciso recuperar a economia, elevar o desenvolvimento do setor industrial e qualificar mão-de-obra, voltando-se a formação de excelentes operadores de máquinas e pessoas que participassem dos pleitos eleitorais, com o mínimo de instrução. As instituições de ensino que já estavam voltadas a uma perspectiva de ensino novista, “escola nova”, a proposta fortificou o processo educacional em suas ações, conseqüentemente exercida nas inspeções e orientações aos professores. A educação era fonte de

discussões e interesse econômicos, exigindo qualidade de ensino e melhorias constantes na formação dos alunos. O supervisor deveria controlar os professores e assegurar o êxito das atividades docentes.

A reforma de 1968, resultado do regime militar, tinha como princípios o controle político das universidades públicas brasileira e a formação de mão de obra para a economia. Foi um momento político e educacional bastante significativo na história de vida dos professores, período de repressão política e ideológica e de constantes mobilizações para debates e movimentos de rua para protestar contra o governo de tendência empresarial e capitalista.

A lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, denominada de “Lei da Reforma do Ensino Universitário”, estabelecia a formação do supervisor escolar no curso de pedagogia e manteve as exigências, principalmente no ensino superior, do controle sobre os processos educacionais.

Art. 30. A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior (Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968).

Em 1969, o Conselho Federal de Educação, por meio do parecer nº 252, reformulou os cursos de Pedagogia. O egresso se especializava na função de “administração, inspeção, supervisão ou orientação”, as denominadas “habilitações”. Não deixou de ser uma tentativa de profissionalizar a função do supervisor educacional, mas, com certeza, tornou a formação muito específica, com pouca preocupação em relação ao processo educativo como um todo.

Com a implantação da Lei 5692/71, a educação assume a tendência tecnicista, onde a escola absorve o modelo fabril, adequando suas propostas às necessidades da sociedade industrial e tecnológica. Agravou-se o problema de falta de profissionais preparados para atuar na implantação dos princípios educativos previstos pela Lei, o que exigiu, além da coordenação das atividades, a orientação, o acompanhamento e a avaliação do trabalho escolar dentro das escolas. Com essa reforma, oficializa-se a função do Supervisor Escolar, definindo que sua formação será realizada por meio de curso superior de graduação ou de pós-graduação. Salienta-se que até esse período os professores atuavam de forma improvisada desenvolvendo funções do supervisor.

Nesse período, a formação de professores de 1ª a 4ª série passou a ser ofertada pelas habilitações dos cursos profissionais, pelos Institutos de Educação isolados. Iniciou a diferenciação nos níveis de atuação: os professores citados anteriormente tinham formação de nível médio e os especialistas em educação (orientadores, supervisores, administradores, planejadores e inspetores) tinham sua formação realizada em cursos superiores de graduação. A formação era voltada a uma perspectiva funcionalista, estabelecendo claramente os papéis exercidos por cada profissional, com o objetivo de garantir a qualidade de ensino. O emprego de métodos e técnicas pedagógicas, a utilização dos livros didáticos e a defesa pela eficiência e eficácia do processo de ensino eram privilegiadas.

Nesse período, as Escolas Técnicas Federais viveram um tempo de tranquilidade porque a profissionalização exigida pela legislação, do estudante possuir uma habilitação profissional de grau médio não era novidade e suas estruturas físicas e a formação dos seus docentes já eram voltadas para esse fim. Frente às exigências de controle também não houve grandes dificuldades porque o histórico técnico de formação dos docentes sustentavam em suas práticas a utilização de métodos específicos de ensino e a utilização rotineira das “apostilas técnicas” nas disciplinas.

Em 1974, a ETP apresentou significativo aumento no número de alunos⁸. O antigo grêmio estudantil se transformou em Diretório Estudantil, vinculado à administração escolar. Criou-se um setor de coordenação de relacionamento empresarial, o Serviço de Integração Escola-empresa e muitos estudos sobre a reforma de ensino foram desenvolvidos.

Nesse sentido, a valorização da atividade da supervisão pedagógica passava pela concepção de ensino da gestão das escolas. No caso do IFSul, a época ETEFP, em 1974, foi constituída a Coordenadoria de Supervisão Pedagógica. Em 1975, muitos projetos foram apresentados pela Coordenadoria de Supervisão Pedagógica e desenvolvidos. Entre eles, a criação das Coordenadorias de Cursos e Áreas, tendo como objetivo unificar a ação técnico-pedagógica, o aperfeiçoamento técnico dos docentes e a atualização constante da atividade didática.

⁸ Foram matriculados mais de 3.000 alunos. Maiores informações: MEIRELES, Ceres. Das artes e ofícios à educação tecnológica: 90 anos de história. Pelotas: Ed. da UFPel, 2007, p.79.

A concepção sobre a ação da supervisão pedagógica é discutida por vários autores. Entre eles, destaco Przybylski:

Supervisão Escolar é o processo que tem por objetivo prestar ajuda técnica no planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades educacionais em níveis de sistema ou unidade escolar, tendo em vista o resultado das ações pedagógicas, o melhor desempenho e o aprimoramento permanente do pessoal envolvido na situação ensino-aprendizagem (1985, p.18).

Tal conceituação propõe que a supervisão aprimore sua ação e a focalize na capacitação dos envolvidos com o ensino, buscando o alcance de melhores resultados, através da prestação de ajuda aos docentes em suas atividades de organização didático-pedagógica. Assim, a supervisão pedagógica tende a trabalhar com o coletivo docente, desenvolvendo espaços no cotidiano da instituição que possibilitem articulações de saberes e a troca de experiências constituindo, então, a capacitação que, nessa concepção, deveria ser contínua por primar pelo alcance de melhor desempenho dos envolvidos no ensino.

A implantação da Coordenadoria de Supervisão Pedagógica, no ano de 1974, aconteceu em período em que a gestão da ETEP valorizava a atividade da supervisão pedagógica. Constituiu-se a coordenadoria por iniciativa do então diretor Professor Ildemar Capdeboscq Bonat, que buscava a ajuda especializada dos pedagogos para aprimorar os processos que envolviam o ensino e a aprendizagem. A primeira pessoa a trabalhar com supervisão foi a professora Maria Isabel da Cunha, compondo equipe com a professora Beatriz Bonat, e tendo na função de diretora de ensino a professora Maria Baruffa (informação verbal)⁹.

Cunha (2002), ao escrever sobre sua experiência de 17 anos como supervisora pedagógica, relata que em 1974 recebeu o convite do diretor da antiga Escola Técnica para organizar o setor da supervisão pedagógica e lá trabalhou por 15 anos. Conta que a Escola apresentava fortemente uma visão masculina e de perfil industrial, reproduzindo um ambiente que cobrava regras exigidas no mundo do trabalho, visão que contemplava o que muitos professores pensavam sobre como deveria ser o ensino.

⁹ Essa informação foi fornecida por Maria Isabel da Cunha em palestra proferida no 5º Encontro do Projeto das Assessorias pedagógicas do IFSul sobre “Ação supervisora e formação continuada de professores: novas ressignificações são mais necessárias!”, em Santana do Livramento-RS, em março de 2013.

Cunha (2002, p.82) registra que “o conhecimento pedagógico não gozava de nenhum prestígio e, quando aparecia com algum valor, era porque estava ligado a resultados pragmáticos e operacionais”. Remete em sua escrita que não somente no currículo, como também nas relações entre as pessoas e na resolução de conflitos, havia uma forte ideologia, que com discurso ufanista era produzida com grande persuasão, onde utilizavam o lema “*vestir a camiseta*” como forma de enaltecer um afeto demasiadamente desmedido. Até hoje, ao conversar com servidores, nota-se que, por vezes, utilizam o lema para proclamar a fatos passados, valorizando e relacionando as conquistas positivas da época aos que “vestiam a camiseta da Escola”, como forma de resolução aos problemas que então surgiam.

Ainda em seu texto, Cunha explica que utilizavam os valores assimilados durante suas experiências educacionais para organizar o trabalho da supervisão por meio de estratégias de ação. Essas estratégias abarcavam a necessidade de legitimação da ação, os projetos como processo de planejamento, a articulação colegiada, a pesquisa como base das decisões, as relações pessoais positivas e éticas e o projeto pedagógico explicitado e explicitador.

Descreve com maior detalhamento em seu texto as principais ações propostas que, a seguir, cito algumas para exemplificar o trabalho desempenhado pelo grupo na época: formação de alguns docentes em técnica de projetos; apresentação de depoimentos de docentes que vivenciaram positivamente o trabalho por projetos e dos depoimentos dos colegas para o respaldo à “fala das mulheres da supervisão¹⁰”; orientação de projetos no planejamento de ensino, na elaboração de provas e no treinamento através do microensino. Esses espaços constituídos tornaram-se importantes, porque era onde professores falavam do cotidiano e suas práticas, gerando confiança à ação pedagógica (CUNHA, 2002, p.83).

Ainda como ação pedagógica do grupo, Cunha relata que desenvolviam o projeto de acompanhamento dos professores ingressantes e como articulação entre os professores utilizaram o momento para organização de grupos afins, estabelecendo o conselho de coordenadores e os treinamentos de coordenadores

¹⁰ Termo utilizado pelos docentes para se referir às falas das supervisoras pedagógicas na época, conforme explica a autora. (CUNHA, 2002, p.83).

(“Treco”¹¹). Incorporaram a pesquisa como instrumento da ação pedagógica e cuidaram das relações humanas através de entrevistas e reuniões com docentes, valorizando os saberes dos docentes e o entendimento sobre a posição da supervisão no projeto pedagógico. Explica que nem sempre havia clareza sobre a neutralidade da ação educacional. Precisavam buscar a compreensão entre as relações de dependência entre modelo de sociedade e projeto educacional e que com espaços de debates foram construindo novos eixos de ação para a supervisão em relação ao projeto educativo, compreendendo melhor o espaço da própria atuação supervisora. Havia, inicialmente, o entendimento de que a supervisão era “necessária para garantir a eficiência da estrutura escolar” e, depois, centraram na “formação de professores em serviço” (CUNHA, 2002, p.87), formação essa entendida, a princípio, “passando da centralidade nos processos de aquisição de habilidades de ensino para uma visão que entendia o professor dentro de um contexto histórico-político” (CUNHA, 2002, p.87).

Cunha remete à ação da supervisão a um processo que é flexível e firme, compreendendo uma visão abrangente de mundo, conhecimento e educação: “Hoje entendemos que a supervisão necessária, que toma como valor a condição emancipatória, tem uma função fundamentalmente política. Política no sentido de ser articuladora dos movimentos que agregam as energias do espaço escolar” (CUNHA, 2002, p. 87).

As reformas educacionais no final dos anos 90 foram importantes, principalmente com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), lei nº 9.394/96, que volta a respaldar a função do supervisor, trazendo aos ambientes educacionais discussões sobre onde o pedagogo fazia inferências, sem força de fiscalização, mas entre uma visão de controle pedagógico e de orientação ou apoio ao docente e ao grupo de profissionais do ensino.

O apoio pedagógico e didático aos docentes e também entre supervisores, como forma de qualificar a formação, é fundamental para o sucesso do processo educacional. Não podemos esquecer que esses profissionais são responsáveis pela formação de outros docentes. Assim, as discussões sobre o que é importante para a formação docente acabam ultrapassando a academia. As discussões não ficam

¹¹ “Treco”: nome dado carinhosamente ao projeto de treinamento pelos participantes (CUNHA, 2002, p.85).

restritas às instituições formadoras e aos espaços de ensino constituídos socialmente. A preocupação de pensar formas de qualificar o trabalho docente passa a ser global, de forma que se torna necessário oportunizar espaços de investigação das ações pedagógicas e da cultura da formação docente, buscando dados na vida concreta da instituição educativa, espaço-tempo do trabalho docente.

É preciso aproveitar as reformas educacionais para despertar compromisso educacional das instituições de trabalhar com a formação de profissionais, não somente informando, mas visando desenvolver nos docentes e nos supervisores pedagógicos o perfil crítico, reflexivo, pesquisador, dinâmico e inovador. É importante desenvolver uma cultura de trabalho coletivo, trabalhando com a articulação e a presença do diálogo como princípios educativos.

Em 1999, o processo de “cefetização”¹² foi instituído de forma que não percebemos algumas mudanças de concepções agregadas pela reforma. Foi uma transformação que afastou a identificação de “Escola” e aproximou à de “Instituição”, condição importante para a identidade institucional. Essa referência trouxe aspectos significativos às rotinas como a incorporação do termo para construir sua construção simbólica do espaço e da valorização dos processos profissionais desenvolvidos. Criaram-se formas de afastar-se de ações vinculadas ao fazer “escolar” que, normalmente, se vincula a uma prática de maior cuidado, mantendo ações de controle para coibir ou até mesmo educar a quem ali está realizando sua formação escolar. Com o afastamento do termo escola, vai se modificando comportamentos e se adquirindo um perfil com maior responsabilidade e autonomia, tanto institucionalmente, como também nos processos internos que movimentam os afazeres profissionais dos servidores da casa, agregando-se a sensação de que já possuímos independência e responsabilidade suficiente para resolver, fazer escolhas e definir o próprio trabalho, sem a necessidade de “um supervisor pedagógico”. Nesse sentido, perde-se enquanto pedagogos o espaço antes definido para acompanhamento desses profissionais junto ao trabalho docente.

Com a mudança para CEFET, época que para o MEC a Educação Profissional era definida como modalidade de ensino básico, técnico e tecnológico,

¹² “Cefetização” termo comumente utilizado para identificar o processo de transformação da Escola Técnica em CEFET, tornando-a instituição de ensino superior.

trabalhando o modelo de formação por competências que, conforme a organização curricular, previa saídas intermediárias, em módulos de formação, garantindo certificação por módulos, conforme projeto do curso, a Instituição trabalhou efetivamente para a mudança estrutural e de planejamento interno dos projetos de cursos. Visando atender ao desenvolvimento de habilidades e competências, a direção de ensino realizou discussões coletivas com os docentes, embasada no referencial teórico, entre outros, de Philippe Perrenoud. Essa adaptação forçada dos processos educativos causou grandes alterações nas práticas internas da Instituição como um todo.

Compreendida a necessidade de maior envolvimento de todos no processo de ensino, passou-se a perceber a necessidade de que tanto os professores como os pedagogos deveriam trabalhar com o desenvolvimento de competências tanto em sua própria formação, como na formação dos estudantes. Nessa época, compreendia-se que na interação com os grupos, os pedagogos, em sua atuação, deveriam ser eficazes. Nesse contexto, construía-se uma imagem de que o profissional da supervisão, de acordo com as palavras de Perrenoud,

[...] deveria ser capaz de analisar situações complexas com referência a várias formas de leitura, de fazer escolhas rápidas e refletidas de estratégias adequadas aos objetivos e as exigências éticas, de extrair de um amplo repertório de saberes, de técnicas e de ferramentas aqueles que são os mais adequados, de estruturá-los enquanto mecanismo, de adaptá-los rapidamente aos projetos de interações formativas, enfim, de analisar de maneira crítica suas ações e os resultados destas e, para essa avaliação, de aprender ao longo de sua carreira (2001, p. 190).

Vivenciei essa época como supervisora pedagógica. Percebo que até hoje há algum sentimento de revolta em relação a esse período. Muitos docentes ainda verbalizam sua insatisfação quanto à aplicação da concepção de trabalho com “habilidades e competências”. São queixas feitas em situações regulares de reuniões de trabalho, como também em momentos de descontração, vividos dentro da Instituição. Refugam utilizar teorias que venham da linha que utiliza termos como “competências e habilidades” e tampouco querem falar sobre Perrenoud.

Percebe-se, no entanto, que muitas mudanças foram positivas. Entre elas, cito o fato dos docentes participarem dos processos educacionais de forma crítica, contestando, negando e resistindo às mudanças. Eles buscavam compreender e defender suas concepções frente suas práticas educativas, à luz de sua formação

pedagógica e profissional. Muitos supervisores acreditavam que a resistência por vezes prejudicava o crescimento profissional, enquanto grupo, que buscava qualificar-se para melhor atender a linha advinda pelas mudanças políticas e educacionais aplicadas em nossa Instituição.

Entendo que esse período foi um momento de desacomodação profissional, onde os docentes foram comprometidos pela direção a desenvolver mudanças estruturais e de planejamento dos seus cursos e, teoricamente, também transformaram suas práticas pedagógicas, adequando-as aos novos processos de compreender a avaliação da aprendizagem por habilidades (saberes) desenvolvidas junto aos seus estudantes.

Há de se salientar que, pelo estado de devir¹³, no qual se encontravam os docentes, aspectos positivos como de maior participação, de disposição em pensar e refletir sobre as práticas utilizadas, principalmente a avaliação das mudanças aplicadas, foram alcançadas. Nesse período, houve bastante resistência ao trabalho dos pedagogos, pois eram eles quem tinham a responsabilidade de trabalhar com os docentes as mudanças propostas, transformando cursos, antes construídos pela concepção de objetivos e avaliação diretiva aos objetivos propostos, em cursos a partir da concepção de desenvolver saberes, definindo então competências gerais, que eram avaliadas através de habilidades específicas, construídas em cada componente curricular.

Podemos levantar questionamentos referentes a essa época no que se refere à valorização da ação pedagógica dos supervisores pedagógicos que parece ter sido conflituosa, difícil e desgastante no que tange à teorização e à aplicação de novas práticas pedagógicas. Poderíamos refletir sobre a formação e capacitação das pedagogas para implementar novos processos e concepções junto aos docentes em tão pouco tempo de estudo e preparação. Verificar se houve fortalecimento do grupo de pedagogas para que as orientações sistematizadas tivessem a mesma compreensão na hora de efetivamente executar suas atividades enquanto pedagogas. Todos esses levantamentos possibilitariam um maior esclarecimento sobre como foram realizadas e conduzidas as ações das supervisoras nesse período.

¹³ O termo refere-se a vir a ser, transformar-se, *devenir*, tornar-se, começar a ser o que não era antes (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, 2001, p.1026).

Essa época perdurou até fevereiro de 2005, quando o Conselho Nacional de Educação alterou as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Ensino Médio que, por meio de resoluções e decretos, flexibilizou a legislação e possibilitou a reconstrução curricular, integrando o Ensino Médio com a habilitação Profissional Técnica. A partir de 2005, inicia-se um novo período, com novas construções de documentos institucionais, entre eles a elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), onde a Diretoria de Ensino imediatamente iniciou a reconstrução do Projeto Político-pedagógico (PPP) com participação de toda a comunidade escolar.

No contexto das mudanças ocorridas, entendo que é necessário refletir e discutir não somente sobre a formação docente do professor de sala de aula, mas também sobre a formação do próprio pedagogo, que precisa ter firmeza e compreender seu espaço de atuação junto aos professores. Entendo que a supervisão pedagógica deve preservar e desenvolver a reflexão, qualificando sua atuação desde uma perspectiva reflexiva:

Um profissional reflexivo deve estar atento aos padrões de fenômenos [competência prática e do talento artístico], ser capaz de descrever o que observa, estar inclinado a propor modelos ousados e, às vezes, radicalmente simplificados de experiência e ser engenhoso ao propor formas de testá-los que sejam compatíveis com os limites de um ambiente de ação (SCHÖN, 2000, p. 234).

O supervisor educacional tem papel fundamental na articulação e discussão de temáticas no coletivo das instituições, desde que também acredite na concepção de trabalho integrado na estruturação de propostas de ação, de reflexão e de intervenção dentro dos espaços educativos.

Com o passar dos anos, alguns processos educativos foram se transformando, na medida em que os docentes transformavam suas listas das habilidades em simples objetivos específicos e voltavam a avaliar com suas práticas anteriores. Com a troca da equipe de gestão institucional, em 2005, começou uma nova mudança nos processos educacionais. A alteração dos projetos dos cursos e a reformulação da concepção de avaliação junto ao coletivo foram discutidas buscando novas propostas de ensino. Nesse período, o MEC solicitou, principalmente às instituições federais, que oficializassem e atualizassem os cursos juntos aos CREAS e que definissem seus objetivos de formação, disciplinas e o

perfil do egresso. Alonso afirma que a supervisão, na perspectiva relacional e construída no cotidiano da escola,

[...] vai muito além de um trabalho meramente técnico-pedagógico, como é entendido com frequência, uma vez que implica uma ação planejada e organizada a partir de objetivos muito claros, assumidos por todo o pessoal escolar, com vistas ao fortalecimento do grupo e ao seu posicionamento responsável frente ao trabalho educativo (ALONSO, 2003, p. 175).

Nesse sentido, o setor de supervisão pedagógica do IFSul, desde 2009, através do planejamento em grupo, vem organizando seu trabalho pautado pelo projeto de “*Formação continuada de professores no espaço de trabalho*” (PFcop), composto por seis frentes de ação (Anexo 5). Por meio da execução do projeto, as supervisoras buscam valorizar e dar visibilidade a práticas pedagógicas alternativas construídas pelos professores. Proporcionam espaços coletivos de reflexão sobre as práticas pedagógicas e estimulam práticas pedagógicas emancipatórias, subsidiando os professores na implantação dos projetos pedagógicos. As supervisoras fomentam discussões sobre temas emergentes da Educação a fim de que os professores possam refletir sobre a profissão docente e seus desafios.

As frentes de trabalho realizadas pelas supervisoras pedagógicas são:

- 1) **Valorização e Ressignificação das Reuniões Pedagógicas:** espaço de troca de experiências, partilha de saberes e de reflexão coletiva das práticas docentes nas reuniões semanais dos cursos;
- 2) **Oficinas Pedagógicas:** temas demandados pelos professores, realizadas em 10 oficinas ao longo do ano, com 20h/a cada, em encontros semanais de 2h/a);
- 3) **Palestras:** ofertadas a todos os profissionais da educação, no mínimo uma por semestre, com temas relacionados à valorização e socialização das boas práticas desenvolvidas pelos docentes deste IF;
- 4) **Cursos de atualização/capacitação articulado ao cronograma do Programa de Formação Docente:** participação em aulas do curso;
- 5) **Projeto Professores Novos – Revisitando a ação Docente:** ofertado no segundo semestre, com 40h/a, desenvolvidos em encontros semanais, de 2h/a.

Cabe analisar que quando surgiu na Instituição o trabalho da supervisão pedagógica o mesmo se justificava pela necessidade de garantir a eficiência da

escola. No entanto, agora, o foco está na formação de professores em serviço e, busca-se atuar na capacitação de forma processual com os docentes. É um trabalho que preconiza o colaborativo e o estudo entre o grupo. A concepção de trabalho que articula discussões com participação do coletivo como função articuladora é destacada como atividade essencial da supervisão educacional.

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, 2002, p.57).

Compreender esses espaços e caracterizar a função de coordenação junto à realidade é perceber como se desenvolvem as relações de poder. A observação do cotidiano da supervisão educacional possibilita acesso direto a todos os envolvidos no ensino, oportunizando aproximações que permitem identificar como se desenvolvem os saberes que circulam entre docentes e as relações que por eles são construídas.

A importância do planejamento está implícita e é preciso redobrar discussões e análises para verificar o comprometimento e os reflexos causados no processo educacional quando o mesmo é parte das exigências da formação docente. A seleção de estratégias pedagógicas adequadas e a aplicação de saberes devem ser contempladas nas ações dos profissionais da educação, sendo que, a supervisão pedagógica, na execução de suas atividades, deve possuir um maior domínio prático e discursivo, superando as construções simbólicas e sociais que se estabelecem na rotina de trabalho através da linguagem e discursos utilizados.

Um profissional deveria ser capaz de analisar situações complexas com referência a várias formas de leitura, de fazer escolhas rápidas e refletidas de estratégias adequadas aos objetivos e às exigências éticas, de extrair de um amplo repertório de saberes, de técnicas e de ferramentas aqueles que são os mais adequados, de estruturá-los enquanto mecanismo, de adaptá-los rapidamente aos projetos nas interações formativas, enfim, de analisar de maneira crítica suas ações e os resultados destas e, para essa avaliação, de aprender ao longo da carreira (TARDIF e GAUTHIER, 2001, p. 190).

Dessa forma, no contexto desta investigação, compreender os sentidos manifestos pelas supervisoras pedagógicas para embasar suas práticas exige relacionar o conteúdo das mesmas às ações/atuações destas profissionais durante as mudanças políticas e sociais no IFSul. Considerando-se que suas manifestações

e participações junto aos docentes têm peso político, pode sofrer poder, pode interferir socialmente no que é expresso, e que a linguagem tem influência profunda em nossa compreensão e ação no mundo social, é necessário refletir sobre como a supervisora compreende sua participação e exercício de sua profissão no IFSul Câmpus Pelotas.

Os contextos educacionais possibilitam a análise de nossas manifestações e refletem as influências ideológicas nas relações sociais, permitindo que as relações de poder possam se constituir através do domínio de quem se habilita saber, ter mais formação e se considerar suficientemente atualizado para exercer o controle através de movimentos, falas ou manifestações dominantes, mesmo que sem possuir necessária formação. Nesse sentido, na presença das transformações pedagógicas e estruturais que o IFSul vem sofrendo, existe espaço para conhecer como se desenvolve a organização do trabalho da supervisão pedagógica, contextualizando e identificando concepções que conduzem a ação dessas profissionais.

4. Prática de Supervisão e formação continuada

4.1 A ação instituída e as apostas conceituais

A atuação da supervisão educacional historicamente vinculada aos movimentos da sociedade e, conseqüentemente, vulnerável ao poder instituído dentro dos espaços educativos, construiu, instituiu e qualificou variáveis que modificaram o valor da ação pedagógica frente ao coletivo dos docentes. Ideologicamente, foi conduzida a assumir características de fiscalização, de inspeção e de controle, estereotipando a ação do profissional como vistoriador, cuja ação era caracterizada como de policiamento da atuação didático-pedagógica e não como ação que pudesse realizar atividades de melhoria de orientação didático-pedagógica.

Hoje, a composição da equipe pedagógica das instituições de ensino poderia contar com pessoas qualificadas, que estão no mercado de trabalho, que possuam formação e conhecimentos pedagógicos, capazes de possibilitar o desenvolvimento da reflexão, da ação e da análise das práticas, de forma contínua, tornando-as atividade permanente. Contudo, como ocorre na maioria das profissões, há evolução nas concepções adotadas e mudanças nos encargos e compromissos, promovendo diferentes rumos de atuação. Esses novos rumos traçam novos caminhos. Naura Ferreira (2010), ao tratar dos compromissos da supervisão educacional, nos sinaliza para mudanças que são necessárias na concepção de atuação:

Um novo conteúdo, portanto, se impõe, hoje, para a supervisão educacional; novas relações se estabelecem e novos compromissos desafiam os profissionais da educação a uma outra prática não mais voltada só para a qualidade do trabalho pedagógico e suas rigorosas formas de realização, mas também e, sobremaneira, compromissada com a construção de um novo conhecimento- o conhecimento emancipação¹⁴-, com as políticas públicas e a administração da educação no âmbito mais geral (FERREIRA, 2010, p. 237).

Pensar o projeto educativo e atuar visando o progresso do estudante, com qualidade no ensino e na formação humana, é parte essencial para exercer a função de supervisor pedagógico em nossas instituições de ensino. Essa função carrega compromissos com a educação. Ferreira (2010, p. 238) destaca: “Seu compromisso

¹⁴ “O conhecimento–emancipação é a trajetória ou progressão de um estado de ignorância entendido como colonialismo, e um estado de saber entendido por solidariedade”. (FERREIRA, 2010, p.245).

em última instância, é a garantia de qualidade da formação humana que se processa nas instituições escolares, no sistema educacional brasileiro”.

Nesse sentido, é possível afirmar que faz parte da ação do supervisor pedagógico a tarefa de discutir o ensino e suas melhorias, trazendo ao grupo de trabalho uma melhor prática, com resultados positivos para os estudantes, tornando o processo de ensino e de aprendizagem uma ação pedagógica significativa do ponto de vista da educação. Podemos verificar essa mudança de concepção para a atuação do pedagogo ao constatar que atualmente se utiliza muito o conceito de prática de assessoramento educacional, que ressalta a necessidade da formação contínua e da competência dos profissionais.

Carretero e Cabani, fazendo referência aos estudos desenvolvidos por Escudeiro e Moreno (1992), Rué (1994), Monereo e Solé (1996a), conceituam o assessoramento no âmbito educacional “como uma atividade social e prática cuja finalidade é apoiar as escolas e as equipes de professores para incidir nos processos de ensino e aprendizagem e melhorá-los” (CARRETERO e CABANI, 2007, p.134). Com a perspectiva de melhoria no ensino, o assessoramento trabalha com a colaboração entre os que participam no processo. Assim, assessor e professores trabalham juntos, em colaboração, no planejamento e execução das ações do trabalho pedagógico.

Ao abordar o tema do trabalho colaborativo, relaciono ao trabalho coletivo que oportuniza a troca de experiências, entre docentes, entre supervisores e entre docente e supervisor. Os grupos organizados nas instituições de ensino, chamados de coordenadores e/ou assessores e, especificamente nesta pesquisa, os supervisores pedagógicos, por meio de suas ações, buscam a qualificação do ensino e são, ou deveriam ser, os investidores da inovação, da criatividade, da flexibilização dos processos. Navalón (2007, p.88) especifica ao dizer que “a principal estratégia dos assessores é promover e apoiar os projetos nos quais os professores refletem sobre suas preocupações profissionais e introduzem modificações para melhorar sua prática educacional”.

Apesar de compreender que o processo de reconhecimento legal da supervisão pedagógica como uma profissão ainda não se oficializou, mesmo que reivindicado desde longa data pelas associações de supervisores pedagógicos,

percebe-se que as práticas desenvolvidas pela supervisão pedagógica são reconhecidas e institucionalizadas nos diferentes contextos escolares.

Em existindo esse espaço de atuação, há necessidade de ações pedagógicas que acompanhem a constituição e o desenvolvimento do trabalho realizado pelos professores nos contextos educacionais. É possível pensar o supervisor pedagógico como um profissional que conhece, compreende e empreende processos de ensino e de aprendizagem, possibilitando assessoria aos docentes e gestores, buscando, em ação colaborativa, o alcance de melhorias na formação dos estudantes.

Nesse sentido, se faz necessário buscar a permanente capacitação, atualizando-se e estando a par de novas discussões sobre teorias educacionais como, também, buscando práticas e aplicações inovadoras de ações que possibilitem fazer o profissional crescer e evoluir nas suas construções profissionais. Esses espaços são considerados propícios às mudanças - positivas, negativas ou simplesmente diferentes - porque possibilitam a reorganização dos processos e concepções, levando a novas estruturas, novas formas de pensar e atuar.

Observa-se que mesmo que as instituições definam que a prática de ações pedagógicas deve fazer parte necessariamente do contexto educativo, a função ou atividade desempenhada pelo supervisor pedagógico sobrevém de modo polêmico em sua estrutura e prática. Passa por épocas de valorização, por desempenhar simplesmente o “controle” na educação formal, como, por vezes, passa a ser valorizado pelo verdadeiro assessoramento significativo ao desenvolvimento da prática pedagógica.

Essas épocas, por mim caracterizadas de polêmicas, até hoje tem seus resquícios no entendimento de muitas pessoas. Elas permitiram que, por motivos históricos, culturais e/ou educacionais, as práticas dos supervisores pedagógicos fossem consideradas desnecessárias, descabidas, desvalorizando significativamente o trabalho e seu espaço de atuação. Obviamente, também ocorreram períodos em que as práticas de supervisão foram consideradas imprescindíveis e necessárias para qualquer ação, seja de tomada de decisões, seja de avaliações dentro do processo educativo. Chegaram a ocupar muitas vezes cargos e coordenações de alto valor moral, social e político dentro da estrutura organizacional da Instituição.

Nesse processo, percebem-se diversificadas funções e atividades desempenhadas pelos supervisores pedagógicos que fragilizam a ação prática e o relacionamento com colegas, reduzindo a possibilidade de ser visualizada e valorizada pelo coletivo como forma de apoio e formação docente. A atuação do supervisor pedagógico sem foco na formação docente e discente, ocupando boa parte do tempo do expediente de trabalho com atribuições diversas, demandas que acabam como responsabilidade desse profissional, torna distante sua função de trabalhar com estratégias de formação em serviço.

Ao conversar com um supervisor pedagógico, percebe-se de imediato a preocupação de sua atuação com a formação contínua dos docentes com quem trabalha. Mas, pouco se discute e se aplica essa capacitação aos próprios supervisores. Devemos iniciar a reflexão buscando observar a rotina desses profissionais, que devem organizar suas atividades voltadas à formação continuada dos docentes, esclarecendo a comunidade escolar sobre seus objetivos de atuação na perspectiva de mudança de mentalidade para valorização e participação espontânea de todos. Conquistada a confiança ao trabalho proposto, é preciso planejar, estruturando sua própria ação, sem perder o foco da formação dos docentes, promovendo espaços, organizando os processos internos e desenvolvendo em si a capacidade de decidir e agir também quando for de improviso.

O planejar a ação pedagógica não se restringe a sua ação e às suas atividades mas, também, ao que propõem ao grupo como, por exemplo, planejar pautas produtivas, horários de trabalho coletivo, organizações de reuniões com tema e objetivos estabelecidos, entre muitas outras formas de aplicar o planejamento com objetividade e coerência. Essas habilidades e competências são normalmente trabalhadas na formação acadêmica, assim como a capacidade de analisar, avaliar, contribuir e aprimorar estratégias de avaliação, de ensino e de aprendizagem. Esses conhecimentos didáticos, entre outros, devem ser retomados e aprimorados em serviço, mas precisam estar presentes no desenvolvimento do trabalho pedagógico do supervisor.

Echeita e Rodríguez, ao retratarem que após compreenderem a importância do reconhecimento da figura do assessor, indicam que é preciso planejamento para buscar formas de aperfeiçoamento.

Passado o tempo em que já não precisamos mais demonstrar que servimos para alguma coisa, temos diante de nós o *grande desafio de conseguir fazer bem nosso trabalho assessor*. Para tanto, precisamos urgentemente de um plano eficaz de formação que nos ajude a aperfeiçoar as complexas competências profissionais que nosso trabalho exige. Por um lado, não basta saber como assessorar. É preciso saber sobre conteúdos específicos de tantos e tantos assuntos que condicionam a ação escolar atualmente (ECHEITA & RODRÍGUEZ, 2007, p.228).

O supervisor, além de buscar atualização técnica, deve ter clareza de seu compromisso de promover ambientes adequados para o trabalho, voltando assim a pensar sempre no trabalho colaborativo, envolvendo a todos, e articulado ao projeto político pedagógico da Instituição, sem deixar de buscar em suas ações formas de garantir a aprendizagem e o sucesso do estudante. O ambiente educacional precisa oportunizar que façamos a leitura de nossas experiências, assim como a leitura de autores, buscando a reflexão sobre a prática, para, dessa forma, construir a teoria. Surgirão questionamentos e dúvidas e, então, buscaremos contestar e achar soluções mais viáveis, formando assim a base teórica de nossa prática.

A construção de nossa teoria exige que coloquemos perguntas à nossa prática. Quanto maior for nossa habilidade para ler nossa experiência, maior será nossa habilidade para compreender autores. Assim, conhecimento e experiência auxiliam nossa compreensão sobre a nossa prática. (CHRISTOV, 2009, p.39).

O processo de reflexão refere-se às ponderações sobre a prática desenvolvida, as reflexões realizadas pelo docente sobre suas ações, suas escolhas pedagógicas, e também as reflexões dos próprios supervisores na avaliação de escolhas realizadas no exercício de suas atividades.

Compreendendo sua função na Instituição e refletindo sobre suas atribuições, como a de dialogar com a teoria e de se dispor à troca de experiências, entendo que estaremos partindo do pressuposto de que é preciso investir em formação continuada para qualificar os processos de trabalho nas instituições de ensino. Fullan & Hargreaves (2003) acreditam que nos tornamos melhores profissionais em espaços escolares que estão em movimento, que trabalham com a colaboração. Os autores salientam que “o poder do local de trabalho é uma arena

em que deve ocorrer a luta pelo aperfeiçoamento” (2003, p.64). Nessa perspectiva, é preciso compreender a concepção da formação em trabalho, as ações da coordenação/assessoria pedagógica, as práticas desenvolvidas, articulando, sistematicamente, reflexões teóricas frente ao trabalho desenvolvido e exercido nos espaços de trabalho.

Se afirmarmos a importância da formação continuada de docentes, concebemos que é necessária também a formação, em contexto de trabalho, de outros profissionais, como os que atuam na gestão educacional e, em específico, no caso desta pesquisa, dos supervisores educacionais. Não é possível garantir que o profissional que possuir capacitação em trabalho produzirá mais e com maior qualidade o desenvolvimento de suas funções, mas, teoricamente, deveria atuar com maior qualidade. Busca-se sim garantir ao profissional espaços de mudança de atitudes, de redirecionamento de práticas, de reconstrução constante, na expectativa de melhoria da pessoa e do profissional, possibilitando ao trabalhador realizar seus afazeres com prazer, onde o mesmo veja o valor de suas produções à sociedade.

Ser reconhecido profissionalmente não o dispensa de atuar como articulador e responsável frente às relações interpessoais. É necessário ter a habilidade de aguçar a percepção, de desenvolver a capacidade de observação e de escuta, de saber se posicionar no momento certo para intervir, sem ferir, sem pressionar ou constranger a participação e contribuição dos envolvidos. Em reportagem da Revista Educação (2011), Fernanda Liberali¹⁵ destaca que o coordenador pedagógico

[...] como líder, deve conquistar o respeito do colegiado. Para isso, precisa estar informado, estudar sempre. Não precisa saber todo o conteúdo de todas as áreas, mas tem de ter conhecimento teórico sobre a prática pedagógica. Outra característica importante do perfil é saber o momento de ouvir e de falar. ‘É preciso ouvir o professor para ganhá-lo, fazê-lo revelar o quê e como pensa, como acha que determinada questão tem de ser tratada’ (LIBERALI apud GUERREIRO, 2011).

Sabe-se que a história da supervisão traz falsas ilusões e compreensões sobre a posição que ocupa na gestão. Por isso, é primordial definir que o profissional que atuar com supervisão pedagógica deve ser um líder pedagógico, deve ter

¹⁵ Pesquisadora da PUC-SP, citada por Carmen Guerreiro. Profissão: articulador escolar. **Revista Educação**, agosto/2011. Edição 167. Disponível em <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/167/profissao-articulador-escolar-233504-1.asp>>. Acesso em 22/04/2013.

competência para trabalhar com grupos, estar preparado para conduzir equipes em reuniões de trabalho, sempre buscando a participação através da adesão das pessoas. A liderança é algo que se trabalha, se desenvolve através do estudo de teorias e, no dia a dia, com a prática, sempre buscando avaliar e aperfeiçoar reflexos de suas ações junto ao grupo de trabalho. O conceito positivo de liderança que movimenta culturas escolares “é uma liderança mais sutil, a qual faz a atividade ter um significado para os outros”, dizem Fullan & Hargreaves (2003, p.70).

A liderança, enquanto característica, é fundamental na atuação do profissional para que haja um bom desempenho. A troca de experiências, ou seja, quando o supervisor conhece o trabalho do outro e juntos crescem na qualidade do trabalho desempenhado, agrega reflexão à prática através de discussões e análises sobre o que é compartilhado. Em síntese, constrói-se a triangulação da base teórica para o trabalho da supervisão: troca de experiência, reflexão e liderança.

É preciso agir para aumentar a consciência dos envolvidos, reconhecendo e enfatizando a verdadeira importância do supervisor educacional na gestão e nos processos de ensino das instituições de ensino. São esses profissionais, entre outros, que buscarão através de suas atividades promover formas de melhoria nos processos de formação dos estudantes. É desta forma que o supervisor participa diretamente da construção coletiva da emancipação humana.

Eleva-se, assim, a supervisão educacional da condição de executora de políticas e de planejamentos, de apenas articuladora de conteúdos e propostas, para atuar como partícipe da construção da sociedade, condição esta sim que garantirá a qualidade do trabalho pedagógico. (FERREIRA, 2010, p. 251).

Para avaliar a importância da prática pedagógica do supervisor escolar é necessário ter um olhar para as mudanças que ocorrem no espaço educacional, para os propósitos e demandas, visualizando e compreendendo o contexto no qual essas práticas se desenvolvem, realizando uma leitura real dos acontecimentos. Não é somente deter-se nas mudanças, mas reconhecê-las para entender suas interferências. A atuação sem foco e a ação de assumir diversas responsabilidades não deve ser somente uma questão de falta de experiência ou de pouca capacitação. Advém também da falta de compreensão sobre a função, as atribuições do cargo, e também da concepção de educação e gestão na instituição.

É importante entender a atividade colaborativa como uma ação de assessoramento:

O assessoramento implica uma verdadeira atividade de cooperação ou de trabalho conjunto entre assessores e assessorados na definição e na solução de problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem ou, em sentido mais geral, à educação (MONEREO e POZO, 2007, p.14).

Sendo uma atividade de natureza colaborativa, pressupõem que se constitua livremente, com ações antes e depois de demandas, por participação pelo convencimento e não pela obrigatoriedade, através de consenso dos envolvidos, proporcionando confiança e legitimidade ao trabalho desenvolvido.

De acordo com Fullan & Hargreaves (2003), a legitimidade e a satisfação de estar participando de forma espontânea e colaborativa é reconhecidamente valorizada. Destacam estudos que “descobriram que o principal benefício da colaboração é sua capacidade de reduzir a sensação de impotência dos professores e aumentar sua sensação de eficiência” (ASHTON e WEBB, 1986 apud FULLAN & HARGREAVES, 2003, p.63). Por fim, sustentam que “as culturas colaborativas criam e mantêm ambientes de trabalho de maior satisfação e produtividade” (FULLAN & HARGREAVES, 2003, p.68).

O trabalho colaborativo traz legitimidade à função e ao bom desempenho da assessoria pedagógica. Para que a atividade de assessoria seja efetiva, deve ser construída por meio de uma prática colaborativa. Monereo e Pozo trazem a ação do assessoramento como sendo “atividades educacionais práticas dirigidas a alguém (professores, mães ou pais, educadores, monitores, etc.); alguém que, por sua vez, deve promover atividades de ensino e de aprendizagem em outro” (2007, p.14). Observo no contexto investigado de que falta clareza para o supervisor pedagógico e para a gestão sobre quais as tarefas ou as atividades que são primordiais na ação da assessoria/coordenação pedagógica. Como tarefas, baseado em Lucarelli (2000, p.38), destaco como principais o assessoramento curricular e acadêmico; o assessoramento ao docente; o apoio técnico; a orientação a soluções de problemas ou situações teórico-práticos; o desenvolvimento de um trabalho conjunto com os professores para a abordagem pedagógica e o suporte para o desenvolvimento de trabalho interdisciplinar e para a pesquisa, objetivando a aprendizagem significativa.

Abarcar demandas e funções que poderiam ser ocupadas por outros profissionais somente leva o supervisor pedagógico a perder ou ser desvalorizado na tarefa primordial que é a de trabalhar com a formação docente, buscando um trabalho colaborativo, com a participação consciente de outros servidores, principalmente, os docentes.

De igual modo, entendo que é necessário fortalecer sua identidade enquanto profissional. A formação da identidade profissional acontece desde sua formação acadêmica, mas somente tem fortalecimento na execução, em serviço, onde demandas surgem a cada atividade executada. É necessário observar que imposições do cotidiano do trabalho não devem consumir o profissional com afazeres distantes de sua preparação técnica, desgastando-o e levando-o a dedicar-se de modo excessivo às rotinas escolares, que deveriam ser claramente redistribuídas entre a comunidade de servidores atuantes, respeitando funções e cargos.

E nesse sentido sustento, para além da base conceitual refletida e acima citada (troca de experiência, reflexão e liderança), que o supervisor pedagógico no desenvolvimento de suas funções deve ser capaz de realizar uma leitura real dos acontecimentos no ambiente de trabalho possibilitando interferências significativas; também precisa desenvolver um trabalho colaborativo e fortalecer sua identidade profissional através de clara definição de sua função no processo educativo.

Lucarelli traz presente a necessidade de que o profissional da assessoria pedagógica precisa ter esclarecido sua atuação, pois há muita versatilidade nas ações e intervenções, definindo-a como uma “profissão de ajuda”:

La asesoría pedagógica como profesión de ayuda, como práctica de intervención para lograr cambios en los procesos que se dan en la institución educativa y en el aula, manifiesta (y necesita) un marco teórico y valorativo para desarrollar y justificar esa práctica. Su acción cotidiana da cuenta de la existencia de un modelo entendido como conjunto de teorías que proporcionan orden, claridad y soporte a las acciones; que permite definir qué y por qué se toman determinadas decisiones y no otras, que es facilitador de la intervención. Modelo que es utilizado como orientador de la práctica cotidiana em función del reconocimiento de su validez teórica, técnica e ideológica (LUCARELLI,2000, p.40).

Ordenando suas atribuições, desenvolvendo de forma clara e colaborativa suas atividades, o profissional terá como consequência uma atuação voltada para o apoio docente. A partir das apostas conceituais que sustentam o trabalho da

supervisão pedagógica, entendo como fundamental a compreensão da atuação como espaço de garantia das políticas públicas, visando à aprendizagem dos estudantes, algo que depende, diretamente, da forma como o docente executa sua função de ensino. Se a função de ensino é bem executada, trazendo produtividade e qualidade à formação dos estudantes, proporcionando uma formação que eleve e que valorize o cidadão na sociedade, oportunizando-lhe qualidade de vida, estaremos aprimorando nossos resultados positivos através das políticas públicas e, então, compreendendo a função do supervisor pedagógico no ciclo político.

4.2 Docentes e supervisores em processo de formação continuada

A educação compreende, enquanto fenômeno social, comportamentos, ações e situações ligadas à vida das pessoas em determinada época, tendo reflexo positivo ou negativo. Os professores atuam na dimensão real, concretizando concepções e construções autorizadas pela própria sociedade. Com as grandes mudanças tecnológicas, sociais, políticas e econômicas na atualidade, os processos, serviços e o fluxo da vida do cidadão passam a ser reguladas por fortes exigências, principalmente sociais e econômicas, que intensificam a responsabilidade individual, levando o cidadão a buscar, incansavelmente, uma melhor posição e reconhecimento profissional.

Essa responsabilização individual oportuniza espaços para que todas as pessoas, não somente profissionais da educação, opinem e manifestem suas preocupações sobre a formação de professores. A formação de professores é aqui compreendida como um espaço de contribuição para a evolução social e econômica de cada cidadão. Dessa forma, a educação é espaço de disputa por melhores resultados, tornando o país competitivo, especialmente no alcance de políticas educacionais que alavanquem reformas educativas que nos tornem capazes de alcançar índices positivos nos indicadores de qualidade, eficiência e produtividade. No contexto da Instituição investigada, esses também parecem ser os valores considerados pelos docentes para sua participação em processos de formação continuada.

A discussão da formação dos professores está presente em quase todos os espaços da sociedade e, conforme a demanda advinda da emergência de

resultados, busca a garantia de contribuição para uma educação entendida como positiva. Há de se pensar no reflexo de discussões realizadas sobre a forma almejada da caracterização e formação do bom professor, determinada por necessidades de grupos e não da coletividade. Essas discussões podem e devem contribuir nos processos de formação de professores, mas devem ser aprofundadas e conscientemente construídas, visando atender à diversidade existente no âmbito educacional.

A educação é questionada em suas funções e sua efetividade. A qualificação do professor cada vez mais é exigida no sentido de demonstrar eficácia e produtividade, sendo o mesmo, permanentemente, questionado e cobrado por mais qualificação nas suas ações profissionais. É um aumento das exigências e competências no campo da educação, uma grande demanda de soluções de problemas no contexto educacional e social que, além de ações pedagógicas, envolvem inter-relações e domínio de conhecimentos que se reconstróem constantemente.

A formação continuada de professores, na análise da complexidade dessas situações problemáticas, necessariamente requer dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento dentro da instituição educacional na realização de projetos de mudança (IMBERNÓN, 2010, p.55).

Com a responsabilização por sua própria formação, o docente deve se preparar para sua permanentemente atualização, acompanhando às mudanças e buscando modos de integrar seu espaço de trabalho às formas de capacitação. Compreendendo que as reformas educacionais induzem ao consenso de que existe progresso, mudança e avanço de propostas, de concepções e de ações, torna-se fundamental esclarecer que os processos de formação docente fazem parte da estratégia política e educacional de aplicação da regulação social, com clara negociação e consentimento das pessoas. A formação de docentes, no contexto desta pesquisa, deve ser compreendida como voltada para todos os que trabalham no processo de ensino e de aprendizagem junto aos estudantes, ou seja, envolve os professores de sala de aula e pedagogos, mesmo quando atuam em setores administrativos e burocráticos de gestão da Instituição.

Partindo dessa compreensão, a formação de docentes torna-se fundamental para o desenvolvimento não só do exercício profissional, mas para a compreensão

de sua complexidade, como uma construção social. Para isso, é preciso criar espaços de evolução e de potência que favoreçam o crescimento coletivo dentro dos espaços educativos e reconhecer os docentes como atores sociais, que estão construindo de forma única sua vida e sua profissão. Os espaços de formação são importantes lugares de atuação do pedagogo que, paralelamente, também estará se capacitando, participando ou coordenando os espaços coletivos de crescimento profissional, oportunizando momentos de envolvimento entre os docentes. É preciso querer participar. Imbernón salienta a importância da formação a partir das necessidades reais:

Participar da formação significa participar de uma maneira consciente, o que implica suas éticas, seus valores, suas ideologias, fato que nos permite compreender os outros, analisar suas posições e suas visões. Também é fundamental que a formação suponha uma melhoria profissional inteligível e suficientemente explicitada e resulte compreensível (IMBERNÓN,2010, p.56).

Na busca por mais qualificação, o professor não se restringe apenas à formação acadêmica. Na busca por novos conhecimentos (aperfeiçoamento) e novos espaços de atuação (ao conhecer novos conceitos teóricos), o professor se sobrecarrega com cursos e leituras ou se distancia do propósito principal, que é a atuação no ensino, e passa a buscar, somente, melhor nível de reconhecimento social em sua carreira.

Com os supervisores pedagógicos acontece ou deveria acontecer esse mesmo processo; buscando ler, conhecer, estudar, aprender novos conhecimentos para que possam assim subsidiar e compreender o grupo de docentes com quem trabalham, agregando e colaborando com o processo de desenvolvimento profissional. Consequentemente, essa grande necessidade criada pela sociedade de que se obtenha êxito profissional e a permanente manutenção de sabedoria atualizada para que se atue enquanto professor ou supervisor pedagógico causam, sobremaneira, a intensificação do trabalho, interferindo na constituição e execução de propostas de formação de docentes em uma concepção de permanência dentro das instituições de ensino. A valorização da formação acadêmica sobrepõe à formação continuada de modo prático, pois é desenvolvida internamente nas instituições de ensino, realizadas em programas de formação continuada em serviço.

É grande o tempo a que o profissional se dedica para se qualificar com reconhecimento através de certificados que irão trazer retorno financeiro e/ou colaborar em seleções de empregos e cargos. Mas, é preciso não desprezar a necessidade de que, enquanto cidadão, precisamos ter de nos manter com dignidade e boa qualidade de vida para nos compreendermos como seres humanos capazes de ser feliz e produzir socialmente na construção de sua própria vida e da comunidade em que estamos inseridos.

É importante olhar esses profissionais e enxergar que são pessoas que têm suas necessidades, que buscam satisfação profissional e que tudo isso está agregado à condição financeira. Precisamos da conquista para que os docentes queiram participar, com atrativos profissionais e bons espaços de convivência, objetivando a ação da supervisão pedagógica e visando qualificar o processo desses profissionais de forma prazerosa e voluntária. Traduzindo em ações, a atuação do supervisor pedagógico requer conquistar espaço, conquistar as pessoas e, claro, conquistar pelo trabalho que faz. Ser respeitado enquanto supervisor pedagógico pelo trabalho realizado é uma ação que deve ser buscada permanentemente.

A formação de docentes tem como objetivo promover formas adequadas de capacitar os profissionais da educação, aprimorando sua ação através da atualização dos saberes teóricos e práticos referentes à sua área de atuação. Deve ser compreendida como um processo que precisa ter planejamento, objetivo e foco de trabalho bem definido para que se obtenha sucesso nos resultados. É preciso estar envolvido, querer participar. “A formação, enquanto processo de mudança, sempre gerará resistências, mas estas terão um caráter mais radical, se a formação for vivida como uma imposição arbitrária, aleatória, não verossímil e pouco útil” (IMBERNÓN, 2010, p.56).

Por isso, a formação deve ser um processo realizado por disponibilidade própria do profissional, algo a ser vivido para oportunizar crescimento e experiências de resignificação de suas ações. Não se compra vontades, se conquista a participação através da conscientização e da compreensão de que o vivenciado será produtivo, significativo e oportunizará novas percepções sobre conteúdos muitas vezes já conhecidos. É preciso que o sujeito esteja em busca de algo que é de seu

interesse. Assim, é possível atribuir significado à formação. Como bem adverte Cecília Warschauer,

[...] a formação pertence àquele que se forma, de modo que cada um, no contexto da sua história de vida, atribuirá sentidos diferentes àquelas vivências. O que foi formativo para uns pode não ter sido sequer significativo para outros, em razão das suas características de personalidade, seus contextos e momentos de vida. O processo formativo depende de um trabalho reflexivo feito pelo próprio sujeito, o que partilhar com outros pode alimentar, mas nunca substituir (WARSCHAUER, 2001, p. 207).

Além da disponibilidade por parte do sujeito em vivenciar um processo de mudança e de abertura a novas aprendizagens, é fundamental que compreenda o trabalho colaborativo como forma de acrescentar à própria formação a construção de conhecimentos decorrentes de diferentes aprendizagens. Trabalhar no coletivo exige o conhecer e vivenciar diferentes processos; é preciso saber se relacionar com os outros que são sempre diferentes; é preciso saber trabalhar com a participação de todos, cada um agregando com o que melhor sabe e pode contribuir. A colaboração de todos os envolvidos no processo é parte da avaliação a ser feita no início do planejamento e precisa ser bem compreendida porque concretiza os objetivos pretendidos.

Partindo do reconhecimento de experiências, da valorização de novas vivências e oportunizando novas construções na ação ou no pensar, criam-se momentos que possibilitam às pessoas compartilharem seus imaginários e suas propostas efetivas de aplicação concreta de atuação em seus espaços profissionais, conhecendo a si e aos outros. Momentos que, se bem trabalhados, permitirão maior aproximação entre colegas, entre grupos, e, também, favorecerão espaço de reflexão sobre os processos aplicados, avaliando práticas e concepções.

Os supervisores utilizam diversos estímulos para provocar a curiosidade sobre temas e assuntos relacionados à prática dos docentes por meio de pequenos textos, partes de filmes, reportagens, legislações, recortes e artigos, sempre procurando promover inquietações pedagógicas. Todas essas tentativas buscam seduzir e conduzir à participação, despertando nos docentes o imaginário, a criação, a inovação. Como destaca Marta Nepomneschi, a tomada de consciência para a busca da qualificação deve ser espontânea por parte do docente, mas o assessor

pedagógico precisa, aos poucos, provocar e promover essas ações de sedução em suas ações:

Uno de los recursos más interesantes del asesor pedagógico (que comparte con el rol del docente) tiene que ver con su capacidad de seducción, con la posibilidad de conseguir que lo sigan, que haya otros que lo requieran activamente para modificar las formas y los contenidos de su labor educativa. (NEPOMNESCHI, 2000, p.68).

Entendo que a ação do supervisor pedagógico junto à formação dos docentes deve pautar-se pela tarefa de proporcionar condições para que haja: atualização e aquisição de conhecimentos; aplicação e conhecimento de novas tecnologias; reconhecimento de novos contextos; aplicação de novas estratégias e metodologias na prática de ensino; troca de experiências e valorização de práticas inovadoras. Todas essas formas de atuação e apoio devem voltar-se ao objetivo da qualificação da ação do docente e da melhoria de ensino, promovendo maior qualidade ao processo de aprendizagem do estudante.

Saliento que a formação docente deva ser bem trabalhada e valorizada, mas, destaco que não é possível garantir melhorias no processo de formação docente se o mesmo for estagnado a momentos específicos de sua formação e atuação, espaçando-se da rotina da instituição. A formação docente deve ser visualizada e assimilada como um processo que deve ocorrer durante toda a vida profissional do docente e do supervisor pedagógico. Precisa ser consequência de uma necessidade premente de reestruturação. O docente precisa compreender o processo de forma a envolver em sua rotina ações e relações de aprendizagem.

Com o docente envolvido e comprometido com sua formação, há possibilidade de promover reflexões e mudanças, não somente nas práticas, mas nas concepções e visões sobre o processo de ensino e de aprendizagem, constituindo um espaço de discussão de propostas coletivas de trabalho pedagógico.

A participação não será somente necessária na etapa de organização, mas também no momento de levar a formação para a prática, de modo que se estabeleça um processo contínuo de modificação e introdução das estratégias, baseado na experiência acumulada e ao mesmo tempo nas novas necessidades detectadas (IMBERNÓN, 2010, p.56).

Essas reflexões também se aplicam aos supervisores pedagógicos. Durante sua atuação profissional, eles precisam avaliar, discutir e redirecionar suas ações. É necessário prever a capacitação de quem promove as capacitações de outros

profissionais, com risco de que se obtenham resultados negativos, em forma de cascata, nas ações educativas realizadas dentro da Instituição.

Os professores compartilham a interação e a troca de ideias e conhecimentos entre os membros do grupo. Isso supõe uma formação voltada para um processo que provoca uma reflexão baseada na participação, com contribuição pessoal, não rigidez, motivação, metas comuns, normas claras, coordenação, auto-avaliação, e mediante uma metodologia de formação centrada em casos, trocas, debates, leituras, trabalho em grupo, incidentes críticos, situações problemáticas, etc. (IMBERNÓN, 2010, p.65).

É importante organizar a formação docente de forma continuada como forma de garantir o saber fazer. É preciso embasá-la em referencial teórico e em conhecimento científico para assim desenvolver competências profissionais e sociais que possibilitem a apropriação e a flexibilização das ações junto às evoluções e inovações que surgem diariamente e remetem a suscetíveis modificações.

Torna-se fundamental pensar sobre a contribuição do processo de formação continuada junto aos profissionais da educação de forma a garantir novas formas e novos processos educativos. É preciso compreender que o que está disposto poderá ser simplesmente adequado ou até completamente transformado e que esse espaço somente será possível se houver atividades pedagógicas voltadas para a discussão coletiva, buscando mudanças não somente nos processos, mas, principalmente, nas pessoas. São suas concepções, valores, vivências e formações acadêmicas que possibilitam a adequação, permanência ou transformação de ações que, no coletivo, se transformam em falas que são consideradas, através de processos políticos, em políticas de ensino. Políticas de ensino que modificam propostas e podem vislumbrar novos conceitos para a educação.

5 - Pressupostos e ações da supervisão pedagógica

Este capítulo resulta da análise dos depoimentos das oito supervisoras pedagógicas que contribuíram com a pesquisa por meio de entrevista individual. A identificação da supervisora e dos cursos/áreas onde atuam foram devidamente suprimidas para se preservar a identidade das informantes. Essa foi uma solicitação realizada pelas entrevistadas, quando realizamos os acordos para desenvolvimento da pesquisa.

A entrevista semiestruturada (apêndice B) foi conduzida a partir de questões com temas específicos. Durante a conversa, a entrevistada também podia expor suas impressões sobre outros assuntos. O capítulo se divide em duas seções: a primeira apresenta os saberes teóricos e práticos que sustentam as ações da supervisão pedagógica; a segunda discorre sobre as ações de assessoramento pedagógico aos docentes e de formação continuada desenvolvidas pela supervisão pedagógica.

Os depoimentos das supervisoras foram identificados pela letra S (maiúscula) seguida da numeração decimal sequente de 1 a 8 (S1, S2, S3, etc.). Tal procedimento foi utilizado para preservar a identidade dos depoentes, conforme acordo de pesquisa estabelecido.

5.1 Saberes teóricos e práticos da ação

Para essa seção, a partir da análise do conteúdo das entrevistas realizadas com as supervisoras, foram inferidas seis categorias temáticas: a valorização e o prazer decorrente da atuação profissional; os saberes necessários e ausentes no exercício da profissão; o papel do supervisor pedagógico na formação continuada; a formação pessoal e profissional; o valor agregado aos momentos entre supervisores; a relação entre supervisor e docente.

A primeira categoria refere-se à **valorização e ao prazer decorrente da atuação profissional**. Ao discorrer sobre o percurso profissional, o que as supervisoras valorizam são as relações interpessoais que a atuação lhes oportuniza, por considerar que sua atuação possibilita a aproximação ao docente, o que exige

conquistar espaço e confiança, favorecendo a realização de um bom trabalho, com a garantia da integridade de valores e de posturas.

A participação no processo de ensino conduzido pelos professores ocorre por meio de ajuda e de trocas, o que, para elas, incide na aprendizagem do estudante. Esses foram um dos aspectos mais valorizados na atuação profissional do pedagogo. Foi ressaltada a necessidade de engajamento no processo educativo; engajamento do pedagogo, dos professores e da instituição como um todo para a realização de um trabalho coletivo e colaborativo na expectativa de que trabalhando com projetos é possível vislumbrar resultados junto aos docentes.

Nesse sentido, o prazer de atuar profissionalmente como supervisora pode ser sistematizado nos seguintes pontos: estar convivendo junto aos docentes e construindo saberes; perceber o esclarecimento do percurso pedagógico e a evolução na formação pedagógica; discutir, orientar e perceber a reciprocidade no trabalho realizado. Além de perceber o “brilho no olho”¹⁶ do docente durante suas atividades profissionais, as supervisoras ressaltam a importância do trabalho construído no coletivo, onde todos evoluem juntos e, por consequência, isso é o que traz satisfação de um trabalho realizado especialmente quando avança e coloca em prática o que foi pensado e planejado, dando movimento positivo ao espaço educativo. Ver propostas coletivas e colaborativas em execução é considerado como um dos maiores prazeres de cada supervisora.

É possível perceber que o trabalho do supervisor pedagógico é valioso, pois compreende um processo longo e lento, bem como depende de conscientização, esclarecimento e amadurecimento pedagógico para ser percebido. As supervisoras demonstram com suas contribuições que é preciso paciência, compreensão e bom relacionamento para que suas propostas de trabalho sejam percebidas positivamente. Sobre esses aspectos, destaco uma das entrevistadas: “O trabalho da supervisão é importante, é! Mas é um trabalho de conquista” (S.3).

As supervisoras apontam como **saberes necessários para o exercício da profissão** o conhecimento de sua função e a vontade de ampliar saberes: descobrir novos saberes; buscar na rotina do trabalho o que aprofundar; conhecer sobre novos assuntos que surgem ou que poderão vir a surgir. Para elas, os saberes são

¹⁶ “Brilho no olho”: termo utilizado por uma supervisora entrevistada para caracterizar a satisfação em ver o docente feliz e satisfeito com suas atividades profissionais.

adquiridos primeiramente na formação acadêmica e se fortalecem com a experiência no cotidiano de trabalho.

Destacam, ainda, como fundamental conhecer sobre ensino, currículo, avaliação, planejamento, gestão, processo educativo e legislação. Salientam que são conhecimentos que mudam e, por isso, precisam buscar atualização constante. Algumas explicitam sobre a importância de desenvolver o saber das relações interpessoais como forma de facilitar a compreensão do outro para o seu trabalho. Explicitam, também, que é preciso ter um perfil pesquisador, de um profissional que busca a informação e o conhecimento para ter subsídios para desenvolver suas atividades. Compreendem elas que um profissional nunca está completo, sempre lhe falta algo, algum saber, cuja motivação por buscar novos conhecimentos precisa permanecer durante todo o seu percurso em formação.

Assumem que o cotidiano exige estudo e atualização, principalmente nas questões que envolvem o trabalho docente, as novas metodologias, tecnologias, o como avaliar e planejar. Com tantos desafios que surgem com as mudanças estruturais e legais da instituição, ***são dos saberes pontuais que mais essas profissionais sentem falta***, como a atualização sobre novas leis, pareceres e regramentos da educação técnica profissional e sobre as políticas inclusivas e sua aplicação junto aos docentes. O próprio conhecimento sobre conteúdos da área técnica desenvolvidos pelos docentes, a orientação ao docente para com o trabalho social a ser realizado com os educandos de perfis diferenciados e as transformações imediatas e constantes da sociedade também são indicados como lacunas de saberes das quais se ressentem. Essas questões sempre trazem situações inusitadas durante as atividades profissionais desenvolvidas que precisam ser encaminhadas, orientadas ou aprimoradas.

Há consenso de que o ***papel do supervisor pedagógico na formação continuada*** é muito importante. É ele quem faz acontecer, garantindo dentro da instituição espaços de formação, de troca de experiências e de valorização das práticas. O trabalho do supervisor é o de atuar como mediador dos processos promovidos para que o docente desenvolva sua aprendizagem e novos conhecimentos, cultue espaços de compartilhamento de práticas e inovações entre seus pares. Tal aspecto é percebido na fala de uma das supervisoras entrevistadas,

quando descreve sobre o que é o trabalho do supervisor pedagógico na formação continuada:

É um trabalho de mediador, de estimulador, de provocador, um trabalho desafiador para que a formação continuada tenha seguimento. Eu acho que a nossa função é de formação continuada, na supervisão como um todo, entre nós e nas coordenadorias, com certeza, (S2).

Compreendendo que é o supervisor quem deve buscar proporcionar ao professor a formação continuada, entendem as entrevistadas que é preciso criar os meios e organizar os espaços, planejando a formação aos professores em serviço. Entretanto, elas evidenciam que é necessário ter a garantia do apoio institucional por meio das políticas e das estruturas organizacionais que envolvem o trabalho docente.

Com o entendimento de que a formação continuada promove a qualificação e a atualização do profissional diante das mudanças sociais, políticas e educacionais, afirmam que a formação continuada é um processo positivo para a instituição como um todo, porque irá refletir no trabalho desenvolvido pelo docente, influenciando na qualidade de ensino e na formação do estudante.

A formação continuada faz isso, é um espaço de estudo, de reflexão, de atualização, de conhecimento do mundo acadêmico, das reformas, das necessidades, da estrutura e da educação que está acontecendo hoje, das reformas que estão sendo feitas e que irão nos atingir. Nós somos uma escola técnica! A escola é uma referência na região (S6).

Salientam que para a supervisão poder desenvolver um planejamento da formação continuada em serviço é imprescindível que tenhamos uma política educacional, valorizando essa ação com previsão de carga horária em comum, para que os docentes possam dela participar. A valorização e o apoio às ações pedagógicas tanto na divulgação e motivação, como também nas possibilidades de integrar profissionais de outras instituições para desenvolver atividades junto aos nossos docentes por meio de palestras, seminários, workshop são fundamentais para o sucesso do planejamento da formação.

A instituição tem regulamentado sua estrutura de incentivo à formação dos servidores e, nesse sentido, há investimento político e interesse dos docentes que estão buscando cursos de especialização, mestrado, doutorado, entre outros, com o intuito de qualificar e conseqüentemente aumentar seus proventos. Mas, no entendimento das supervisoras, a promoção da formação continuada em serviço

independe dessas qualificações, pois compreendem que as atualizações e o crescimento pedagógico e didático acontecem durante toda vida profissional e a supervisão precisa garantir espaços de formação, de troca de experiências, de valorização das práticas dentro da instituição de atuação profissional.

Como valorizam a proposta de formação no espaço de trabalho, no próprio ambiente e dentro do seu horário, as supervisoras alertam para as dificuldades encontradas. Citam, além das organizacionais, como os horários livres para reuniões; as motivacionais, como a falta de estímulo para as reflexões pedagógicas. Indicam e reconhecem que eventos culturais e técnicos, reuniões administrativas, datas festivas, participações em comissões e outros atravessamentos que acontecem nas rotinas de escolas de grande porte ocupam boa parte do tempo de trabalho dos servidores, desgastando a expectativa e a participação em outros momentos ou atividades que venham a ser propostos, principalmente envolvendo discussões e reflexões focadas no processo de ensino.

Nesse mesmo sentido, destacam que o grupo atua nas diversas frentes de trabalho: participação no processo seletivo; avaliação de provas e bancas de concursos; comissões das mais variadas; mobilizações sindicais; coordenações de cursos; representações em reuniões; convênios com outras instituições para revisar e elaborar questões, provas e desenvolver aulas; aulas em outros cursos. São tarefas que acabam por desviar o foco e, muitas vezes, interrompem a realização do planejamento pensado pelo grupo.

O projeto elaborado pelo grupo, intitulado Formação Continuada de Professores no Espaço de Trabalho - PFcop (anexo 5), não está sendo desenvolvido como um todo, especialmente em função dos motivos listados, embora seja considerado o foco do trabalho, o que fica claro na fala de uma das supervisoras:

Mas é um projeto que a gente não pode abrir mão, não pode se descuidar dele. Se não for a supervisão pedagógica, em minha opinião, a estar sempre em busca, atrás de fazer acontecer a formação continuada no espaço de trabalho, qual o setor que vai fazê-lo? Então, para mim, é o *carro chefe*, é o fundamental do nosso trabalho, que é fazer acontecer a formação continuada dos professores, no espaço de trabalho, penso (S1).

Relatam que executaram no ano de 2013 apenas uma edição do seminário, uma edição de boas práticas, duas edições das oficinas e realizaram semanalmente as reuniões junto às coordenadorias. Entre as ações que estão sendo

desenvolvidas, voltadas para a formação continuada, atualmente, na rotina das supervisoras, foram destacadas principalmente as ações desempenhadas nas reuniões de coordenadorias de cursos técnicos. Salientam elas que, dependendo do grupo de docentes, é possível trabalhar a formação continuada nesses espaços através de discussões e argumentações sobre diversos temas, entre eles, planejamento, fazer docente, avaliação, concepções de um projeto integrado, elaboração de questões de provas.

Uma supervisora entrevistada revela sobre a importância desse momento que ocorre durante as reuniões de coordenadorias de cursos: “[...] é um espaço de formação, porque no momento em que tu estás problematizando, estás pensando e reestruturando o fazer pedagógico, isso é formação também!” (S1). Outra supervisora também falou sobre os momentos formativos das reuniões de coordenadorias:

[...] eu considero um grupo bem interessante na discussão do pedagógico, eles são muito bons, é do grupo. Em reuniões, eu tenho liberdade com eles. Levam os temas e, quando eu acho que tem que ser tema de discussão, eu aponto e vai para a reunião. É um espaço onde eles discutem, pensam, fazem reflexões sobre o seu fazer docente (S1).

Outras formas de promover a formação em serviço, utilizadas pelas supervisoras durante as reuniões semanais com os docentes, são as leituras, reflexões e discussões de diferentes textos; a análise de vídeos pedagógicos e vídeos com palestras de autores da educação. Todas as atividades realizadas buscam alternativas para que o docente se motive para participar das reflexões propostas, oportunizando que em um pequeno período de tempo possam analisar suas práticas e contribuir com seus pares, emitir seu parecer ou apenas pensar sobre o processo educativo. São estímulos utilizados para provocar a curiosidade sobre temas e assuntos relacionados à prática dos docentes.

Houve relatos de que há coordenadores de cursos técnicos que, além de incentivarem seu grupo a valorizar as discussões pedagógicas, dão apoio às propostas de estudo na coordenação, organizando espaços para discussões onde todos participam.

É importantíssimo esse papel da formação dos professores, eu procuro incentivar. Até o ano passado eu ficava só na fase de distribuição de leituras, jogava, e um ou outro vinha e comentava comigo. Agora, como o coordenador do curso é muito positivo, ele que direciona as coisas. Ele

direcionou e disse aos docentes: A supervisora dá um tema, nós vamos estudar! Ele queria até fazer convocação, no horário das reuniões. Ele, às vezes, praticamente me dá toda a reunião e aí a gente faz o estudo (S8).

Uma das supervisoras relatou que após as reuniões alguns docentes buscam mais informações ou orientações sobre os temas tratados na coordenadoria, demonstrando que estão sentindo necessidade de aprofundar conhecimentos.

Para o estudo de questões de provas, eu já peguei duas reuniões inteirinhas. No início imposto pelo coordenador, mas logo em seguida, os professores sentiam necessidade e, então, começaram a me apresentar provas. Trouxeram provas para que eu fizesse a correção e as devolvesse para eles (S8).

As buscas dos docentes retratam a importância da partilha de práticas desenvolvidas, de estudos de metodologias de ensino, entre outros assuntos, colaborando com sua formação docente. Ressaltam que, com a boa convivência e a troca de experiências, espaço é oportunizado aos docentes para indicarem novos temas a serem estudados. Algumas explicam que elas também indicam temas para serem estudados no grupo de professores.

Outra supervisora relatou que pretende trabalhar sobre o estudo da recuperação de conteúdos e investir na utilização da educação a distância junto aos docentes. Ao criar o hábito de troca no grupo, observou que a participação ficou agradável e passaram a compartilhar propostas conjuntas de trabalho, facilitando o processo de formação em serviço: “Os temas propostos surgem da necessidade deles, o estudo de questões surgiu das dificuldades que se enxerga nas provas que eles mesmos elaboram” (S8).

Há professores vinculados a determinadas coordenadorias que não compreendem como um pedagogo pode contribuir com suas atividades, o que dificulta o trabalho das supervisoras. Nesses casos, uma das supervisoras explicou que quando percebe essa resistência ao trabalho, ela se coloca à disposição para atendimento aos docentes, ficando no aguardo da sua procura para realizar a assessoria pedagógica.

As supervisoras também citaram outras atividades que colaboram para a formação continuada em serviço. Uma das propostas de ação citada por uma supervisora foi a de um projeto que visa trabalhar, junto com os docentes e a orientação educacional, o cooperativismo, a solidariedade e a ética. Os focos do projeto são trabalhar o papel e a importância do líder estudantil e do representante

de turma; fazer a eleição de seu representante; construir uma cartilha com suas funções; aplicar um instrumento de pesquisa junto aos estudantes para colher informações sobre a prática docente, visando ao aperfeiçoamento constante do ensino, do currículo do curso e da ação docente. Através desse projeto, a supervisora tem como objetivo desenvolver uma melhor comunicação entre os envolvidos no processo pedagógico e trabalhar com dados reais para colaborar nos processos de ensino e de aprendizagem não somente nos finais de períodos letivos ou quando ocorrem situações problemáticas.

Promover a formação continuada em serviço significa propor, gerar, observar e, principalmente, ser criativo para construir propostas das mais simples e rotineiras às mais complexas, como as atividades de planejamento curricular. Afirma a supervisora entrevistada:

Executa-se a formação continuada quando se provoca discussão sobre avaliação, quando trabalha as provas, quando convida os professores a irem a uma palestra, quando incentiva, quando se discute os conteúdos e a forma de trabalhá-los. Então é por aí (S2).

Sobre **a formação pessoal e profissional**, há de se salientar que além da formação dos docentes, as supervisoras estão buscando sempre algum tipo de qualificação para sua própria formação. Nesse sentido, é preciso investir na capacitação em serviço, embasando a ação da supervisora pedagógica para a tomada de decisão e autorizar suas falas nas discussões. Dessa forma, falam sobre a necessidade de mais estudo, de desenvolver espaços e momentos do grupo para compartilharem novos saberes e criarem o hábito do estudo.

Como todo profissional, que se preocupa em investir na sua formação, elas procuram se capacitar tanto dentro ou fora da Instituição através da participação em reuniões, cursos, encontros, oficinas, seminários. Algumas já buscaram ou estão buscando a realização de cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado). Reconhecem a necessidade de se manterem atualizadas e em permanente situação de formação, para que possam acompanhar os movimentos de evolução que envolve o processo educativo, para que assim possam argumentar e trazer esclarecimentos ou encaminhamentos para as questões processuais que acontecem na rotina do trabalho docente, respondendo ou orientando sobre onde canalizar esforços ou indicando soluções possíveis para serem percorridas pelos docentes.

Tem-se claro de que o supervisor não deve saber tudo, mas precisa ter alguns conhecimentos que possibilitam dar um norte à caminhada dos docentes. Nesse sentido, as supervisoras demonstram que além de procurarem cursos de qualificação ou de formação, elas também procuram estudar, ler e acompanhar notícias pelos meios de comunicação.

O que se percebe nas suas falas é que os momentos de estudo e leituras que realizam são feitos de forma solitária. Elas buscam se aprimorar em conhecimentos pelos quais se interessam e, outras, dizem explorar assuntos em que estão sentindo dificuldades por desconhecerem ou pelas mudanças que ocorreram em função do rápido avanço, transformação e evolução que vivenciamos na sociedade atual.

Ao tratar sobre a categoria que aborda **o valor agregado aos momentos entre supervisores**, em algumas entrevistas foi possível notar a insatisfação em relação aos momentos de estudos coletivos, que há pouco tempo o grupo vem tentando implementar nas suas reuniões semanais. Entretanto, são momentos esporádicos. Por diversas vezes o grupo iniciou processos de estudos coletivos, em épocas anteriores, mas não teve sucesso, em função de atravessamentos de ordem administrativa, pedagógica, relacional e, principalmente, organizacional.

A nossa reunião é sagrada. Mas, com certeza, se tivéssemos um planejamento das ações, daria para fazer tudo, até as demandas que nos atravessam diariamente. Por isso, acho que o ideal é que tivéssemos uns dois dias aqui na supervisão e o resto seria nas coordenadorias (S5).

As supervisoras relatam que realizam semanalmente uma reunião do setor, nas terças-feiras pela manhã. Sinalizam que esse é um momento de trocas de experiências e socialização das rotinas de trabalho. Todas consideram esse espaço como de alta relevância para o trabalho desenvolvido, porque entendem que é importante repartir as dificuldades e as conquistas profissionais entre pares.

Indicam que há necessidade de maior tempo e uma discussão sobre o atual funcionamento das reuniões semanais. Expressam diversas insatisfações sobre a rotinização da mesma, em que se tornam carregadas de assuntos burocráticos ou outros atravessamentos que acabam prejudicando o tempo para as discussões de maior relevância pedagógica para o trabalho do grupo.

Em nossa reunião semanal há um momento em que cada um pode contar suas experiências. Contar as experiências não é sistemático, pede-se um

momento da reunião, para então falar, repartir as rotinas, as experiências, contar acerca das reuniões realizadas nos cursos (S4).

Eu acho que a gente precisava de mais desses espaços de trocas de experiências. Mas há esse espaço nas reuniões, a gente costuma colocar o que aconteceu. Anteriormente se colocava tudo o que aconteceu na semana anterior, com nossos cursos, com nossos professores, nos concursos que se trabalhava; agora, não tem havido tanto tempo para isso. Mas sempre que há um assunto mais importante, reparte-se isso com todo o grupo e aí se tenta resolver até algumas pendências juntos (S7).

Nas reuniões de terças-feiras a gente socializa os nossos trabalhos. Há momentos em que a gente socializa mais e há momentos em que a gente acaba não sociabilizando. Há momentos em que nas reuniões se faz isso mais seguidamente e há momentos em que a gente deixa de fazer. Acho que esses momentos são superimportantes. Acho que são fundamentais (S1).

Já houve isso, antigamente, fazíamos essa troca. A cada reunião tínhamos que contar como é que havia sido a semana. Depois de um tempo, algumas vezes, fazíamos isso. Ultimamente até que não se faz mais quase isso. Hoje, quando tu contas, conta. Quando não contas, não contas! Acho que esses momentos de discussão são muito bons. Mas geralmente quando alguém faz alguma coisa diferente, conta (S2).

É perceptível nas falas que diversos assuntos são expostos pelo grupo de supervisoras para possível discussão e aprofundamento, mas, normalmente, não acontecem problematizações sistemáticas. Os assuntos são somente expostos sem que haja discussão coletiva sobre os mesmos. São raras as situações trazidas da rotina de trabalho dos componentes do setor que são profundamente debatidos a ponto de ter um conhecimento sobre o assunto e conseguirem chegar a um entendimento coletivo, com tomada de decisão.

As supervisoras reconhecem que possuem dificuldades para relatar sobre o trabalho que o colega está executando; percebe-se, às vezes, que elas possuem posições contrárias, que são fruto de concepções distintas sobre as ações desenvolvidas nos cursos e com os docentes como, por exemplo, as atividades de assistir a aulas dos docentes, como forma de desenvolver a formação continuada. Outro assunto sempre polêmico é a estrutura e o desenvolvimento dos conselhos de classe. É possível perceber que as supervisoras embora compreendam as reuniões como espaços de formação, discussão e tomada de decisões e reconheçam a importância da troca de experiências como possibilidade de propor ações pedagógicas coletivas, elas não conseguem agir nessa perspectiva. Essa forma de agir contradiz o que pensam e o que desejam ao tratar da formação continuada

inclusive no seu próprio espaço de discussão, ou seja, na reunião semanal entre supervisoras.

Algumas delas acreditam que a reunião deveria ser um espaço para contribuir com o trabalho do colega, assim como o de ser o momento para receber crítica sobre o seu próprio trabalho. Isso produziria melhorias no processo executado ou planejado e promoveria discussões e troca de conhecimentos e experiências. Ao se tornar rotina, isso permitiria ao grupo crescer profissionalmente em relação ao trabalho coletivo, afastando a possibilidade de realização de reuniões improdutivas.

Eu sempre busco trazer para o grupo, para que o grupo dê a sua opinião também, porque, às vezes, a gente está vendo por uma lógica, mas a outra pessoa pode olhar por uma outra lógica, completamente diferente e te dar uma indicação (S3).

[...] tu tens que conhecer o trabalho do teu colega, às vezes, uma coisa que tu fizeste pode ser bom em minha coordenadoria. É troca de experiências, é troca de saberes, é troca de como direcionar como gestar as coordenadorias. Eu acho de suma importância, isso é formação continuada! E esses momentos são raros. Só acontecem para dizer os problemas que ocorrem. Deveria ser sistemático (S5).

A necessidade de investir em espaços para a troca de experiências e o de conhecimento sobre o trabalho do colega é valorizado pelas supervisoras, mas, efetivamente, não se desenvolve como desejariam. Elas se posicionam com a intenção de realizá-la, mas justificam que os afazeres rotineiros da função acabam por ocupar a maior parte do tempo de trabalho, ocasionando falta de tempo para realizar outros momentos de reuniões coletivas: “Acho que é muito importante e deveria ser sistemático porque gera a necessidade de estudar” (S4). “Sim, é muito necessário acontecer, de maneira informal, em pequenos grupos ou em reuniões semanais” (S8).

No cotidiano do trabalho, são realizadas ações das supervisoras individualmente com o seu grupo de docentes, como: discussões sobre desenvolvimento de conteúdos de cada disciplina; atuação e escolha de professores orientadores; trabalho dos professores tutores; discussões junto ao professor sobre a observação de aulas e seus planejamentos, entre outros que não são compartilhadas no coletivo. Isso impossibilita às supervisoras de conhecer o trabalho do colega e também impede o replicar ações, algo que poderia ser de grande valia às coordenadorias, como também, deixa de ocorrer o melhoramento ou

o aprofundamento de uma proposta coletiva de supervisão pedagógica para o Câmpus Pelotas.

Acho que é muito necessário, porque o trabalho de uma faz com que o trabalho da outra fique muito melhor; porque se eu errei, tu, ao ouvires meu relato, já vais ver os pontos negativos que eu tive e tu já não vais entrar naqueles pontos negativos. Vais achar outros caminhos para isso. Então, acho que esse é o grande ganho de a gente trocar experiências (S7).

[...] agora vamos começar a trabalhar com os conteúdos, pensando: de que maneira vai trabalhar aquele conteúdo [...]. [...] um estudo por causa da mudança da grade curricular. Acho que todas as coordenadorias vão fazer, mas as colegas não sabem do trabalho que eu vou fazer. Portanto, é verdade, seria interessante dividir. Quando fiz o trabalho com os professores orientadores, contei para o grupo, cada um geralmente conta, quando é alguma coisa assim. Mas não é uma sistemática. Nas reuniões de terças se coloca ao grupo. É uma coisa mais geral e opcional. Eu acho que faltava fazer isso com um todo na supervisão, não sei (S2).

Algumas situações se conhecem do trabalho da colega pelos relatos realizados na reunião; mas, se eu for lá substituir no curso, com certeza, eu vou ter que aprender o que ela está fazendo. Cada um tem a sua maneira de trabalhar. Algumas colegas relatam com mais precisão; outras mais superficialmente e outras nem relatam. Acho que não é o ideal; não é o que a gente gostaria... Que no momento em que alguém se afastasse e que tivesse que ser substituída, o trabalho pudesse discorrer normalmente, acho que isso não existe (S7).

Muitos temas já foram discutidos no coletivo. Algumas produziram propostas comuns a todas as coordenadorias. As propostas comuns citadas pelas supervisoras decorrentes das discussões coletivas foram: acolhida aos estudantes; conselho de classe; recepção aos pais; problemas com alunos; situações específicas com professores; reuniões; relatos de conselhos; dificuldades de elaboração de provas; estudo da organização didática.

Por exemplo, conselho de classe, existe uma grande polêmica de como devem ser esses conselhos, como devem ser encaminhados, e isso ainda não está bem resolvido, ainda está para se discutir. Discute-se muito o conselho de classe, um tema que se discutiu até a exaustão, já se fez e refez, já se reconfigurou conselhos de classe que tu não tens ideia. Já inclusive se desistiu. Já houve propostas de conselhos de classe que a gente abandonou. Já se fez grupos para pensar o conselho de classe, que pensaram, fizeram propostas, que apresentaram e que não veio à tona, [...](S1).

Um dos temas utilizados, por exemplo, a implantação do médio integrado, a cada reunião nós trazíamos para a mesa e resolvíamos, porque os problemas eram muitos, porque assim como os professores estavam aprendendo, nós também estávamos aprendendo [...]. Então, a gente trazia isso para poder trabalhar, e foi um tema bastante trabalhado. Quanto à formação continuada de professores a gente também discutiu bastante. Esses são os dois pontos bem expressivos de se trabalhou (S7).

As colegas também trazem todos os tipos de assuntos, desde as decisões que se vai tomar em termos de orientação para os coordenadores de curso, ou uma dificuldade, ou planejamento, alguma programação docente, êxitos também, coisas boas, como foi, por exemplo, a recepção dos alunos e como aconteceu em cada espaço [...](S3).

Eu penso que se deveria dividir em três partes a reunião: o estudo, o relato das atividades e as outras pautas no final (S5).

Como temas para estudo, destaco: o relacionamento é de suma importância, a própria legislação, o planejamento porque há visões diferentes, avaliação é importantíssimo, metodologias e fundamentação, as questões de projetos são de suma importância. Precisamos resgatar tudo isso, batalhar e colocar os projetos na rua (S5).

Os momentos coletivos são considerados importantes, mas como ocorrem durante parte da reunião semanal do grupo não se constituem em espaço de formação. Apenas uma das supervisoras comentou a reunião do grupo como um espaço de formação continuada. Disse que sente a necessidade de aprofundar mais os assuntos, de trocar experiências com as colegas, de buscar apoio, juntas, para qualificar todas as supervisoras. Também valoriza as reuniões ou formações entre supervisoras como forma de qualificar o grupo:

Eu falaria da formação continuada porque sou apaixonada pela formação continuada em serviço, em todos os níveis, e estou vislumbrando isso, [...] é o espaço de o pedagogo colocar suas ânsias porque a gente precisa dessa realimentação, em nível nacional, de Instituto, de região e no próprio Câmpus. Essa formação é imprescindível. Não é chegar aqui fazer uma coisinha e ir embora. Tem que haver formação continuada para os supervisores. Tem que haver um projeto. Por exemplo, eu vislumbro que eu poderia ter aqui um projeto de formação continuada no início de cada semestre. Outra coisa é o planejamento das ações, é imperativo! Eu acho que se tem que apostar na formação continuada do pedagogo (S5).

Outro espaço de formação que foi comentado por duas das supervisoras e que está acontecendo institucionalmente para todos os pedagogos do IFSul é o Encontro de Desenvolvimento Profissional de Assessorias Pedagógicas do IFSul¹⁷. Essa formação foi indicada como capacitação voltada ao trabalho pedagógico dos profissionais que estão envolvidos nos Câmpus com o ensino, com a proposta de pensar e estruturar uma política de ensino construída junto aos pedagogos. Constata-se através dos relatos que apenas 70% do grupo de pedagogas do Câmpus Pelotas acompanharam as discussões que foram realizadas. Os encontros

¹⁷ Projeto organizado pela PROEN do IFSul/2010, que foi desenvolvido até 2013. O objetivo era de promover a formação continuada e criar a cultura de grupo, entre os pedagogos, e outras políticas. (Anexo 3)

aconteceram de forma itinerante, em cada Câmpus, onde objetivava a participação de todas as pedagogas que trabalham nos diversos Câmpus, oportunizando conhecer os espaços de trabalho das mesmas e a troca de experiências, além de trabalhar as inter-relações.

Assim manifestou-se uma das supervisoras sobre sua participação no projeto: “Acho excelente. E no meu ponto de vista essas ações deveriam ser obrigatórias para todos. É o meu ponto de vista. Se tu fazes parte do setor pedagógico e se há uma capacitação, tu tens que ir” (S5).

Salientam também a vontade de manter os encontros e de estendê-los a outras instituições, agregando novos componentes:

[...] é uma formação continuada e que deve continuar e não esmorecer. Assim como está havendo um movimento em macro dos outros IFs, deve continuar aqui. [...] e tivemos colegas do Instituto Federal do Rio Grande do Sul que ficaram apaixonadas pelo nosso Encontro das Assessorias Pedagógicas, pediram para participar [...] (S5).

Por fim, embora as supervisoras considerem que é importante manter espaços para relatar e divulgar o trabalho realizado, elas reconhecem que esses momentos, como reuniões entre supervisoras, poderiam ser mais bem aproveitados, para aprofundar discussões que fortaleceriam as ações do setor pedagógico, o que daria uma unidade ao trabalho do grupo e qualificaria a atuação de cada supervisora em seu contexto de trabalho. Quanto ao espaço institucional de discussão, sobre o Encontro de Assessorias Pedagógicas, também se observa contradições, quando valorizam e solicitam estratégias institucionais de formação e, ao mesmo tempo, não há participação de todas as pedagogas, não utilizando o espaço como momento de formação.

Para realizar futuras formações foram apontados diversos conhecimentos e áreas nos quais as supervisoras gostariam de realizar estudos ou que estão se organizando para buscar formação: políticas públicas, educação ambiental, linguística, avaliação escolar e avaliação institucional, “novo perfil de aluno”, reestruturação e perfil da nova instituição que estamos vivenciando. No entanto, além da responsabilidade atribuída a cada uma individualmente, algumas sinalizam que entendem ser de competência da gestão ofertar possibilidades de formação continuada, enquanto política institucional. E, como política da Instituição, os servidores devem acompanhar e participar das propostas formativas:

Eu gostaria de ter uma formação continuada permanente, que tivesse um órgão ou alguém que se preocupasse com a formação continuada dos pedagogos, [...] Porque, vê bem, até nos organogramas do Instituto e dos Câmpus se vê a desvalorização do pedagógico. Em outras instituições, tu vêes chefe de departamento, 'chefia daqui e chefia dali' no ensino. Aqui no nosso Câmpus, no Ensino é o chefe de ensino e as coordenadorias dos cursos e acabou. Vai gestão, entra gestão, e dizem que dão valor ao pedagógico. E não dão. É da boca para fora (S5).

Com esse desabafo, também veio a questão da não valorização do cargo do coordenador do setor pedagógico através da vinculação ao CD (Cargo de direção), ficando com FG (Função Gratificada). A função gratificada, no organograma, tem status inferior a muitas outras coordenadorias, que na estruturação de competências consideraram de maior figura representativa em uma instituição de ensino. O valor financeiro agregado à FG também é menor que o de CD. Percebe-se que não é o valor financeiro que afeta essa discussão, mas a dimensão valorativa do trabalho pedagógico em detrimento dos trabalhos de outras coordenadorias. Ao se manifestarem sobre isso, elas não desmerecem nenhum outro trabalho dentro da Instituição, mas acreditam que todo setor e toda atividade tem como fim o ensino, afinal, a instituição em pauta, é uma escola. O que destacam é que o coletivo dos servidores não reconhece o valor de uma coordenação que trabalha diretamente no processo de ensino e de aprendizagem como central em uma instituição de ensino. Assim se posiciona uma supervisora sobre essa situação:

[...] mas isso não é o caso do CD, é a falta de valorização do trabalho pedagógico, é o não reconhecimento do espaço de trabalho aqui no Câmpus. Aí, depois saiu para o setor pedagógico um FG com status de CD. Isso existe? Não existe! E isso não foi retomado. E não é a gestão anterior, todas as gestões têm funcionado dessa forma (S5).

Além do desejo por novas formações e reconhecimento profissional, também foram citados diversos aspectos que as supervisoras buscaram conhecer e estudar para que estivessem capacitadas para trabalhar com os docentes, em situações diárias que enfrentavam nos seus espaços de atuação. Os assuntos citados que buscaram individualmente foram: políticas inclusivas, organização didática, gestão em Educação a Distância, regimentos internos, aspectos legais e avaliação. Percebe-se que, caso a formação fosse realizada no coletivo, se proporcionaria a capacitação do grupo e se favoreceria maior troca de conhecimentos por contar com diversos profissionais com experiências nas mais diversas áreas e atuações. Parte do grupo preocupa-se com a produção de material, textos, artigos para publicação

em congressos, atividades que vêm sendo consideradas como forma de se manter em constante formação e atualização.

Sobre **a relação entre supervisor e docente**, as supervisoras se pronunciaram com muita satisfação, afirmando possuir boa relação profissional, com respeito e diálogo. Isso é demonstrado nas falas das seguintes supervisoras: “Então, as relações entre mim e meus professores são em primeiro lugar de respeito” (S34); “Eu considero a minha relação muito boa com eles, muito boa mesmo” (S35). Manifestam também que com o tempo a convivência proporciona aproximação com o docente e traz confiabilidade ao trabalho.

Então, eu tenho um relacionamento muito bom com todos os professores. Não tenho como dizer assim: ‘olha eu não posso ir naquele curso porque lá vai me dar algum problema’. Procuo manter esse relacionamento porque acho que é importante para o nosso trabalho e tenho feito disso sempre uma campanha de que a gente tem que se dar bem, porque passamos aqui muito tempo. Essa é a nossa casa. Por mais que se queira, a gente tem que conviver, e, eu acho que faço mais que conviver. Eu me relaciono muito bem com os professores. Que eu saiba, pelo menos, me parece assim (S7).

Eu acredito que a minha relação é de muito respeito. Eu me relaciono super bem com os professores. Tenho uma relação bem legal, bem aberta. Acho que é uma relação muito boa com os professores [...]. Eu considero que eu tenha uma relação bem legal, não é uma relação de amizade, de intimidade, mas é de muito respeito, de muito carinho, uma relação profissional bem bacana (S1).

As supervisoras acreditam que, para desenvolver um trabalho junto aos docentes, é necessário ter uma boa comunicação com os mesmos; consideram importante manter um bom relacionamento profissional, de respeito e de harmonia na convivência cotidiana. Falam sobre a necessidade de abertura para fluir o desenvolvimento do trabalho do pedagogo, o qual está intimamente relacionado com o ato de dialogar, de conversar, de colaborar.

[...] Uma relação dialógica baseada na troca de experiências. Procuo fazer o acompanhamento das aulas dos professores me baseando nos planos de cursos apresentados pelos mesmos. Nesse momento, trocamos ideias pedagógicas com os conhecimentos técnicos dos professores (S8).

Junto à manutenção e à conquista diária da boa convivência que o supervisor precisa praticar nos espaços de atuação, também está presente nas entrevistas a preocupação dos supervisores de incluírem ações que possibilitem uma maior liberdade para a discussão e reflexão sobre práticas de ensino desenvolvidas pelos docentes. Como é comum nas relações interpessoais vivenciarmos situações nas

quais precisamos ter maior cuidado para nos manifestar e agir, pois problemas e dificuldades aparecem a cada instante do fazer pedagógico, elas expressam que manter o equilíbrio profissional é fundamental na convivência entre colegas de trabalho.

A preocupação que algumas supervisoras manifestaram foi em função da posição e atuação de uma supervisora pedagógica na resolução de problemas diários para os quais são chamadas pelos docentes para resolvê-los. A preocupação é de romper com uma postura fiscalizadora e de inspeção. Nesse sentido, as supervisoras relataram que é necessário observar antes de agir impulsivamente, para que não fique agregada a sua ação posturas repressoras e autoritárias, prejudicando o relacionamento com os docentes.

Não é uma relação hierárquica, não. É uma relação de mão dupla, acho que sim, embora encontre as dificuldades normais. [...] é uma relação equilibrada, mas sempre me coloco na posição de professora, que é realmente o que sou (S3).

Eu considero uma relação de respeito, de amizade, agradável e bom que às vezes haja problemas profissionais que tenha de resolver. Quando surge um problema sério com o professor, o coordenador do curso me chama e quer que a 'pedagoga' seja fiscal. Mas eu não deixo! Eu não vou sozinha para fazer isso. Coloco o coordenador junto. Temos que resolver eu, o coordenador e o professor. Não sou eu que vou ser o fiscal para ir para dentro de aula para ver se o professor está indo à aula ou não. Isso não compete ao trabalho do supervisor. O que o supervisor tem que ver é se o professor está atingindo a aprendizagem dos alunos, se está havendo retorno, se realmente está alcançando o que ele se propôs. Não se o professor está faltando ou deixando de faltar! Estarei atenta, mas são cobranças que a administração deve realizar (S5).

Na relação mantida entre as supervisoras pedagógicas e os docentes há posições distintas em termos de ajustes, de formas de trabalho, de concepções, de compreensão do outro enquanto profissional e de valorização do trabalho do 'outro' junto ao próprio trabalho. Essas são situações presentes nas relações de trabalho e algumas supervisoras expuseram sobre suas vivências, retratando que a função de supervisora pedagógica também requer maturidade nas ações para resolver situações conflituosas. A fala transcrita a seguir descreve uma situação em que essas posições distintas podem ser identificadas:

Quando eu cheguei, no primeiro dia, quando me apresentei como supervisora pedagógica, o que eu ouvi de alguns professores? 'Ah! mais uma pedagogazinha para o nosso grupo!' Ao final da reunião, depois de ter ouvido isso, eu disse para eles: Eu não sou mais uma pedagogazinha. Sou uma pedagoga que vem trabalhar com vocês. Eu não estou aqui para ensinar a vocês absolutamente nada a não ser o que vocês precisam de

apoio pedagógico. Para buscar na parte pedagógica o que vocês precisarem. A prática vocês já têm. Há professores aqui com 30 anos de trabalho. Não sou eu que vou chegar aqui e vou dizer como é que vocês vão trabalhar em sala de aula, mas sim, vou estar aqui sempre com vocês, como supervisora pedagógica para dar um apoio pedagógico. Foi dessa forma que eu consegui conquistar os professores. Então, eu senti que a partir daquele momento os professores se desarmaram contra aquele pensamento de pedagoga autoritária, “antiga”, que “sabe-tudo”. Foi assim que eu comecei a ter um bom relacionamento (S4).

A situação acima ilustra posicionamentos que os pedagogos historicamente escutam de alguns profissionais que não reconhecem ou não acreditam no trabalho pedagógico desenvolvido. Para as supervisoras, isso é indicado como algo que prejudica a permanência e a execução de projetos voltados para o pensar pedagógico dentro de certos grupos. Para elas, as manifestações de desagrado, sem no mínimo entender, conhecer e experimentar propostas ou problematizar o que está sendo indicado como novas formas ou processo de construção de ações coletivas apenas promove momentos conflituosos, sem alternativas para substituição de ações e torna os períodos de reflexão improdutivos. Na sequência, apresento extratos das falas das entrevistadas que relatam essa dificuldade, sinalizando o que fazem quando acontecem momentos improdutivos ou resistências dos docentes em relação ao trabalho da supervisão pedagógica:

[...] eles entendem que a pedagoga só atrapalha. Em vários momentos eles deixam claro que a pedagoga não precisava existir, que eles já sabem como funciona, como dar aula e que o trabalho do dia a dia deles é o mais importante e não a presença nas reuniões. Estudo é muito complicado. Eles não gostam de fazer estudos. Então, a gente tem que ter muita habilidade. É uma coisa muito importante. Eu acho que a gente tem que conquistar o grupo, adquirir confiança. A partir do momento em que o grupo confiar no teu trabalho, confiar em ti, aí tu vais conseguir fazer alguma coisa, caso contrário, não (S4).

É uma relação de respeito, é uma relação de apoio deles (docentes) para mim: eu entendo que me respeitam enquanto supervisora e me procuram quando têm dificuldades, me dizem: estou fazendo “tal coisa”, eu mudei. Eu entendo isso, é um grupo bacana de se trabalhar. De mim para eles (docentes): sempre coloco que eu estou ali para um assessoramento pedagógico e não numa fiscalização pedagógica, deixo claro todo esse ranço que a supervisão traz na sua trajetória profissional. [...] A minha postura é essa, sentar junto e fazer junto. Qual teu horário de atendimento? E eu estarei ali (S6).

Eu entendo que o supervisor, na sua ação, tem que se colocar sempre um passo à frente. Se eu quero fazer um trabalho, eu tenho que chegar e dizer, demonstrar para eles que eu já pensei algumas coisas, que eu já providenciei algumas delas e engajá-los no trabalho, porque o professor tem resistência, ainda mais em áreas específicas como as nossas. Eu tenho um grupo grande de engenheiros. Eles não são professores por profissão, e

nem ficaram quatro anos discutindo educação como a gente. Eles se comprometem, eles vão ao trabalho, eles fazem, mas eu entendo que poderia ser muito melhor (S6).

Mesmo com a presença diária de situações para resolver, algumas mais complicadas do que outras ou que levam mais tempo para serem solucionadas; ou a presença de questões que envolvem relacionamento ou divergências sobre concepções pedagógicas; ou ainda conflitos decorrentes de questões políticas, as supervisoras apresentam um posicionamento positivo sobre sua relação com os professores. Também são confiantes de que, com o passar do tempo e a execução dos trabalhos, a necessidade dos docentes de buscar um apoio, uma “dica”, uma orientação sempre surgirá. Para as supervisoras, com o surgimento dessas necessidades, os espaços formativos começam a ser valorizados e, por consequência, o supervisor pedagógico começa a ser mais solicitado para assessorar.

5.2 Ações de assessoramento pedagógico aos docentes e de formação continuada

Este texto abrange o conteúdo transmitido pelas supervisoras sobre: as alterações na ação supervisora pós-mudanças estruturais da Instituição ocorridas em 2008; a percepção sobre a ação supervisora atual e suas possíveis mudanças; a tomada de decisão no trabalho; a contribuição da ação supervisora junto ao trabalho dos docentes. Os depoimentos das supervisoras foram identificados pela letra S (maiúscula) seguida da numeração decimal sequente de 1 a 8 (S1, S2, S3, etc.). Tal procedimento foi utilizado para preservar a identidade dos depoentes, conforme acordo de pesquisa estabelecido.

Ao pensar uma política educacional para a Instituição, em época devidamente propícia pelo investimento do MEC na reestruturação dos CEFETs em IFs, dando autonomia para construir seus projetos educacionais e suas políticas de ensino, o IFSul promoveu mudanças organizacionais, estruturais e educacionais. Essas mudanças se deram a partir de momentos de discussão onde os gestores promoviam espaços para todos os servidores do IFSul participarem. Convites eram

realizados para todos os servidores a fim de que contribuíssem com os processos de estudo, discussão e alteração da proposta educacional da instituição. Considerando essas mudanças, busquei verificar quais são as percepções do grupo de supervisoras do Câmpus Pelotas em relação as suas ações profissionais.

O trabalho dos supervisores é o de atuar como assessores pedagógicos voltados ao processo educativo e às práticas dos docentes, interferindo nas rotinas e nas propostas de trabalho por eles realizadas. Nesse sentido, buscou-se entender **quais mudanças foram percebidas pelas supervisoras**. A percepção inicial da maioria do grupo é de que não houve modificações nas suas ações desenvolvidas pela supervisão pedagógica. Mas, quando falam sobre o assunto, a maioria indica mudanças estruturais, de regimentos institucionalizados, de concepções de propostas educativas e de transformações no espaço físico educativo. Entretanto, não apresentam aspectos decorrentes dos estudos realizados durante o processo de alteração, o que ocorre, provavelmente, em função da falta de participação nos espaços de discussão promovidos pela gestão naquela ocasião.

Há quem de imediato indique mudanças que afetaram o trabalho e as ações da supervisão pedagógica. Registram elas que o afastamento dos servidores para com os gestores institucionais (servidores com cargos na reitoria e pró-reitorias) dificultou a comunicação direta, o esclarecimento de propostas e regulamentações estabelecidas para execução.

Considerando que a Instituição tornou-se maior e a reitoria tenha se mudado para outro prédio, a caracterização que se estabeleceu e as rotinas de trabalho mudaram. A antiga sede tornou-se apenas um dos Câmpus da Instituição, o Câmpus Pelotas:

Eu acho que a grande mudança foi o afastamento. Nós ficamos muito afastados uns dos outros; é isso que aconteceu desde a implantação dos Institutos. Por exemplo, se levamos em consideração que já faz seis meses que temos um reitor novo e que nós não tivemos ainda uma reunião com a Pró-reitoria de Ensino, nós vamos ver o quanto estamos afastados. E a gente, acostumada a sempre ser o centro, ficamos um pouco deslocados. Isso nós ainda não aprendemos, digo nós e me incluo, não aprendemos ainda a trabalhar tão afastados assim do cerne da gestão (S7).

O que eu acho é que passamos por todas as mudanças que todos os docentes sofrem na escola. A gente sofre por que, o que acontece? A escola criou uma superestrutura. Hoje a gente lida com profissionais que trabalham desde o básico até os cursos superiores, e até o mestrado. A ação supervisora, se ela tem que alterar alguma coisa, ela altera aí, porque tu vais lidar com diferentes níveis, com diferentes modalidades em uma

escola multifacetada. Ela não é mais aquela escola que era antes. Se muda...muda isto. Tu tens que enxergar a escola que é uma outra escola. Que tem outras relações, que tem uma outra estrutura. Então, o que muda é essa configuração (S1).

[...] na passagem de CEFET para Instituto houve uma mudança radical em termos de estrutura nos IFs. Mas não teve uma mudança em termos de compreensão principalmente dos profissionais que trabalham. Há uma busca de identidade que ainda está meio perdida e eu não vejo que tenha sido diferente aqui no Câmpus Pelotas, no IFSul [...](S3).

Na visão das entrevistadas, a atuação enquanto supervisora pedagógica exige compreensão de que a Instituição, hoje IFSul, não possui a mesma estrutura e forma de funcionamento da antiga Escola Técnica ou CEFET. É preciso saber que há um departamento de ensino em cada Câmpus e há uma pró-reitoria de ensino, que é institucional, responsável pelas políticas de ensino. É preciso compreender como acontecem as relações na nova estrutura e as hierarquias existentes para a aprovação de documentações. Essa nova forma de trabalho tem por objetivo organizar e atender a todos os nove Câmpus que constituem a estrutura macro da instituição. Todo profissional deve entender a nova constituição e funcionamento da instituição para que, em suas atividades, tenha uma orientação para as suas ações.

Essa diferença, claro que tem, eu senti essa mudança. Nós não somos uma ilha, não estamos isolados, somos um departamento de supervisão pedagógica. Temos vários colegas supervisores pedagógicos espalhados pelos outros Câmpus. Nessa estrutura, tu percebes a diferença. A nossa relação com o departamento de ensino, com a pró-reitoria de ensino é fundamental, bem como a nossa relação com a PROEN. Embora a PROEN seja a PROEN e não é subordinada a nós! A PROEN está dando conta de todo o Instituto. Então, tu tens que te dar conta de onde tu estás, dentro dessa grande estrutura. Então, se existe alguma diferença, é isso. Na ação supervisora em si, eu penso que não, tu tens que entender a ação supervisora articulada nessa superestrutura de Instituto e como é que se dá essas articulações, como é que deveria ser. E eu acho que isso não aconteceu ainda. Acho que ainda está por acontecer a luz da nossa formação, o Encontro de Assessorias Pedagógicas do IFSul (S1).

Compreender onde nós estamos. Entender o que é isso? A PROEN atendeu o nosso desejo de formação continuada no espaço de trabalho, 'Formação continuada no espaço de trabalho para os supervisores do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense!' (S1).

Considerando um momento de transformações estruturais e pedagógicas, algumas supervisoras já atentaram para a própria necessidade de realizar formação continuada, indicando como ação em execução a participação na formação promovida pela PROEN. Como docentes e servidoras, as supervisoras compreendem que devem perceber e conhecer a nova forma e estrutura de

funcionamento da Instituição; mas não se percebe nenhuma ação ou espaço de discussão, estudo e reflexão entre as mesmas sobre as mudanças ocorridas na transição de CEFET para IFSul. Nas falas não se identifica que tenham sido feitas proposições no sentido de indicar mudanças para a ação pedagógica da equipe de supervisão. Na prática cotidiana ressaltam que os docentes não tiveram alterações em suas formas de atuar pós-reestruturação 2008. Consequentemente, poucas são **as mudanças na ação do grupo de supervisoras em relação ao trabalho de apoio ao docente**, que segue como era até então desenvolvido. Em geral, não visualizam mudanças em suas ações cotidianas e de apoio ao docente.

Em minha opinião, a supervisão não teve muita mudança nas suas ações, não migrou, continua do mesmo jeito que estava antes. Não sei se a supervisão hoje consegue se identificar diferente do que se identificava antes, porque, se os professores não mudaram, eu não vejo como elas mudarem também. Elas, digo, o trabalho da supervisão (S3).

Não, nada mudou. Acho que deveria ter mudado, mas não mudou. A questão da verticalidade no ensino deveria ser trabalhada junto aos professores e supervisores (S4).

No mesmo sentido, houve posicionamento mais direto que sinaliza a mudança imediata e indica uma situação em que mobiliza supervisor e docente para a busca de novas formas de atuação. Percebe-se nesse depoimento uma preocupação voltada para a qualificação do docente para o atendimento aos discentes como única mudança percebida. Aponta um melhor desempenho profissional, objetivando a qualidade das ações pedagógicas, restrito à orientação de docentes ao atendimento de discentes.

Mudou no sentido que eu tenho que tentar conquistar mais o professor, porque os docentes estão desacomodados no sentido que ele não sabe lidar com esse tipo de aluno novo. [...] então, agora, é a hora de o supervisor começar a trabalhar com conceitos novos, com formação continuada, para poder atender esse novo aluno que está aí (S5).

As supervisoras indicam as seguintes ações de trabalho desenvolvidas atualmente: participação nas reuniões de coordenação dos cursos/área técnica¹⁸; o colocar-se ao lado dos professores; intervenções pedagógicas junto ao coletivo docente; problematização e construção com os docentes de práticas pedagógicas e

¹⁸ O termo “Reuniões de coordenadorias de cursos/área técnica” foi utilizado para justificar que somente nessas coordenadorias há a presença de uma supervisora nas reuniões semanais. Existem outras coordenadorias (áreas de formação do ensino geral e dos cursos superiores) que não são acompanhadas por supervisora pedagógica designada.

de projetos de cursos. Essas ações constituem-se como atribuições do supervisor pedagógico que contribuem no processo educativo e que estão sendo desenvolvidas a contento.

Algumas supervisoras listaram as ações que realizam em suas coordenadorias¹⁹: resolver situações pedagógicas junto ao orientador educacional²⁰ e à coordenação do curso; conquistar abertura de espaço para trabalhar com os docentes os conteúdos programáticos das disciplinas; promover reorganização de projetos e o planejamento de ensino; assistir aulas dos docentes dando retorno e discutindo sobre o observado através de fichas de observações; realizar visitas às turmas de estudantes no início dos períodos letivos; fazer o retorno de observações nas turmas dos conselhos de classe. É preciso salientar que essas ações são realizadas por diferentes supervisoras; cada uma busca trabalhar no que, conforme sua avaliação, é mais relevante àquela coordenadoria em pauta.

Percebe-se que há muitas insatisfações entre as supervisoras em relação à valorização do seu trabalho. O que fica claro em suas manifestações quando se referem às relações profissionais e dizem que é preciso conquistar um espaço dentro das coordenações do ensino. Entendem que é necessário que os docentes compreendam que os fundamentos pedagógicos são importantes para a atuação dentro de uma instituição de ensino. Percebem que os docentes encontram-se desmotivados e que a qualquer oferta de atividade diferenciada renegam-na, muitas vezes, ironizando o trabalho proposto.

Uma coisa que eu gostaria de mudar é o respeito. Eu acho que o supervisor, por mais que tenha esse espaço aqui construído há muito tempo, é um espaço meio que desacreditado, e é bem difícil isso. É algo com que eu sonho. Seria um espaço de respeito que as pessoas conseguissem ver a importância do supervisor. Infelizmente algumas pessoas não conseguem ver porque escutam o que um ou outro diz (S3).

Eu tenho certeza de que as pessoas só vão ver valor no trabalho pedagógico quando eles compreenderem que esse é o cerne de uma escola [...] (S3).

¹⁹ Salienta-se que somente algumas coordenadorias de Curso Técnico possuem supervisoras designadas para a assessoria porque existem mais coordenadorias que supervisoras suficientes para esse acompanhamento pedagógico.

²⁰ Há um número muito restrito de Orientadores Educacionais para realizar o acompanhamento de reuniões nas coordenadorias dos cursos. Dessa forma, são exceções os casos em que a orientadora acompanha algum curso sistematicamente.

Outra insatisfação percebida foi o fato de que sua ação é solitária e isolada dentro das coordenadorias. Elas sentem a necessidade de maior compartilhamento de propostas e maior parceria na execução, especialmente no grupo de supervisoras. No entanto, há entre as supervisoras um pensamento reflexivo sobre sua atuação, que é feito de forma individual, embora várias delas afirmem que se houvesse o trabalho coletivo, o grupo conseguiria atingir melhores resultados enquanto equipe. Nessa direção, falaram sobre a importância de se discutir uma unidade de propostas, de pensar um projeto que realmente oriente para fazer uma política de intervenção da supervisão pedagógica dentro da Instituição.

Acho que deveria mudar a atuação da supervisão dentro do Instituto. A atuação é frágil, ainda acredito que não há uma unidade de ação. Um projeto construído e fortalecido sobre a atuação supervisora com aprofundamento teórico, com um estudo de pesquisa. Penso que deveria haver um planejamento na Instituição e no Câmpus. Um planejamento geral que envolva a direção de ensino e a supervisão pedagógica. Atualmente se faz um trabalho muito solitário. O projeto deveria contar com uma formação mais efetiva, tanto para os supervisores como para os professores. Deveria se valorizar mais a supervisão pedagógica. O grupo deveria valorizar mais o seu próprio trabalho. Precisamos de um espaço aberto, construído por todos, pois a credibilidade do trabalho perdido, ou que nunca teve, pode ser adquirida se promovermos ações que valorizem as ações desenvolvidas (S4).

Salientam que já existem ações isoladas das supervisoras em suas áreas de atuação que não são discutidas, refletidas e pensadas no coletivo do Câmpus, avaliando o benefício que as mesmas provocariam ou não nas questões de ensino e de aprendizagem da Instituição. Destacam que essas reflexões, esses espaços coletivos, seriam a oportunidade para que cada uma das supervisoras agregasse novas aprendizagens e estudos, o que traria novas possibilidades de atuação na melhoria do ensino, como também traria bem estar ao profissional porque vislumbraria que seu trabalho está dando resultados positivos para seu grupo de atuação.

A mudança e a possibilidade de novas ou diferentes aprendizagens durante todo o percurso de trabalho estão presentes na concepção das supervisoras enquanto se constituem profissionais. No entanto, sinalizaram, individualmente, algumas mudanças que desejam para melhor fluir suas atuações. É necessário esclarecer que as possibilidades de mudanças cogitadas são percepções individuais, não sendo consenso entre as supervisoras.

A necessidade de maior reflexão por parte dos professores sobre suas concepções, possibilitando maior flexibilização às mudanças e receptividade às propostas de trabalhos e estudos na rotina do trabalho foi cogitada para que a supervisão em suas áreas de atuação pudesse realizar discussões com a parceria dos educadores. É importante destacar que algumas supervisoras sinalizam que já ocorre essa abertura nos seus grupos de trabalho. Sendo assim, esse destaque não se refere a todos os cursos e áreas do Câmpus.

Sugeriram a necessidade de revitalização das reuniões pedagógicas dos cursos. Essa revitalização deve contar com a valorização dos docentes e coordenadores dos cursos, entendendo a reunião como uma necessidade, um espaço para discussões pedagógicas, deixando os assuntos burocráticos e administrativos para segundo plano. Essa indicação também apareceu como aspecto positivo já em curso. Algumas supervisoras destacaram a utilização das reuniões com discussões pedagógicas como momento rico e favorável à qualificação do grupo.

Eu só vou me reportar de novo às reuniões das equipes dos cursos. Houve o tempo em que essas reuniões eram e ainda são chamadas de reuniões pedagógicas, mas, com tudo que o coordenador faz e recebe de informações e dados que ele precisa transferir aos professores, ela começou a deixar de ser uma reunião pedagógica para ser uma reunião puramente administrativa. E eu acho que aquelas reuniões pedagógicas têm que voltar, porque me parece que nós voltaríamos a ter mais êxito com a formação continuada. Porque os professores sentiriam aquela necessidade ao ouvir a cada quarta-feira alguma referência ao trabalho da supervisão e ao trabalho deles enquanto professores. Quando eu peço espaço na reunião, eu sempre ganho esse espaço. Só que às vezes os assuntos deles são tantos que aquele espaço passa a ser uma pedra no caminho deles. Então, é melhor ficar quieta, porque a gente sabe que não vai fazer surtir efeito nenhum, e esperar o momento preciso. Eu acrescentaria isso. Acho que as reuniões é que têm que mudar a forma que elas estão se dando (S7).

Salientou-se, ainda, a necessidade de estudo por parte das supervisoras, a discussão de propostas coletivas através de um trabalho colaborativo e a premência de estar mais presente junto à rotina do docente.

Eu tenho um sonho, que acho que seria o ideal, há muito tempo, que a supervisão marcasse presença no curso e esporadicamente trabalhasse na sua sala da supervisão. Porque eu acho que um dos nossos grandes trunfos é conhecer não só o curso, mas as pessoas que trabalham nele, manter contato com os alunos e com os professores em diferentes momentos e não só nas reuniões pedagógicas. Então, para mim, eu mudaria isso (S7).

Percebi que as indicações de mudanças apareceram durante as entrevistas com todas as supervisoras. A partir de suas falas, compreendi que, para elas, quanto mais presentes estiverem no curso, maior será a solicitação de sua participação, como um ponto positivo, especialmente se partir dos docentes. Por várias vezes surgiu a importância de trabalhar com a coletividade. Para elas, as ações individuais não possibilitam uma visão e valorização do grupo enquanto setor pedagógico. Entendem que se as propostas forem discutidas, tratadas e assumidas por todas, elas teriam uma repercussão de maior valia, com maior significação pedagógica, revitalizando seus próprios projetos ou criando novos campos de ação.

O conhecer o trabalho da colega de forma mais detalhada, suas concepções na forma de atuar e seus resultados no grupo de atuação, segundo elas, favoreceria um espaço de troca de experiências, de crescimento profissional e de melhoria dos processos, além de possibilitar de forma verdadeira a imagem do grupo como uma equipe de trabalho pedagógico, engajada e comprometida com a promoção de melhorias no processo educativo.

E eu tinha uma expectativa, até por ser um grande grupo, que as reuniões pudessem ser realmente um espaço em que se discutisse o que se vivesse. Somos nós, as supervisoras, que deveríamos estar mais engajadas, só menos do que a gestão, direção geral e de ensino. Porque é o que pensa, é o que dá o norte, é o que busca resgatar essa filosofia da Instituição como instituição de ensino. É o que pensa o norte das questões pedagógicas, o processo educativo como um todo, do espaço tempo da instituição em relação à aprendizagem dos sujeitos que se tem aqui, do compromisso social que a escola tem (S6).

Por fim, também foi salientado que essas mudanças só podem tornar-se realmente significativas se houver o apoio institucional, principalmente pelos gestores, de forma a valorizar, fortalecer e qualificar o trabalho junto aos docentes. As entrevistadas sentem falta de uma política maior, de um projeto de ensino institucional, de gestão, onde a supervisão entrasse com atuação total.

Todas as insatisfações manifestas pelas supervisoras constituem uma fragilidade maior do grupo de supervisoras que, articuladas, expressam a insatisfação sentida pelo grupo em relação à valorização de seu trabalho. No momento em que não há articulação suficiente em torno de suas discussões e práticas, concepções e propostas de trabalho coletivo, também não há uma definição clara de atuação da assessoria nas diferentes coordenadorias. Especialmente naqueles grupos que ficam desatendidos transparece no cotidiano do

trabalho a fragilidade do grupo frente sua atuação com os docentes. Essa insatisfação poderia estar atrelada a falta de iniciativa do grupo de buscar ações coletivas para fortalecer as práticas pedagógicas junto ao grupo de docentes, algo que poderia ser realizado em seu próprio espaço de formação continuada em serviço, na reunião de terça-feira.

Em relação à tomada de decisão, o grupo utiliza o espaço de reuniões semanais para discutir ideias e propostas sobre questões de estrutura, organização e demandas gerais. As reuniões semanais são consideradas pela maioria como espaços para discutir e contar sobre ações cotidianas que pretendem desenvolver com seus grupos. É um espaço de partilha e de comunicação sobre os seus afazeres diários.

A ação da supervisora é fundamental. Eu acho que a gente pode fazer muita coisa, dentro de uma formação continuada. O grupo da supervisão tem que fazer um trabalho coeso, o nosso não está sendo assim. Cada uma trabalha como quer nos seus cursos. Tudo bem. Mas falta uma unidade, falta um projeto. Até tem um projeto, mas não se faz o projeto, e falta um elo. Não precisamos esperar pela gestão. Deveria ser do grupo, mas ficamos acomodadas. Acho que isso poderia mudar (S2).

Há indicativo de que o espaço das reuniões entre supervisoras poderia ser mais bem aproveitado, pois relatam que muitas vezes não conhecem detalhes de ações das colegas nos seus sítios com os docentes. Compreendem que se fosse oportunizado mais tempo na reunião para discussões, reflexões e um verdadeiro espaço de ponderações entre pares, se poderiam qualificar propostas, melhorando-as, além de se aproveitar ideias para outros grupos docentes. Dessa forma, conseguiriam chegar a um consenso sobre sua atuação, mostrando unidade do setor na tomada de decisão junto aos coletivos de docentes em que atuam.

Pensar estratégias, currículos, processo educativo, porque fica tudo no campo das ideias, tudo se pensa e muito pouco se concretiza. [...] E isso se perde, porque o grupo não se compromete, estão sempre fazendo alguma coisa, coisas que fogem do trabalho da supervisão e outras atribuições que são também nossas, como outros trabalhos que a gente participa única e exclusivamente porque quer. Não prioriza a supervisão [...] Alguma coisa fica falha, não tem como. O que eu mudaria, era isso, transformar a supervisão em um trabalho de equipe, em um grupo de discussão, que fosse um trabalho coeso, que a gente pensasse na Instituição, na realidade dela e não apenas apagasse fogo (S6).

Relatam que a tomada de decisão pedagógica muitas vezes é definida diretamente com o coordenador do curso. Com ele analisam e ponderam as situações apresentadas e, juntos, definem ações a serem desenvolvidas. Em alguns

casos contam com a presença da orientadora educacional. Destacam que quando precisam demandar ações que se referem às atividades dos docentes, buscam, primeiramente, escutar e /ou debater com o docente sobre o assunto para embasar decisões mais adequadas a cada situação. Hierarquicamente compreendem que decisões de ordem institucional, como diretrizes legais ou institucionais, devem buscar junto às instâncias superiores.

Todos esses movimentos realizados pelas supervisoras no que se refere à tomada de decisão são também carregados de suas concepções. Elas informam que durante as discussões, com argumentações e os posicionamentos são ancorados no bom senso, na fundamentação teórica e nas experiências acumuladas durante a trajetória profissional. A maioria das supervisoras também salientou a preocupação de se amparar nas diretrizes e orientações da Instituição e na legislação ascendente de ensino.

Apareceram alguns posicionamentos destacando o estudo e a pesquisa em documentos legais e leituras de divulgação (internet, revistas comerciais, periódicos) para dar sustentação às escolhas que amparam a tomada de decisão na rotina de seu trabalho, o que demonstra que utilizam mais o conhecimento construído na prática do que os conhecimentos teóricos acadêmicos. A partir das entrevistas, é possível afirmar que a prática cotidiana alimenta a supervisora com experiências profissionais que são consideradas na escolha de ações a serem desempenhadas e na tomada de decisão.

A contribuição da ação pedagógica junto ao trabalho dos docentes acontece em diversos momentos da rotina institucional. As supervisoras reconhecem que é um trabalho bastante reflexivo e devagar, que precisam que todos estejam dispostos à mudança, às discussões, à troca de experiências, enfim, abertos para conversar sobre o seu próprio trabalho. Trata-se de uma ação que requer paciência para construir espaços de reflexão com os docentes: “Tem sido pelo menos um trabalho reflexivo, de sentar com um ou outro professor e discutir as suas práticas de forma bem devagar” [...] (S3).

Apontam que há abertura para que o docente busque essa formação junto à supervisão pedagógica. Esclarecem que há grupos mais receptivos do que outros para tratar de assuntos de cunho pedagógico, principalmente os relacionados às

práticas de ensino. Discutir as práticas de ensino é indicado como a maior dificuldade encontrada pelas supervisoras em função da resistência dos docentes. Acreditam que essa resistência em discutir e divulgar o seu trabalho acontece pelo receio de se expor aos colegas, mostrando-se inseguros e, na maioria das vezes, por não compreenderem ou perceberem a importância da atividade para seu desenvolvimento profissional. Ao mesmo tempo, é uma resistência em relação à própria função da supervisão no contexto institucional:

A gente vê que isso está na maneira que as pessoas percebem o pedagogo ou o trabalho da supervisão. Eles não dão valor, então, como não dão valor, é sempre relegado ao segundo plano, em qualquer espaço em que tu estejas dentro da Instituição [...]. (S6).

Há coordenações que já trabalham muito bem em parceria com o pedagogo, mas é preciso institucionalizar as políticas voltadas para o trabalho pedagógico, de forma a valorizar e conscientizar todos os servidores sobre o foco do trabalho, qual seja: o processo educativo. As supervisoras destacam em suas falas o trabalho que buscam desenvolver dentro de seus espaços de atuação com um olhar voltado a cada grupo, buscando a parceria profissional, a confiança e, em contrapartida, a participação nas atividades propostas.

Relatam que, com o tempo, elas percebem que os docentes começam a buscar o trabalho do profissional da supervisão pedagógica:

Primeiro eles começam a enxergar a supervisão pedagógica. Enxergam e começam a aceitar (S8).

[...] eu me sinto muito à vontade quando quero falar, qualquer assunto que seja, seja administrativo, a respeito de um aluno, da relação pedagógica de qualquer professor e aluno, seja de conteúdo ou da relação ou de avaliação. Eu me sinto muita à vontade de falar e problematizar, e problematizo (S1).

Consideram importante o envolvimento do docente nas atividades, valorizando-as, contribuindo e, junto com seus pares, realizando mudanças para a melhoria do ensino. O envolvimento dos docentes não pode se dar de forma estanque. Ponderam que o processo formativo que se desenvolve nesses momentos coletivos é necessário durante todo o percurso educativo. Nesses espaços há oportunidade de mudar rumos, acertar metodologias, adequar propostas com a colaboração dos colegas docentes e/ou do supervisor pedagógico.

Conforme salientaram em suas falas, a formação continuada é um processo lento, de conscientização e de conquista:

São pequenas coisas que tu vais modificando aos poucos. Eu não acredito em mudanças violentas, mas em pequenas doses. Por exemplo: a prática, a conversa, a discussão, a divergência, tudo isso tu vais tentando, às vezes, tens retrocessos; outras vezes, não. Mas em pequenas doses tu vais, sim, trabalhando um pouco a formação continuada de cada professor. Uns a gente sabe que muda, uns é mais difícil, outros não muda nada; mas eu considero que a gente consegue sim, com certeza (S2).

As supervisoras destacam, também, sua participação nas reuniões semanais dos grupos como espaço produtivo para a reflexão e formação dos docentes. Como o Câmpus conta atualmente com oito supervisoras efetivas e uma substituta, atendem sistematicamente a apenas algumas coordenadorias. Prioritariamente, elas se distribuíram nas coordenadorias dos cursos técnicos, mas, em alguns casos, abrigam mais de um deles.

As demais coordenadorias acabam por ter a participação da representante da supervisão pedagógica somente na reunião semanal da gestão, com presença do coordenador de cada coordenadoria (todos os cursos e áreas), momento em que se reúnem com os chefes de setor do ensino superior, ensino técnico e ensino de formação geral.

As reuniões de coordenadorias são consideradas espaços adequados e propícios à formação continuada em serviço. São momentos específicos para discussão e organização de aspectos pedagógicos e administrativos. Elas reconhecem que esses momentos poderiam ser mais explorados com assuntos ligados diretamente à prática pedagógica docente.

Muitos relatos positivos sobre a participação nas reuniões de coordenadoria foram feitos por algumas supervisoras que já realizam reuniões para discussão de assuntos pedagógicos, advindos das necessidades cotidianas dos docentes. Elas entendem que, nesses momentos, acontece formação continuada em serviço.

Então, a intervenção vem por aí, e vem por onde tem que vir, vem no debate, vem na discussão, vem na troca. Eu acho que esse é o caminho, me parece que tem que ser dessa forma (S1).

[...] eles aceitavam muito a minha pessoa, mas as colocações, as exigências de estruturação de planos e de ementas eles eram relutantes. Com a participação nas reuniões com discussões pedagógicas, agora eles estão enxergando essa necessidade (S8).

Percebe-se nas falas coletadas que as supervisoras buscam, individualmente, formas de trabalhar com seus grupos, respeitando as características dos docentes, a área de atuação, o tipo de participação e o espaço de trabalho. Essa diversidade de

formas de atendimento não é considerada como algo negativo, ao contrário, é entendido que, dentro da política de ensino que o Câmpus desenvolve, somente atendendo a particularidades será possível encaminhar ações visando à formação continuada. Entre as diversas ações relatadas estão: o atendimento individualizado solicitado pelos docentes ou pelas supervisoras quando necessário; os horários de atendimento na própria coordenadoria; as conversas formais e informais durante o expediente; o estar à disposição para ajudar e o dar suporte no planejamento e na avaliação.

Uma das supervisoras entrevistadas relatou que está assistindo a aulas dos docentes, sistematicamente e, após, realiza uma conversa com o mesmo, sobre o que observou e relaciona com o planejamento de ensino. Relata que essa prática tem trazido resultados positivos para sua atuação enquanto pedagoga junto ao grupo, dando confiabilidade e retorno prático por meio de orientações e sugestões ao docente. Com a proximidade e convivência com os docentes, relata que os mesmos estão buscando saber mais sobre processos didático-pedagógicos, junto à supervisora e ao coordenador do curso, o que promove a melhoria dos processos de ensino: “Esses acompanhamentos das aulas me deixam bem, mas, bem mais próximo dos professores” (S8).

Paralelamente, foram citados os trabalhos do Projeto de Monitoria e do Projeto de Educação Solidária. Esses trabalhos são ações desenvolvidas por algumas supervisoras do grupo em suas coordenadorias. Ambos os projetos buscam qualificar o processo educativo. O Projeto de Educação Solidária está voltado à participação do aluno através da orientação das responsabilidades em ser líder de turma, de forma a participar com contribuições fundadas junto aos espaços escolares. Também visa à realização de um levantamento junto aos alunos das práticas pedagógicas dos docentes²¹, buscando dados para qualificar os processos de ensino e de aprendizagem.

O Projeto de Monitoria, relatado por outra supervisora, foi realizado a partir de um levantamento realizado pela mesma sobre a avaliação, as reprovações e as evasões. Ela constatou a necessidade de apoio aos estudantes em relação a suas

²¹ O Projeto de Educação Solidária está sendo aplicado somente em um curso técnico, em fase de experimentação, com possibilidades de adequação durante o processo, visando trabalhar com os docentes sobre os processos de ensino e de aprendizagem.

formas de estudo. Como já havia um projeto de monitoria implantado no Câmpus pelo professor Róger Albernaz de Araújo para os alunos de graduação, a supervisora buscou adotar e adequá-lo aos cursos técnicos. Hoje, o Projeto de Monitoria²² conta com a participação de sete cursos técnicos e quatorze monitores que dão suporte aos estudantes em diversas disciplinas. Sua aplicação foi solicitada por outros coordenadores de cursos técnicos, visto que colabora no processo de aprendizagem dos alunos.

Percebe-se, contudo, que existem muitas inquietações entre os profissionais que exercem a função pedagógica, o que é produtivo e saudável para sua atuação. Buscam, mesmo que, individualmente, pensar sobre o que está sendo positivo e o que precisa ser reestruturado; refletem sobre o que é necessário para que suas ações sejam produtivas. Tais inquietações podem ser notadas na fala das supervisoras:

Penso, às vezes, se eu faço tão poucas intervenções, será que eu contribuo para a prática docente deles? Será que o meu papel é importante para eles? Às vezes, entro em crise com isso. Eu acho que faço muito pouco, que faço quase nada. Eu acho que se eu sair daqui, pronto, não adiantou, eu tenho isso comigo. Aí, ao mesmo tempo em que penso nisso, digo: mas isso é bom. Como é a minha intervenção lá? Eu penso que é importante a minha intervenção [...] (S1).

As minhas atividades estão todas no campo das ideias, pois eu não consigo colocá-las em prática. O único projeto que consegui colocar em exercício é o de monitoria, que é uma contribuição, mas perto daquilo tudo que, com dez anos de experiência eu sei que poderia fazer, eu me frustro! Eu poderia estar fazendo muito mais (S6).

As supervisoras produzem reflexões sobre suas ações individuais e também sobre as relacionadas à sua condição de grupo de supervisoras pedagógicas. Pensar o reflexo do trabalho junto aos docentes e estudantes já indica uma retomada de ações, um melhoramento das propostas e uma problematização das concepções. Reconhecem que somente os docentes que participam das reuniões de coordenadorias em que atuam são atendidos por meio de sua contribuição e assessoramento pedagógico. É através da participação semanal e dos contatos que possuem que elas exercem suas atividades nos cursos.

O projeto pensado para todos os docentes do Câmpus não está sendo executado na sua íntegra, o que faz com que muitos docentes fiquem desatendidos,

²² O Projeto de Monitoria foi reportagem em jornal de circulação local (19/12/2013) (Anexo6).

sem acompanhamento e suporte pedagógico sistemático. Não há impedimento para receber docentes de todo Câmpus, dos diversos cursos e áreas. Salientam que realizam atendimento sempre que são procuradas. Reconhecem que a procura ao setor pedagógico não é alta para afirmar que existe ampla assistência pedagógica a todos os docentes do Câmpus.

No entanto, é importante registrar a afirmação das supervisoras de que há contribuição da sua ação pedagógica junto ao trabalho dos docentes, mas, reconhecem que ainda há muito a expandir: “Há contribuição, sim. Eu acho que quando se vai colocando aquela pedrinha devagarzinho, devagarzinho... é por ai, é em pequenas doses [...]” (S2). As intervenções relatadas estão na perspectiva das supervisoras, colaborando para o processo formativo do docente, porque possibilitam melhorias em seu processo de ensino e de aprendizagem de suas práticas com os estudantes.

6. Visão dos docentes sobre a supervisão pedagógica

Este capítulo é resultado da análise das respostas dos docentes que contribuíram com a pesquisa respondendo a um questionário. A identificação dos docentes e dos cursos/áreas onde atuam foram suprimidas para preservar a identidade dos respondentes, acordo realizado por ocasião das tratativas de desenvolvimento da pesquisa.

Os docentes preencheram o questionário composto por perguntas abertas (apêndice C). As questões versaram sobre temas específicos, mas possibilitou-se ao colaborador espaço para expor suas impressões sobre o que desejassem. Participaram da pesquisa quarenta e quatro (44) docentes do IFSul- Câmpus Pelotas. Entre eles, vinte e seis (26) se identificaram como ex-alunos da Instituição e quatro (04) relataram que trabalham com o ensino superior. Em relação ao tempo de trabalho na Instituição, os docentes podem ser distribuídos em três grupos: dezesseis (16) docentes possuem entre dois (2) e dez (10) anos; quatorze (14) docentes, entre onze (11) e dezenove (19) anos; e, quatorze (14) docentes, entre vinte (20) e quarenta e um (41) anos. Essa distribuição foi intencional para garantir a participação de profissionais com diferentes tempos de experiência de trabalho docente na Instituição.

O capítulo se divide em duas seções: a primeira apresenta as percepções dos docentes frente às ações da supervisão relacionadas à prática pedagógica; e, na segunda seção, apresento elementos relacionados ao apoio da supervisão para a prática pedagógica docente e para a formação continuada.

6.1 Percepções dos docentes sobre as ações de supervisão da prática pedagógica

A partir da análise do conteúdo das respostas dos docentes ao questionário, foi possível identificar três temáticas: relacionamento entre docentes e supervisores; tomada de decisão em relação ao trabalho pedagógico; experiências profissionais junto à supervisão. Nessa seção, as respostas foram identificadas pela letra D (maiúscula), seguida de um número indicativo do tempo de serviço dentro da instituição e, na sequência, duas letras significando se o docente está atuando em

coordenadoria/área que tem ou não acompanhamento de supervisor pedagógico nas reuniões. Essa forma que utilizo foi feita para resguardar a não identificação dos autores dos depoimentos.

Identificação do respondente		Tempo de trabalho na Instituição como docente		Identificação se possui ou não supervisor pedagógico acompanhando reuniões na coordenadoria/área	
D	Docente	1	2 a 10 anos	CS	Tem supervisor acompanhando as reuniões na coordenadoria/área
		2	11 a 19 anos	SS	Não tem supervisor acompanhando as reuniões na coordenadoria/área
		3	20 a 41 anos		

Exemplo: “Muito boa a relação com a supervisão e merece elogio (D3,cs).”

A relação entre docentes e supervisores foi considerada, pela grande maioria, como sendo uma relação profissional que mantém respeito mútuo e é tranquila. Os docentes valorizam as trocas de experiências e o apoio dedicado para a resolução de problemas. Logo, percebo que há espaço de interação e de liberdade para expressar suas opiniões, sem constrangimento. Os docentes se pronunciaram abertamente sobre as relações estabelecidas no espaço de trabalho. Constatado, então, que as relações entre docentes e supervisores são avaliadas como boas a ótimas pelos grupos que possuem o contato e vivência de trabalho com a supervisão:

Muito boa a relação com a supervisão e merece elogio (D3,cs) .

Admiro várias colegas que foram próximas e fundamentais quando ingressei “verde” pedagogicamente na Instituição. Foram mestres dos quais recordo com carinho (D2,ss).

Mantemos boa relação com a supervisora: cordial, profissional, de tirar dúvidas pedagógicas e de postura profissional (D3,cs).

Sempre foi excelente a relação, respeitando as visões de cada supervisora e defendendo minhas práticas pedagógicas (D3,cs).

É ótima a relação entre docente e supervisores, a ponto de dar ‘pitacos’ e sugestões (D3,cs).

É uma relação harmoniosa e de respeito mútuo. Divergimos sobre propostas e ações implantadas pela coordenação pedagógica, mas trabalhamos bem (D3,cs).

É franca e honesta. Mesmo com divergências ou dificuldades tive o apoio e a confiança da supervisão e as instruções certas para a administração do resultado (D2,cs).

Há docentes que, por não contarem em seu cotidiano de trabalho e em seus coletivos (reuniões de coordenadorias) com a presença da supervisora pedagógica, relatam insatisfação e expressam sentirem-se desamparados no âmbito pedagógico:

A relação pessoal é ótima, afinal é apenas nisso em que se baseia (D2,cs).

Tenho pouco contato com os supervisores, mas sempre que preciso algo, sou bem recebida pelo grupo, sempre tentam me ajudar (D1,cs).

Não tenho relação, pois não tem supervisor no curso, minha relação é só com o coordenador do curso (D1,ss).

A relação não passa do convívio diário de colegas que circulam pelos mesmos corredores da Instituição (D3,ss).

Esses relatos mostram insatisfação e ausência de relação profissional com os supervisores. Os docentes que estão sem o atendimento direto em suas rotinas admitem que, muitas vezes, conhecem o profissional em outros espaços comuns da Instituição e que mantêm uma boa relação, porém sem momentos para tratar sobre assuntos pedagógicos relacionados às suas práticas. Indicam momentos como a entrega do plano de ensino e a participação nos conselhos de classe, o que consideram um contato restrito com a colega que está exercendo a função supervisora. Apresentam claro entendimento de que não reconhecem esses momentos como de formação para o trabalho docente, porque não são atendidas as suas necessidades didáticas e pedagógicas. Entre eles, destaco os seguintes registros:

Somente entrego o meu plano de ensino (D2,cs).

Relação pessoal: boa, são ótimas pessoas. Relação de trabalho: boa e nossos encontros são relacionados com os conselhos de classe, basicamente (D3,cs).

Minha relação se restringe à participação nos conselhos de classe e esporadicamente alguma reunião pedagógica (D1,ss).

Minha relação é ótima. Cordial, no entanto não tenho como avaliar uma relação profissional, que infelizmente é praticamente NULA (D1,ss).

Temos boa relação, embora um pouco distante, gostaria que tivéssemos mais convivência com esses supervisores, pois é muito importante essa vivência, troca de conhecimentos e experiência profissional (D1,ss).

Minha relação sempre foi amigável. Minhas discussões sempre no campo das ideias. Permito-me discordar do pensamento da supervisão pedagógica, porque para alguns, não sabem o que é uma sala de aula, e, em determinados momentos, quando dão opinião, estão totalmente na contramão do processo ensino-aprendizagem (D2,ss).

Ao valorizar a necessidade de cumplicidade na relação entre supervisores e docentes, percebo que existe a intenção de aprimorar os espaços de relacionamento para qualificar o compartilhamento de saberes entre colegas. Há clara valorização e também há grandes divergências relacionadas às formas de atuação, às escolhas de práticas e, conseqüentemente, às concepções pedagógicas, o que é perfeitamente aceitável e sadio para um espaço democrático e educacional onde se busca melhorar o ensino.

Essas diferenças ficam claras quando expressam suas insatisfações, por vezes com argumentos ou, simplesmente, divulgando suas opiniões. Entre os docentes, há alguns questionamentos relativos à responsabilidade da gestão em proporcionar base e apoio para o desenvolvimento do trabalho, no que se refere às políticas de atuação, ao tempo dedicado à formação dos docentes e ao excesso de funções exercidas pelas supervisoras pedagógicas.

Valorizo muito, são de extrema qualidade, eu me relaciono bem, embora contrária a muitas práticas pedagógicas já ultrapassadas. Sei que o trabalho dos supervisores fica limitado a outras instâncias. O setor precisaria de uma valorização muito maior (D3,ss).

Com exceção de algumas supervisoras, o relacionamento pessoal é bom, mas, profissionalmente há muitas divergências. Optaram por uma política protecionista que leva o estudante ao descaso com o ensino e os leva à malandragem (D3,cs).

Embora tenhamos pouco tempo para estreitar relações, já que somos poucos na coordenação e com uma carga horária alta, procuro corresponder de forma positiva às solicitações que tornam possível o desenvolvimento de práticas docentes adequadas. Ambos, professores e supervisores, têm como objetivo a formação de cidadãos dentro desta Instituição (D1,ss).

O excesso de funções atribuídas ao supervisor (bancas, serviços de orientação pedagógica) faz com que conversas sobre a prática pedagógica e o curso se limitem às reuniões pedagógicas de quarta. E isso, quando há tempo para tal, considerando-se que a maioria das reuniões é para repasse de recados da direção (D2, cs).

Os docentes relatam que buscam amparo para **tomada de decisão em relação ao seu trabalho**, primeiramente, junto a suas coordenadorias ou áreas, onde, em reunião semanal com seus colegas e com a presença do coordenador, expõem suas expectativas, seus questionamentos e suas propostas para encontrar, através da discussão e compartilhamento, uma postura a adotar em sua ação cotidiana. É preciso salientar que os docentes em seus posicionamentos se mantêm

definidos sobre a valorização positiva da presença e participação da supervisão no processo de construção pedagógica das atividades de ensino. Entretanto, percebo que os docentes que não possuem em suas coordenadorias um supervisor pedagógico atuando e acompanhando o grupo e os educadores, individualmente, deixam clara a necessidade da supervisão. Valorizam a supervisão junto às discussões pedagógicas que envolvem, principalmente, a prática de sala de aula. Em suas manifestações apreendo a insatisfação e o sentimento de um trabalho solitário, sem apoio pedagógico:

São tomadas decisões nas reuniões de coordenação de quartas, onde esporadicamente são discutidos assuntos relativos ao trabalho pedagógico dos professores da área, sem a participação da supervisão (D2, ss).

Primeiro, sempre recorro ao coordenador do curso, depois aguardamos a solução através do intermédio do coordenador com o setor de supervisão pedagógica (D1, ss).

Decisões? É junto com os demais professores da disciplina. Exemplo: na estruturação dos planos de ensino, nos reunimos sem a participação de um pedagogo (D2,ss).

As tomadas de decisões são realizadas dentro da área, a partir de debates, pois entendemos que devemos aprimorar e atualizar os programas e planos de ensino; os quais são realizados sem acompanhamento externo e encaminhados para a Supervisão (D3, ss).

Não há suporte aos professores para a tomada de decisões. O que é lastimável, apesar de larga experiência, sinto necessidade de aperfeiçoar minha docência. O trabalho é intuitivo, com trocas entre colegas, quando ocorre (D1, ss).

Noto, aqui, o posicionamento dos docentes que buscam nas reuniões de coordenadorias um espaço para a tomada de decisão, em que a presença e participação da supervisão pedagógica é sistemática, uma manifestação positiva frente à prática de colocar em discussão e análise as suas vivências. Buscam o espaço de reuniões para exporem suas necessidades pedagógicas e suas sugestões para a construção de ações voltadas à melhoria de suas práticas.

As decisões são tomadas normalmente em reunião de coordenação nas quartas, com a supervisora (D3,cs).

Quando tenho alguma dúvida, converso com a supervisão pedagógica (D3,cs).

As questões pedagógicas costumam ser debatidas nas reuniões do curso, com a presença da pedagoga. Em qualquer outra eventual necessidade procuro diretamente a pedagoga (D1, cs).

Há docentes que entendem que nos grupos em que os mesmos possuem a formação pedagógica, a tomada de decisão com discussão coletiva, em reuniões entre os mesmos, pode prescindir da presença da supervisora pedagógica: “Todos os professores da coordenadoria em que atuo possuem o curso de formação pedagógica, por isso, as decisões são tomadas na coordenação da disciplina” (D2,ss).

Docentes que procuram o coletivo para suas decisões tendem a buscar o parecer e a opinião de todos que participam do processo educativo para, então, propor a construção de formas de atuação junto ao coordenador e ao supervisor pedagógico. Outros docentes preferem, em primeira instância, levar suas intenções para o coordenador do curso para, depois, de acordo com a orientação recebida, dividir com o grupo maior, entre seus pares e com a supervisora. Há casos mais particularizados, com situações que merecem cuidado no trato do assunto e, para essas situações, existe a indicação do trabalho do supervisor pedagógico.

Peço orientações aos colegas, ao coordenador e à supervisora pedagógica (D3,cs).

Como nossa coordenadoria possui apenas a supervisora pedagógica (não tem orientador educacional específico atuando no curso), quando as decisões envolvem alunos e professores o ‘problema’ é sempre encaminhado à supervisora (D2, cs).

Busco primeiro diálogo com meus colegas da área, depois com colegas de classe (turma) para esboçarmos uma ideia e então levo à supervisora para que avalie a proposta ou proponha, se necessário, algumas sugestões (D2,ss).

Levo primeiro ao coordenador da disciplina, depois ao coordenador da área e em terceiro consulto à supervisão para avaliar alguma proposta para solucionar alguma dúvida ou para resolver algum problema (D1, cs).

Em síntese, a tomada de decisão ocorre em três movimentos: escutar os colegas, procurar o coordenador e conversar com o supervisor pedagógico. São movimentos adequados e caminhos que possibilitam a retomada, a reflexão, a análise e o apoio profissional frente às próprias ações pedagógicas. . A partir das falas, é possível considerar como processo de reflexão o ato de discutir e dividir dificuldades e inovações com colegas, buscando melhoria e parceria na qualificação do trabalho. Nesse sentido, a busca de um profissional qualificado (como a supervisora pedagógica), em terceira opção, não caracteriza desmerecimento, mas pode ser entendido como procedimento que favorecerá o amadurecimento das

questões em discussão de forma mais qualificada. Em alguns casos, é possível verificar que também ocorre falta de confiança no profissional ou até falta de proximidade profissional para que ocorra essa articulação em primeira instância.

Alguns docentes citaram que recorrem primeiramente ao colegiado; outros recorrem aos colegas mais antigos, que possuem maior experiência. Há aqueles que se apoiam em conhecimentos adquiridos ao longo de sua carreira, em leituras e até mesmo nas vivências da vida profissional.

Busco resolver minhas dúvidas entre colegas, onde compartilhamos ideias e convivências (D1, ss).

Recorro, quando vou tomar decisões, aos colegas mais antigos, e na troca de informações, materiais e experiências, com os mais novos (D2, cs).

Percebo, assim, que há, também, a vontade por parte de alguns docentes de que o acompanhamento pedagógico na sala de aula fosse mais presente por parte da supervisão, oportunizando, principalmente aos professores novos, o aprimoramento didático.

Eu me inspiro nos meus melhores professores. E nunca tive nenhum acompanhamento pedagógico e isso acontece com os meus colegas também (D3,ss).

Percebo, por meio das respostas e posicionamentos de docentes que muitos valorizam a existência do espaço de partilha com o supervisor pedagógico, pois fazem elogios ao trabalho desempenhado pelas supervisoras. Há também a compreensão de que muitas vezes a resolução ou encaminhamento de processos educativos se entrelaçam com processos administrativos, que saem da área de atuação do supervisor pedagógico, impossibilitando que os mesmos busquem resoluções para situações que devem ser assumidas por outras instâncias dentro da instituição.

Hoje a coordenadoria está bem afinada com a supervisora que nos atende, o qual merece o nosso elogio (D2, cs).

Tento resolver com diálogo, recorro à supervisão, mas tenho a impressão de que a solução é de âmbito maior, onde o setor pedagógico não é respaldado. Exemplo: professor relapso (D3, ss).

As experiências profissionais dos docentes junto à supervisão, em sua grande maioria, são positivas. Registram sobre o valor das aprendizagens realizadas, a melhoria das suas práticas, a colaboração para tomada de decisão, a orientação e os esclarecimentos para construção de projetos dos cursos e dos seus

planos de ensino e de propostas inovadoras que envolvam outras disciplinas e docentes. Os relatos desses docentes demonstram valorização do trabalho pedagógico de diferentes formas:

Quando atuei na gestão, percebi a importância do pedagogo na elaboração dos PPC (D2, ss).

A atual supervisora é muito atuante e amiga dos professores, sempre pronta a ajudar, interagindo e colaborando com ideias esclarecedoras (D3,cs).

A participação nas reuniões de coordenação, com a presença e participação da supervisora, é muito importante para o meu trabalho (D2,cs).

Foi importante a participação da supervisão durante o processo de trabalho de um projeto integrador, tanto no nível técnico quanto tecnológico, participando das reuniões e do projeto efetivamente. A supervisão participava de reuniões semanais com os alunos, além de participar das reuniões de quarta (com os professores) para discutir o projeto. Isso fez o diferencial, quando realizado, foi importante e teve excelentes resultados (D2, ss).

Eu aprendi muito na minha formação pedagógica, que foi com a atuação de supervisores pedagógicos. Construir os planos, ministrar as micro aulas, avaliar os colegas, oficinas, foram momentos que me fizeram ser a professora que sou hoje. Gostaria que esses momentos pedagógicos fossem mais oferecido (D3,cs).

Com a 'reforma' proposta de retorno dos cursos integrados, estava alinhada a ideia de projetos integradores, os quais tiveram êxito tanto em minhas turmas, quanto nas turmas do curso 'x', graças ao apoio fundamental de duas colegas supervisoras (D2, ss).

Sem dúvida nenhuma, a supervisão, para mim, tem sido o apoio de que necessito para desenvolver o trabalho com qualidade, visando naturalmente às técnicas aplicadas no desenvolvimento pedagógico, tanto na organização de questões para provas, como nas ementas, etc. (D2,cs).

Em um trabalho interdisciplinar com sete disciplinas envolvidas, tivemos problemas quanto às questões de avaliação e plágio de trabalhos. Com apoio da supervisão, pudemos ouvi-la, tendo certeza dos caminhos adequados que deveríamos seguir, o que foi feito e com resultados de sucesso (D2, cs).

As ações descritas estão voltadas ao fazer pedagógico, que nem sempre são mapeadas como ações de apoio à rotina diária do trabalho realizado pelo docente. O que se percebe é a existência de retorno positivo às práticas do profissional envolvido com essas atividades. Verifico que são ações que poderiam ser mais aprofundadas e/ou aproveitadas como propostas para incluir na rotina escolar dos cursos e áreas e que, por vezes, não são valorizadas, mas desprezadas, deixando o

sentimento de falta de aproveitamento de um trabalho já construído entre docente e supervisora pedagógica. Esses trabalhos, quando incluídos na rotina educacional, tendem a trazer resultados significativos ao processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes, além de valorizar e reconhecer o trabalho docente.

Quando do Curso CGTEE²³, implementou-se uma disciplina (xadrez) no currículo, junto à supervisora responsável, mas os professores deturparam a ideia original e não foi aproveitada a proposta na Instituição (D3,cs).

As reuniões periódicas e permanentes do curso, por exemplo, são momentos que favoreceram a minha prática pedagógica, pois nelas discutimos a nossa ação docente, considerando o perfil do nosso aluno e as especificidades de cada disciplina. Nesse contexto, acredito que a supervisão foi vital. Lamento que isso não pôde ser continuado com os demais cursos integrados (D2,ss).

A insatisfação de vários docentes junto aos supervisores pedagógicos, principalmente nos grupos não atendidos em suas reuniões semanais, refere-se à ausência do profissional pedagógico. Dizem só encontrá-los quando participam em bancas de seleção de concurso ou quando participam das reuniões de conselho de classe:

Diretamente relacionada à minha prática pedagógica não houve qualquer ação realizada (pelas supervisoras pedagógicas), exceto a participação nos conselhos de classe (D3 ,ss).

Apesar de reivindicar uma atuação maior e mais constante das supervisoras, percebe-se que os docentes valorizam a sua presença também junto às práticas desenvolvidas em sala de aula, como forma de valorização ao trabalho e como possibilidade de trocas sobre a execução prática do seu planejamento de aulas. Em diversos momentos destacam a vontade de que os supervisores avaliassem suas aulas, realizando acompanhamento e apoio pedagógico.

Gostaria que assistissem às minhas aulas, me observassem, me orientassem para melhorar minha ação (D1,ss).

Em todos os anos que estou na Instituição recordo apenas de uma ocasião que tive a presença da supervisora na minha sala de aula, o que foi atingido depois de muita insistência da minha parte, para que tal ocorresse (D2,cs).

No início da minha caminhada, como professor, recebi orientações da supervisora e as utilizo até hoje (era um treinamento para professores

²³ O curso CGTEE (Companhia de Geração Térmica de Energia Elétrica) foi uma parceria em projetos do IFSul, com prefeituras de diversas cidades. Os docentes trabalhavam na coordenação, organização, docência das aulas e supervisão dos projetos. As aulas eram desenvolvidas com o objetivo de capacitação técnica.

novos, com atividades semanais que contribuíam para a formação dos professores) (D1,cs).

Quando cheguei à escola as supervisoras priorizavam a prática pedagógica. As aulas eram observadas e posteriormente havia uma discussão sobre técnicas e recursos utilizados. Geralmente recebíamos boas avaliações e sugestões que poderíamos acatar ou não, conforme as características das disciplinas (mais teóricas ou mais práticas) (D3, cs).

É necessário registrar que 20 dos docentes participantes desta pesquisa se manifestaram dizendo não ter nenhuma experiência profissional realizada com a supervisora que pudesse ser contada. Esse dado é significativo, visto que percebem e reconhecem que as atividades pedagógicas, na sua maioria, ficam de responsabilidade, controle e execução somente do docente. Por outro lado, não deixam de acreditar no desenvolvimento pedagógico do docente. Um docente fez o seguinte registro:

Quando participei do curso de formação pedagógica, aprendi as questões da pedagogia e da didática. Antes eu “estava” professor, depois, me considero um “professor efetivamente” (D3,cs).

Percebo entre os docentes a valorização à formação pedagógica e o desejo por maior intensificação das ações das supervisoras. Concordam com a presença atuante da supervisora e, na maioria, valorizam o saber pedagógico para o exercício da profissão “professor”.

6.2 O apoio da supervisão à prática pedagógica e à formação continuada

Esta seção apresenta as percepções dos docentes sobre as mudanças na ação de supervisão e seu apoio à prática pedagógica e à formação continuada. Descrevem-se ações realizadas para apoiar a prática pedagógica e apresentam-se as sugestões de atividades para a formação continuada registradas pelos docentes no questionário.

Nessa seção, as respostas foram identificadas pela letra D (maiúscula), seguida de um número indicativo do tempo de serviço dentro da instituição e, na sequência, duas letras significando se o docente está atuando em coordenação/área que tem ou não acompanhamento de supervisor pedagógico nas reuniões. Essa forma que utilizo foi feita para resguardar a não identificação dos autores dos depoimentos.

Identificação do respondente	
D	Docente

Tempo de trabalho na Instituição como docente	
1	2 a 10 anos
2	11 a 19 anos
3	20 a 41 anos

Identificação se possui ou não supervisor pedagógico acompanhando reuniões na coordenadoria/área	
CS	Tem supervisor acompanhando as reuniões na coordenadoria/área
SS	Não tem supervisor acompanhando as reuniões na coordenadoria/área

Exemplo: “O trabalho executado pela supervisão é atuante e completo, não há o que agregar (D2,cs).”

Em relação às **mudanças na ação supervisora, ocorridas após 2008**, metade dos docentes considera que houve mudanças e, a outra metade, não as percebe. Sinalizam que falta comunicação e maior envolvimento do setor pedagógico com os docentes, de forma a conhecer suas ações para que a aproximação possibilite reconhecer o trabalho realizado pelos supervisores. Há quem indique mudanças somente estruturais, conceituais e em exigências administrativas. São mudanças institucionais que não alteraram a rotina das supervisoras. Também apontam que se mantêm práticas que vêm sendo desenvolvidas pelo grupo sem nenhuma alteração e atualização, como a realização dos conselhos de classe, a cobrança dos planos de ensino e a atuação somente quando há algum problema detectado.

Levantam problemas como falta de suporte ao professor que chega à Instituição; indicam a falta de acompanhamento semanal às reuniões dos docentes da formação geral²⁴; escrevem que há número insuficiente de profissionais na supervisão para atender a todos os cursos e áreas. Vários grupos de docentes ficam desassistidos, levando-os a não conhecerem quem são os profissionais que atuam no apoio pedagógico. Essa situação imprime a sensação de abandono e da falta de prioridade ao trabalho docente em detrimento às atividades burocráticas e à realização de conselhos de classe:

Não houve mudanças com a nova estruturação dos IFs. Minha avaliação não é das mais positivas: continuamos com professores ‘abandonados’ em suas práticas didáticas, e até os alunos desconhecem a figura de uma supervisão pedagógica (D2,cs).

²⁴ As reuniões semanais acontecem nas coordenadorias dos cursos e nas disciplinas da formação geral em áreas: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias (três grupos); Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (três grupos); e Ciências Humanas e suas Tecnologias (um grupo). Esses coletivos não contam com uma supervisora pedagógica específica para acompanhamento pedagógico aos docentes.

Ainda a ação supervisora é burocrática, onde planos de ensino são priorizados em relação ao acompanhamento dos docentes em sala de aula (D3,cs).

A supervisão é um setor meio fechado, reservado e a gente (docente) não sabe muito bem quais são suas atuações como um todo (D3,cs).

No curso não temos uma ação efetiva da supervisão, por isso não percebi nenhuma diferença (D1,ss).

Com a convicção de que houve poucas ou quase nenhuma mudança, os docentes ressaltaram a burocratização do trabalho, a falta de acompanhamento às disciplinas durante o semestre e a falta do profissional da orientação educacional para todas as coordenadorias, sobrecarregando as supervisoras pedagógicas no cumprimento de suas atribuições. Consideraram que as mudanças promoveram um afastamento maior entre docentes e supervisores. Entendem que é necessária uma maior atenção por parte das instâncias superiores para a demanda pedagógica da Instituição, valorizando a atuação do supervisor pedagógico.

Percebo que em cada mudança institucional (ETFPel/CEFET/IFSul) a supervisão se afastou das demandas de sala de aula. Avalio este afastamento como prejudicial à qualidade de ensino (D2,ss).

As ações diminuíram e o verdadeiro papel da supervisão ficou profundamente prejudicado. Uma das ações principais seriam o acompanhamento e a orientação pedagógica aos professores substitutos, temporários e em estágio probatório, na forma sistemática (D3,cs).

Há pouca consideração, pouco valor dado das administrações que se sucedem ao nosso supervisor, que a meu ver, são de qualidade incrível (D3,ss).

Para os que consideram que as mudanças ocorridas na ação da supervisão, após a reestruturação da instituição, são positivas, está a indicação de que a presença do supervisor nas reuniões semanais, junto aos docentes, é um importante espaço de atuação. As reuniões, na visão da maioria dos docentes, foram identificadas como um espaço que oportuniza diversos momentos de trabalho junto aos supervisores de forma colaborativa. Como exemplo, foi citado o acompanhamento aos docentes, especialmente na época em que a avaliação era por competências e habilidades nas reuniões por curso; na construção dos projetos de cursos integrados e, nas reuniões realizadas durante o processo de reestruturação da Instituição, com o fim de nortear e esclarecer dúvidas sobre as mudanças que estavam acontecendo nos cursos.

Também destacaram como positivas as tentativas de fazer o docente pensar e refletir sobre sua atuação pedagógica em reuniões de coordenação, por meio de leitura de pequenos textos; em discussões de temas; no incentivo à participação em eventos que tratam sobre ensino e nos retornos às turmas sobre o que é tratado nos conselhos de classe.

Todas essas formas de atuação foram apontadas pelos docentes como ações que têm aprimorado o trabalho pedagógico. São opiniões dos docentes que contam com supervisores específicos, que atuam em suas coordenações, participando semanalmente nas reuniões. Há docentes que colocam que os supervisores estão mais presentes em seus espaços de atuação, possibilitando o contato em outros momentos, para além da reunião semanal das coordenações. Nesse sentido, percebe-se que dependendo de onde o docente atua, há maior presença e possibilidade de contar com o supervisor pedagógico junto às rotinas diárias:

Percebi a atuação da supervisão pedagógica mais efetiva pela presença nas reuniões de quarta. É possível notar essa presença também em outros horários, sempre em contato com alguns professores ou com o coordenador (D3,cs).

Estamos muito bem atendidos com a supervisora em nosso curso. Acho que poderíamos ter a supervisora permanente no curso para dar suporte necessário ao professor X aluno. Para que isso aconteça, precisaria de um projeto dirigido às necessidades inerentes a cada curso (D2,cs).

Percebo uma vontade de contribuir por parte da supervisão, mas é necessário que todos (professores/alunos/supervisores) queiram fazer essa evolução (D1,cs).

Há preocupação dos docentes de indicar que houve e há tentativas frustradas da supervisão pedagógica de atuar mais fortemente junto ao fazer docente. Nem sempre o grupo está preparado e, muitas vezes, inviabilizam o trabalho dos supervisores. Alguns docentes indicam que os supervisores estão participando de capacitação específica aos pedagogos do IFSul, momento onde buscam qualificar suas ações e também conhecer a nova estrutura institucional, com concepções que atingem o fazer pedagógico do docente e, conseqüentemente, a concepção de ensino de todos os profissionais que ali trabalham.

Enfrentando novos obstáculos no que tange ao aprendizado, a supervisão tenta nos mostrar um caminho, e acho que às vezes os professores não estão preparados da maneira correta para segui-lo, e também há várias explicações de uma mesma coisa, o que leva a interpretações ambíguas dos fatos (D2,cs).

Percebi uma rede de conversas entre os Câmpus nesta área, ação essa, que foi instigada pela PROEN em forma de formação continuada, que faz parte desse novo momento da instituição como IFSul. Nos Câmpus novos vejo os supervisores bem participantes do processo (D3,cs).

Existe concordância de que as ações da supervisão apoiam a prática pedagógica e a formação continuada do professor, mas, na sua maioria, os docentes evidenciam que não são exercidas pela supervisão do Câmpus. Outros docentes desconhecem quais as atribuições do supervisor pedagógico junto à formação do docente. Outros nem mesmo conhecem os supervisores que trabalham em sua área. E, outros, não sabem quais são as atividades desenvolvidas pelo setor pedagógico de seu Câmpus, o que demonstra uma comunicação frágil entre supervisoras e docentes.

As ações da supervisão que apoiam a prática e a formação docente são importantes para que o professor se mantenha atualizado, tanto na área em que atua, quanto nas questões pedagógicas (D3,cs).

Não sei quais as ações da supervisão (D1,ss).

Em se tratando da supervisão, a afirmação: 'As ações da supervisão apoiam a prática e a formação docente' é bastante utópica, ficando apenas no campo teórico (D2,cs).

Só se encontra os supervisores nos conselhos de classe (D1,ss).

Não tenho contato com a supervisão pedagógica, não tenho como externar minha opinião sobre a afirmação: 'As ações da supervisão apoiam a prática e a formação docente'. O que posso dizer é que as ações do colegiado apoiam as práticas pedagógicas dos professores porque todas as ações são discutidas e acertadas em conjunto e definidas pelo colegiado, e todos os professores do curso participam do colegiado (D2,ss).

'As ações da supervisão apoiam a prática e a formação docente'. Deveria ser assim, mas não acontece. Quando tenho dúvida em relação à prática pedagógica, me falta uma referência (supervisora) a quem procurar. Na verdade não sei quem é a supervisora da minha área, ou da formação geral (D1,ss).

Não tenho subsídios para comentar a afirmação, não tenho contato profissional com supervisores (D2,ss).

Para falar a verdade, não tenho com clareza quem são os profissionais da supervisão e coordenação pedagógica (D1,ss).

Há três semestres não se tem a presença de supervisores nas reuniões, onde há 20 professores que atendem a todos os cursos do Câmpus (D3,ss).

Entendo que é necessário, enquanto supervisoras, divulgar ações e valorizá-las a ponto de que a Instituição, como um todo, perceba o valor institucional

agregado a essas práticas de capacitação e orientação pedagógica. Percebo que há atividades desenvolvidas pelas supervisoras pedagógicas em suas ações junto aos docentes de suas coordenadorias, contudo, esses momentos não estão sendo valorizados e entendidos como trabalho pedagógico.

Os supervisores acreditam que apoiam, mas na prática não ocorre nada, por vários motivos como carga horária, falta de horários para atender e são poucos supervisores (D1,cs).

Percebi ao longo do meu percurso na Instituição que há essa intenção, porém colocá-la em prática depende muito da disponibilidade e interesse dos envolvidos, tal como os professores (D2,ss).

Concordo e entendo que esse é o papel da supervisão (apoiar a prática e formação docente), no entanto nossa realidade escolar, em especial a dificuldade de tempo e oportunidades para nos reunirmos, dificulta muito a valorização desse tipo de atividade (D2,ss).

Acho que a supervisão tenta e se esforça o máximo para dar esse apoio, mas a formação continuada remete também a outras instâncias. Deveria haver um esforço conjunto de toda a administração para que isso acontecesse (D3,ss).

Em nossa realidade esta afirmação, 'as ações da supervisão apoiam a prática e a formação docente', não passa de retórica (D3,cs).

Por outro lado, há relatos de docentes que dizem reconhecer as ações dos supervisores como de apoio pedagógico e de formação continuada:

Exato, a supervisão deve estar em constante contato com os professores no intuito de melhorá-los na sala de aula e na inter-relação com os demais professores (D3,cs).

Este fato (ações da supervisora junto ao docente) realmente acontece na coordenadoria em que trabalho, é importante os professores estarem bem estruturados, como também apoiados a uma orientação pedagógica, principalmente, quando se tem o apoio e a amizade que nos tranquilizam (D2,cs).

O trabalho executado pela supervisão é atuante e completo, não há o que agregar (D2,cs).

Penso que as ações da supervisão apoiam sim a formação continuada dos professores, no momento em que discutem temas que façam os professores pensar sobre esse novo momento da educação, de como trabalhar com o novo aluno, com o estímulo, a inclusão de mídias e tecnologias que são do seu dia a dia e a participação mais efetiva no processo (D1,ss).

Aos supervisores e gestores do ensino compete à valorização e responsabilidade dessas gestões no sentido de construir, aplicar e desenvolver políticas voltadas para melhoria do processo educativo. Ao observar os projetos propostos pela equipe pedagógica, noto que existe a intenção, mas, talvez, esteja

faltando maior esclarecimento e divulgação das atividades junto aos docentes. Nesse sentido, quiçá os supervisores estejam acreditando que suas propostas de atuação surtem efeitos significativos e que as mesmas estão bem planejadas. Porém, os registros dos docentes mostram que os objetivos não estão sendo alcançados:

Quanto à prática pedagógica, acredito que exista um projeto onde são divulgadas as boas práticas docentes, onde é realizado aproximadamente um evento por semestre, o que é inexpressivo (D2,ss).

Não percebo uma visão sistêmica, aprendi “aqui e acolá” com alguns supervisores (D3,cs).

Aqui não ocorre (formação continuada). A supervisão deveria trabalhar muito mais próximo dos docentes (D3,ss).

Continuo vendo a equipe da supervisão buscando efetivar um trabalho junto aos docentes, baseado na participação, na cooperação, porém sem lograr resultados satisfatórios (D3,cs).

As ações devem estar em sintonia com as necessidades reais dos professores (D2,cs).

É possível evidenciar que os docentes reconhecem que não são somente os supervisores e os gestores os responsáveis pelo sucesso e execução com qualidade de projetos de apoio pedagógico e de formação continuada em serviço:

Concordo, mas é necessário que o professor queira evoluir (D1,cs).

Sem dúvida nenhuma o apoio, o incentivo é total por parte da supervisão (D2,cs).

Há uma grande dificuldade para que sejam colocados em prática tais ações, apesar do empenho que muitas vezes se percebe. A grande maioria dos professores não se envolve, dificultando tais práticas que, para se efetivarem, dependem de parceria entre supervisão e professores (D1,ss).

Mesmo havendo um distanciamento entre docentes e supervisores em alguns espaços da Instituição, as diversas **ações realizadas pelas supervisoras pedagógicas que qualificam a prática pedagógica do docente** foram identificadas pelos que participam das atividades desenvolvidas no Câmpus. Entre as ações, muitos docentes reconheceram como espaço de qualificação o projeto de apresentação de trabalhos sobre experiências pedagógicas, as palestras ou oficinas visando à divulgação das boas práticas dos docentes dentro do Câmpus. São

momentos em que um colega expõe práticas aplicadas nas suas turmas para todos os docentes.

Outra frente de trabalho é a atuação nas reuniões semanais de coordenadorias. Os docentes que possuem esse acompanhamento dizem ser um espaço que qualifica a ação docente, porque são momentos que favorecem a prática pedagógica com discussões sobre avaliação, recuperação, organização dos planos de ensino e ajudam a resolver problemas enfrentados com os alunos. Outras ações citadas, como os trabalhos realizados junto aos estudantes, no auxílio a formas de estudo, à falta de interesse e ao desenvolvimento do perfil técnico, são atribuições que não deveriam ser desempenhadas pelo supervisor pedagógico, mas foram destacadas positivamente pelos docentes.

Também citaram ações de orientação sobre elaboração de provas para os processos seletivos, discussões sobre a avaliação de bancas de concurso na prova de desempenho, organização das reuniões com cursos integrados (aproximando disciplinas), cursos esporadicamente ofertados (servidores iniciantes e Esquema I) e o curso de Formação Pedagógica como importantes contribuições do supervisor.

O apoio que recebi no início da minha vida profissional na Instituição, em especial, da equipe de supervisores, foi fundamental para ampliar a confiança na prática pedagógica e dar tranquilidade para a execução de projetos futuros (D3,cs).

As 'visitas' que a pedagoga faz durante o semestre para avaliação do estágio probatório permitem uma boa avaliação do trabalho que venho desenvolvendo em sala de aula. As observações/sugestões são sempre proveitosas (D1,cs).

Nos questionários também encontrei desabafos sobre a ausência do apoio pedagógico por parte da Supervisão:

Com relação a minha prática pedagógica nunca vi uma ação sequer da supervisão. Nunca recebi em minha sala de aula a visita de uma supervisora pedagógica. Trabalho desde 1999 e nunca, nunca alguma delas foi me visitar. Nunca foram assistir às minhas aulas, nunca sequer conversaram comigo sobre o modo como dou aulas. Isso hoje não tem qualquer importância, mas no início da minha docência julgava importante. Até perguntava quando iriam me visitar, mas sempre desconversavam, o que foi lamentável. Não sei como está hoje, mas entre conversas com colegas novos, é unânime o desejo de ter a visita de uma supervisora pedagógica para colaborar no processo de ser professor (D2,ss).

Como **sugestões de atividades** apontam que o trabalho deveria estar mais próximo dos docentes, acompanhando suas atividades práticas e atuando junto no

desenvolvimento dos planos de ensino. Sugerem realização de capacitação aos docentes, desenvolvendo diversos temas, entre eles, novas práticas de ensino e de aprendizagem, organização de planos e ementas dos cursos, padronização de provas e matérias desenvolvidas em uma mesma disciplina por diversos docentes, redimensionamento do conteúdo programático por semestre, construção de planos, execução de microaulas e avaliação. Também indicam a realização de oficinas ou formações motivacionais e encontros para realizar apoio aos docentes por meio de conhecimentos pedagógicos, fazer aconselhamentos e troca de ideias pedagógicas e organizacionais. Sugerem oferta de cursos de curta duração (planejamento da ação didática/ planejamento e plano de ensino/ avaliação atual), seminários, trazendo experiências educacionais desenvolvidas em outros lugares, em outros países, para aprofundamento e discussão de concepções pedagógicas na prática docente, jogos, vivências, enfim, assuntos de interesse demandados pelos docentes.

Há indicação para a participação nas reuniões pedagógicas semanais nas coordenadorias e áreas em que não há presença permanente da supervisão. Outra sugestão foi de realizar junto à diretoria de ensino uma ação para divulgação dos resultados das formações acadêmicas já realizadas pelos docentes, conforme detalhado por um dos docentes:

Todos os professores que defenderam tese, dissertação deveriam socializar com os colegas, como forma de aprimorar a prática de todos e dar oportunidades para discussão de temas relevantes dentro da Instituição, como também conhecer os interesses de pesquisa dos colegas. (trabalho a ser realizado pela supervisão junto com a Diretoria de pesquisa, extensão e pós) (D3,cs).

Há solicitação de acompanhar professores substitutos, temporários e efetivos que estão em estágio probatório, auxiliando-os no fazer pedagógico, trabalhando o respeito, a atenção, o cuidado com o material humano e físico da Instituição:

Proporcionar cursos para professores novos (efetivos, substitutos ou temporários), pois é preciso ter atenção especial no início de suas atividades com treinamento e esclarecimento sobre procedimentos e posturas do professor. Este trabalho tem que ser feito em conjunto com o coordenador do curso (D2,cs).

Realizar formação/atividade pedagógica para novos docentes, a qual foi fundamental na minha formação profissional, inclusive me impulsionando ao mestrado e ao doutorado na área da educação (D2,ss).

Sinalizam, dessa forma, a necessidade de divulgação das ações da supervisão para conhecimento de todos os docentes. Apontam que a melhoria da comunicação entre supervisor e estudantes é uma forma de verificar problemas apontados com as práticas dos docentes e incentivam realizar a cobrança do cumprimento dos conteúdos planejados nos planos de ensino. Identificam que a participação dos supervisores em atividades extraclasse dos cursos oportuniza uma convivência mais próxima com os estudantes e docentes e que o acompanhamento pedagógico, assistindo às aulas, às práticas e realizando conversas após observações para discussão e melhoramentos didáticos colabora na execução de suas funções enquanto docentes.

A supervisão deveria assistir às aulas e conversar sobre a observação (D3,ss).

A supervisão poderia assistir às aulas durante o estágio probatório e orientar novas práticas (D1,cs).

É preciso contatos mais regulares que possibilitem intervenções na prática pedagógica dos professores (D3,ss).

É necessário manter constante acompanhamento dos professores nas suas expectativas na prática do ensino (D1,cs).

É preciso ter a possibilidade do “encontro” não apenas uma reunião, mas que seja constante para que possa ocorrer a troca de conhecimentos, para que o supervisor conheça de fato o professor, e conheça o que ele faz para então intervir. Palestras ajudam, mas o que funciona é a troca, o diálogo interpessoal mais próximo, assim, ambos se sentirão mais à vontade para compartilhar suas ideias, dúvidas, angústias e sucessos (D2,ss).

Seria bom que as supervisoras assistissem às aulas dos professores, é uma prática que gostaria de ver mais assídua (D2,cs).

Os docentes, ao sugerirem ações a serem desenvolvidas pela supervisão pedagógica, no âmbito da formação continuada, realizaram alguns pedidos, visando melhorar os processos de relacionamento profissional e os processos de trabalho. Houve manifestações que salientaram que a supervisão está afastada da maioria dos docentes efetivos e que precisa fortalecer uma relação baseada na sincronicidade. Alguns docentes recomendam realizar uma autoavaliação (docentes e supervisores). Indicam que os pedagogos devem defender a Instituição dos modismos pedagógicos e também amparar, analisar e avaliar pedagogicamente decisões dos departamentos e da direção do Câmpus.

Compreendem e valorizam quando os supervisores acompanham atividades extracurriculares, quando realizam as visitas técnicas a empresas de forma a envolver-se com o ambiente profissional em que desenvolvem seus planejamentos. Sugerem a pesquisa na área de ensino com professores e turma, como busca de participação compartilhada e de resultados positivos para o processo educativo.

O apoio da supervisão é muito importante para o professor, diante de alguns problemas que poderão surgir na área pedagógica (D2,cs).

Qual é o trabalho da supervisão? Deduzo que seja orientar professores para uma melhor aula, então, seriam conversas e encontros (D1,ss).

Como a grande maioria dos docentes que participou desta pesquisa possui mais de onze anos de trabalho dentro da Instituição e mais da metade identificou-se como ex-aluno (a), percebe-se que se mantém forte o perfil da formação técnica, de funcionamento e de concepção de “uma escola técnica”. Nesse sentido, afirmam que melhoraria a aceitação para formações em serviço se os pedagogos utilizassem uma linguagem mais direta, sem muitas reflexões e aprofundamentos teóricos, facilitando e motivando-os a discutir sobre questões de sua prática pedagógica.

As ações da supervisão deveriam ser mais objetivas e práticas pelo fato de os professores da área técnica serem mais “diretos” (D3,cs).

É preciso cuidar para não utilizar teorias de famosos pensadores e educadores que nunca entraram em sala de aula e pouco ajudam (D2,cs).

Entre as sugestões feitas, as mais indicadas foram a realização de palestras, seminários, oficinas, cursos, workshops, encontros, intercursos. Como temas foram sugeridos: metodologias, avaliação, legislação, novas tecnologias e questões relacionadas à prática docente. Apresentaram a troca de experiência com outros IFs e instituições de ensino como forma de aprimoramento educacional e propõem debates sobre que escola queremos, qual docência e qual prática pedagógica.

O tempo é sempre corrido, reuniões para passar recados. É necessário ter um tempo para parar e repensar a prática pedagógica. Pensar no que pode ser melhorado e até mesmo consertado. Discutir o aluno, o perfil, discutir ações com esses alunos, enfim [...] (D2,cs).

Como os supervisores estão distribuídos nos cursos técnicos, sugiro maior integração entre eles, no sentido de divulgar práticas pedagógicas que estão sendo bem recebidas pelos alunos entre todos os professores, de modo que possamos aproveitá-las no nosso cotidiano da sala de aula, qualificando cada vez mais nossos alunos egressos (D3,ss).

Encontros bimestrais, grupos de estudos e conversas sistemáticas com os docentes que possuem interesse também foram salientadas. São atividades a serem realizadas com o objetivo de compartilhar experiências, levantando problemáticas e debates para compreender melhor os fatos ocorridos, discutir a realidade escolar, compreender a relação professor X aluno e pensar os tipos de avaliações e as prioridades dos diferentes cursos que a Instituição possui.

A supervisão poderia propor ações criando espaços de discussão e de problematização da prática docente, articulando com outros segmentos que atuam com formação continuada e educação (D1,cs).

A supervisão poderia aproveitar melhor os espaços, possibilitando cursos, em horário de reuniões de coordenadoria, que às vezes são “desperdício de tempo”. Se fossem realizados em uma quarta do mês dedicado à formação dos professores, já seria uma grande conquista (D2,cs).

Indicam o investimento em projetos de capacitação, articulando a formação pedagógica à prática profissional, envolvendo todos em discussões pedagógicas, analisando o sistema de avaliação utilizado, conhecendo as peculiaridades das disciplinas desenvolvidas e avaliando com os docentes se as técnicas e recursos pedagógicos empregados estão adequados a cada realidade. Todas essas ações foram sugeridas com o intuito de uma supervisão que auxilie a melhorar as práticas didáticas.

A supervisão deve atuar assessorando, na prática, a atividade docente, orientando e fornecendo subsídios que assegurem condições adequadas do pleno exercício da docência (D1,ss).

Acho importante que exista um apoio à atividade docente, assegurando ao professor pleno exercício de suas atividades em sala de aula (D1,ss).

A ação “acompanhar” marcou várias das sugestões feitas pelos professores. Noto que há uma tendência para que efetivamente as supervisoras “acompanhem” mais os docentes em suas atividades rotineiras: acompanhar todo o processo pedagógico; na sua prática; no seu dia a dia e em sala de aula; orientar professores e alunos das mais variadas formas dentro e fora da sala de aula; realizar visitas às aulas. Há manifestações de acompanhamento em que são sinalizadas a discussão e o diálogo como forma de avaliação das ações:

Os supervisores podem qualificar a docência acompanhando e debatendo com os professores suas práticas diárias, com intervalos de tempo regulares (mensal ou bimestral) (D2,cs).

O bom seria que o supervisor estivesse presente na sala de aula em algumas oportunidades, poderia aconselhar ou trabalhar os professores na busca de uma melhoria constante (D3,cs).

O supervisor deveria verificar, supervisionar o desempenho do professor, para então propor treinamentos específicos (D2,cs).

A supervisão deveria acompanhar aulas, verificando o programa da disciplina, plano de ensino, horário das aulas e qualidade da aula (D3,cs).

Percebo que ainda é comum existir entre docentes resistência à participação em novas propostas e ao envolvimento e compromisso com as formações, capacitações ou ações que trabalhem assuntos pedagógicos relacionados à prática de ensino. Muitas resistências são históricas, advindas de uma concepção retrógrada de que supervisão ainda é inspeção ou, no outro extremo, em que a supervisão tem um trabalho de menor valia por não conhecer as áreas de atuação ligadas ao curso e por desconhecimento do que é o trabalho pedagógico por parte do docente. Essas resistências podem acontecer por falta de esclarecimento do que é função do supervisor pedagógico, como também, por autodefesa, mantendo o docente na zona de conforto, longe do perigo de ser contestado, questionado ou simplesmente indagado por suas propostas de atuação e entendimento do processo educativo. Tais aspectos foram observados nas respostas dos docentes, quando solicitadas a darem sugestões de trabalho que o supervisor poderia desenvolver para oportunizar a formação continuada:

É difícil de responder ou sugerir atividades, pois como todo “aluno” vou reclamar de realizar “atividades extras” (D2,cs).

Penso que seja difícil, pois os professores possuem muitas atividades e encontrar horário é complicado. Uma possibilidade seria reservar uma data do semestre para ser utilizado somente pela supervisão nas reuniões de quarta nas coordenadorias (D1,cs).

Deveria existir um método para uma prática a várias mãos (supervisor e professores) seja em sala de aula ou no controle pedagógico. Aí vem para auxiliar, e qualquer professor aceita bem (D3,ss).

Esse é um ponto muito delicado, pois muitos colegas não aceitam propostas que mudem sua metodologia de ensino. Acredito em propostas de palestras e seminários que poderiam ser realizadas durante algumas paradas, como na semana de intercursos (D2,ss).

A supervisão deve atuar sem conotação fiscalizadora ou policiaesca (D3,ss).

Outro ponto que teve relevância entre as respostas dos docentes foi a necessidade e a valorização de acompanhamento pedagógico aos docentes, principalmente aos professores novos na Instituição, que apresentam, muitas vezes, desconhecimento sobre regramentos e as rotinas institucionais e até mesmo pouca prática em docência. Houve manifestações que demonstram um sentimento de abandono. Professores novos na Instituição e, muitas vezes, novos na profissão, sentem-se sozinhos no início da carreira. Essas manifestações ocorrem normalmente nos cursos e áreas que não possuem o supervisor acompanhando as suas reuniões semanais. Alguns docentes acreditam na capacitação permanente para todos os docentes, incluindo os mais experientes. Há também os que não conseguem encontrar valor no trabalho realizado pelos supervisores. Entre esses extremos, há várias propostas que sugerem parceria entre professores novos e experientes em processos de formação:

Precisa-se de acompanhamento aos professores novos, que “são jogados” em aula (D3,ss).

Treinamento constante de todos os professores efetivos, afastados ou em cargos, novos, substitutos ou temporários (D1,ss).

A supervisão tem alguma, quase nada, ascendência com professores novos (efetivos, substitutos, temporários), mas dura pouco tempo, porque percebem a fragilidade da ação pedagógica (D3,cs).

Realizar um trabalho com o professor novo, mesclando professor jovem e professor experiente (D3,ss).

É importante ter uma avaliação periódica e até mesmo um maior auxílio aos professores (D1,ss).

Deveriam SEMPRE orientar os professores iniciantes, pois alguns somente deram aulas em cursinhos, outros nunca deram aulas (D1,ss).

Saber ser professor é para poucos, é talento, mas muitos talentos se perdem por não serem explorados, ou por acharem que o diploma já concedeu o direito de darem boas aulas. Precisa um treinamento junto aos experientes, com acompanhamento dando responsabilidade àqueles que apresentam trajetória maior na educação. Aqui as coisas se invertem (D3,ss).

Entre as sugestões para serem realizadas pela supervisão, a fim de qualificar o processo de formação continuada dos docentes, surgiram diversas propostas pontuais, que remetem ao que preocupa os docentes em sua rotina de trabalho.

Professor novo tem que ter número menor de adiantamentos e deveria receber um trabalho de acompanhamento pedagógico de um professor com referida didática (D3,ss).

A supervisão poderia realizar discussões através de reflexões como: O supervisor pode promover transformações propondo planejamento, acompanhando a execução, observando acontecimentos em sala de aula para auxiliar e refletir sua prática. 'Cuidar para não ser uma ação limitada ou limitante' (D2, cs).

Os docentes indicam, prioritariamente, a necessidade da presença da supervisão pedagógica no mínimo, semanalmente, nas reuniões de seus coletivos, como forma de aproximar-se das necessidades vivenciadas diariamente na sala de aula. Ao serem questionados sobre como a supervisão poderia agir, registraram:

Poderia atuar nas reuniões das disciplinas da formação geral (D2,ss).

Participando nas reuniões com professores, ajudariam a dividir os possíveis problemas e a integrar o grupo (D3,cs).

Deve ter participação efetiva em reuniões de coordenadorias de cursos e de áreas (D2,cs).

Devem sair da sua sala de trabalho e participar de reuniões de disciplinas, das áreas e de todos cursos (D1,ss).

O Câmpus Pelotas, atualmente, conta com um número reduzido de Orientadores Educacionais. O grupo não consegue acompanhar todos os cursos e áreas, o que compromete o trabalho e não possibilita a divulgação das ações realizadas, equivalente ao que ocorre com as supervisoras pedagógicas. A falta do profissional da orientação educacional é em maior número, ocorrendo que, na maioria das vezes, as supervisoras atendem e participam nas reuniões de coordenadorias semanais, sozinhas, sem participação da orientadora educacional.

Devido à importância desse profissional, a Instituição deveria lutar no sentido de colocar uma supervisora e uma orientadora por curso, por área, para que esses consigam identificar e auxiliar os coordenadores de cursos/áreas quanto aos problemas específicos de cada curso (D1,cs).

A falta de orientadores educacionais ocasiona, por parte dos docentes, a solicitação de atribuições às supervisoras, as quais nem sempre são de suas responsabilidades. Ocorre assim uma confusão dos docentes sobre as funções que competem ao supervisor e ao orientador. Observa-se a presença clara de uma posição indicativa, quase imperativa por parte dos docentes, ao sugerirem ações que a supervisão precisa realizar como forma de manutenção e preservação da qualidade de ensino e de aprendizagem:

A supervisão deve fiscalizar e buscar soluções para turmas com número reduzido de alunos (D3,cs).

A supervisão tem que conversar com os alunos para conferir se são dados os conteúdos (programa) e sobre a qualidade das aulas (D3,cs).

A supervisão precisa auxiliar as coordenadorias no acompanhamento aos alunos com dificuldade de aprendizagens, utilizando outros departamentos (D3,cs).

A supervisora pedagógica deveria realizar o acompanhamento de forma mais presente aos professores que tem maior número de reclamações por parte dos alunos (D2,cs).

O setor pedagógico precisa buscar formas de oferecer suporte mais direto aos professores, principalmente nas turmas ingressantes (alunos perdidos e deslumbrados com o tamanho e possibilidades da Instituição) (D2,ss).

Os supervisores devem passar nas salas de aulas com frequência (15 minutos para ouvir as turmas) (D1,ss).

A “supervisão” deveria ser mais presente, pois sabemos que existem alguns problemas entre professores e alunos, alguns professores não dão notas para os alunos durante todo o semestre, não possuem o diário acadêmico atualizado, enfim, isso deveria ser melhorado (D1,cs).

Como ações, a supervisão deve supervisionar o cumprimento dos dias letivos, das horas/aula, dos planos de trabalho, do excesso de faltas dos professores e das relações professor X aluno (D2,cs).

A supervisora precisa realizar análise qualitativa e quantitativa do rendimento escolar para qualificar o processo ensino-aprendizagem (D2,cs).

Com base nos dados coletados, é possível ressaltar que os docentes compreendem que apoio pedagógico significa acompanhamento cotidiano da atividade de ensino. No entendimento dos docentes, compreendem a supervisora atuando técnica e sistematicamente nas atividades diárias e pedagógicas ligadas diretamente à sala de aula, agindo de forma conjunta na resolução de problemas e ou na procura por novas propostas de ensino. Entendem que o acompanhamento pedagógico é aquele em que a supervisora conhece o trabalho diário do docente; participa das rotinas do curso em reuniões de colegiados (coordenadorias ou áreas) como também nos outros momentos rotineiros das turmas; observa e analisa o cumprimento das atividades previstas e seus desdobramentos; problematiza e reflete questões de ensino junto aos seus espaços de trabalho.

Considerações Finais

O fio condutor desta dissertação foi o de compreender como se desenvolvem as ações da supervisão no apoio à prática pedagógica e nos processos de formação continuada dos professores do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense Câmpus Pelotas. Não tenho pretensão de encerrar as reflexões realizadas nestas considerações finais, pois se trata de uma pesquisa realizada em contexto educativo que se movimenta conforme as transformações sociais, produzindo mudanças nas práticas educacionais e também nas pessoas que dele participam. Nesse sentido, desenvolvi esta pesquisa com o intuito de também produzir material para discussão e análise, com as supervisoras e docentes da instituição, fomentando novos questionamentos e estudos, mobilizando outros caminhos investigativos e de reorganização da assessoria pedagógica.

Foram objetivos da pesquisa a identificação dos saberes utilizados pelas pedagogas supervisoras para construir as referências necessárias à sua atividade de apoio à prática pedagógica e aos processos de formação continuada; o mapeamento dos pressupostos das ações da supervisão pedagógica, identificando suas atribuições e as mudanças de sua ação e, o levantamento das contribuições da ação supervisora para os processos de trabalho e ensino no IFSul Câmpus Pelotas, a partir da percepção/indicação dos docentes.

Para desenvolver essa temática, foi necessário situar o contexto empírico do estudo, por meio de um breve histórico sobre a instituição, compreendendo-a como um espaço educativo que teve seu início como Escola Técnica e que até hoje se organiza com forte influência tecnicista, especialmente em suas concepções didático-pedagógicas, mesmo já se constituindo como Instituto Federal, com autonomia didático-pedagógica. Do mesmo modo, foi necessário localizar a história da supervisão pedagógica como profissão e sua implantação na Instituição pesquisada. A supervisão pedagógica, no contexto desta pesquisa, é considerada como assessoria pedagógica aos docentes, tendo como principal função a formação de professores e papel fundamental na articulação e discussão no coletivo das

propostas de ação, intervenção e reflexão nos espaços educativos, visando à qualificação do processo de ensino e de aprendizagem.

Inicialmente, realizei um estudo sobre o planejamento de ações das supervisoras para compreender seus processos pedagógicos de atuação a partir de 2008. Esse estudo foi realizado através da análise da documentação da coordenação de supervisão pedagógica. Constatei que há um Projeto intitulado “*Formação continuada de professores no espaço de trabalho*” (Anexo 5) que apresenta diversas frentes de trabalho construídas pelo próprio grupo para nortear as ações desde 2009.

Para o embasamento teórico sobre a prática pedagógica e a ação instituída da supervisão pedagógica, bem como as apostas conceituais, construí como base conceitual para o trabalho da supervisão a troca de experiências, a reflexão e a liderança. Para o desenvolvimento das funções da supervisora pedagógica, atribuí como fundamental o ser capaz de realizar leitura real dos acontecimentos no ambiente de trabalho, possibilitando interferências significativas; o desenvolver o trabalho colaborativo e o fortalecer sua identidade através da definição clara de suas funções no processo educativo.

Essa concepção de trabalho colaborativo é que subsidiou o processo de compreensão da ação supervisora como assessoria pedagógica, além de fundamentar minhas leituras sobre os dados coletados, entendendo os supervisores como assessores pedagógicos, conforme sugerem Monereo & Pozo (2007).

A formação continuada é considerada, nesta pesquisa, como espaço de trabalho da supervisão pedagógica, processo contínuo que deve ter momentos colaborativos que ressignifiquem as ações educativas. É também compreendida como um espaço de contribuição para a evolução social e econômica de cada cidadão. É um processo de responsabilização consciente, de melhoria profissional, partindo das próprias necessidades para a compreensão social e agindo na construção social.

A ação da supervisão pedagógica, visando qualificar o processo de formação contínua dos docentes, precisa: criar espaços educativos de formação, utilizando o trabalho colaborativo; reconhecer e envolver os docentes como atores sociais, compreendendo que é para construir sua vida e sua carreira profissional;

promover a participação espontânea, através do trabalho colaborativo reflexivo; partir das necessidades reais para que se atribua significado à formação a partir de suas vivências; e, se fazer respeitada pelo trabalho desenvolvido (as supervisoras precisam ler, estudar, conhecer e aprender para subsidiar e apoiar aos docentes).

A partir do embasamento teórico construído e das observações das reuniões semanais dos supervisores, organizei roteiros para realizar entrevistas com as supervisoras pedagógicas e elaborei questionário para ser respondido pelos docentes. Esses dados foram organizados em temáticas, constituindo-se textos descritivos que foram sistematicamente apresentados ao longo dos capítulos cinco e seis desta dissertação. A partir dos dados coletados, inúmeras reflexões foram realizadas. Neste último capítulo, discorrerei sobre alguns aspectos que a pesquisa permitiu constatar.

Na atuação, enquanto supervisoras pedagógicas, elas valorizam muito as relações interpessoais e a participação no processo de ensino, mediante ações de ajuda e de troca junto ao docente, porque entendem que essas formas de ação incidem na organização da prática docente e na aprendizagem do estudante. Não deixaram de destacar a necessidade e a premência do engajamento de todos no processo educativo para o desenvolvimento de um trabalho coletivo e colaborativo. Sentem prazer ao desenvolver o trabalho quando percebem, na prática, melhorias no processo pedagógico, principalmente se forem frutos de propostas coletivas e colaborativas. Percebem que o trabalho é valioso no âmbito pedagógico, mas reconhecem que é um processo longo e lento, que necessita da conscientização e da participação espontânea dos envolvidos. Trata-se de um trabalho que requer mudança de concepções e mudança pessoal para que se obtenham resultados e melhorias nos espaços educacionais.

Apontam como saberes necessários para o exercício da profissão o conhecimento da função; a vontade de aprender (à busca pelo novo); o ter conhecimentos sobre ensino, currículo, avaliação, planejamento, gestão, legislação e processos educativos sempre atualizados e, se possível, ter um perfil pesquisador que busca a informação e o conhecimento para obter subsídios e novos saberes, aplicando-os na sua prática. Compreendem que o profissional deve estar em constante formação. Salientam a valorização às relações interpessoais,

compreendida como espaço de atuação que oportuniza a confiança entre os envolvidos e favorece a aproximação e ação profissional. Mas, são os saberes sobre conhecimentos pontuais os que mais sentem falta, como, por exemplo, as alterações na legislação, a política de inclusão, os conhecimentos da área técnica.

É consenso entre os supervisores o reconhecimento da importância do seu papel na formação continuada dos docentes como “profissional que faz acontecer e garante os espaços de formação”. A formação continuada é entendida como responsabilidade do supervisor pedagógico, que deve criar espaços e meios para que ocorra sempre contando com o apoio institucional, para que as ações se estabeleçam. Salientam que, para planejar a formação continuada em serviço, é imprescindível que se tenha uma política educacional que valorize essa prática, compreendida como de interesse institucional. Nesse sentido, valorizam e defendem a formação no espaço de trabalho, onde o docente, em seu horário, estaria desfrutando de espaços de formação para sua qualificação. Para que a formação no espaço de trabalho seja reconhecida como espaço de qualificação profissional, entendem que é preciso que a gestão planeje junto ao setor pedagógico formas de não acontecer atravessamentos de outras atividades profissionais nos momentos de formação.

Afirmam que conduzir o Projeto “Formação continuada de professores no espaço de trabalho - PFcop” é a principal função do grupo de supervisoras e que através de suas atividades atendem às necessidades de apoio pedagógico nas áreas e cursos em que atuam. O espaço mais destacado pelas supervisoras como espaço de formação continuada é uma das frentes do PFcop: as reuniões com as coordenadorias dos cursos. As reuniões são momentos que promovem espaço de reflexão e de discussão sobre o fazer docente.

Percebe-se que não há padronização das ações das supervisoras. Mas, de acordo com suas áreas de atuação, elas buscam formas de atuação diferenciadas. Muitas buscam trabalhar com material de apoio para estudo ou análise das práticas no processo educativo. É preciso destacar que, embora valorizem a formação continuada, enquanto grupo, a procura pela qualificação é feita de forma solitária. Cada supervisora busca o que lhe interessa. Não há práticas de formação estabelecidas e discutidas entre o grupo.

Algumas supervisoras destacaram a importância de se valorizar e participar dos espaços de formação organizados pela gestão, que oportunizam conhecimentos e trocas de experiências entre pedagogas do IFSul. A formação é uma responsabilidade individual do supervisor, mas, ao assumir o compromisso de atuar como supervisor, responsável pela promoção da formação continuada dos docentes, parece no mínimo estranho o profissional não participar de formações voltadas a sua atuação profissional. A atualização, no cotidiano do supervisor, passa pelo buscar conhecer assuntos ou temas para, no imediatismo, superar a falta de conhecimento e resolver as situações que ocorrem no dia a dia. Entretanto, são essas situações que precisam de espaços na rotina do profissional para aprofundar temas ou dividi-los com os colegas.

Continuarei discorrendo brevemente sobre alguns resultados do estudo, mas, agora, articulando a percepção dos supervisores e dos docentes. É unânime entre as supervisoras, quando retratam a sua relação com os docentes, dizerem que possuem bom diálogo e respeito. Consideram que com o tempo ganham confiabilidade pelo trabalho realizado e manifestam que o docente acaba reconhecendo e valorizando os processos, solicitando auxílio ao supervisor. Os docentes também consideram a relação com as supervisoras de forma profissional e de respeito; porém, há uma divisão entre suas opiniões no que se refere ao espaço de troca de experiências e de apoio pedagógico ao docente. Alguns ressaltam que não têm convivência pedagógica, não há envolvimento nos processos educativos e, por consequência, não acontece a assessoria à prática docente. Outra parcela de docentes entende que existe uma grande confiança e há apoio ao docente por meio da boa relação, onde as discussões, problematizações e encaminhamentos dados são importantes elementos para o bom trabalho docente.

Ambos os grupos, de docentes e de supervisoras, entendem que há espaço de liberdade para expressarem suas opiniões, pois, independente do espaço de atuação, todos colocam suas percepções sobre a presença e o valor das supervisoras nos ambientes escolares. Nesse sentido, os docentes destacam que há necessidade de que se fortaleça o pedagógico, com mais supervisoras para assessoramento a todos e com propostas construídas coletivamente.

As ações que as supervisoras executam junto aos docentes como o apoio à prática pedagógica se centraliza principalmente nas reuniões semanais nas coordenadorias de cursos/ áreas em que atuam. Focam suas ações nas diferentes frentes do projeto que conduzem (PFcop); mas, ressaltam que as atividades coletivas não são realizadas na íntegra. As reuniões com as coordenadorias de cursos/áreas, uma das frentes do PFCop, são os espaços principais que oportunizam a aproximação das pessoas às situações vivenciadas nos diferentes cursos. São espaços onde as supervisoras têm oportunidade de fazer intervenções, discutir, problematizar situações do processo educativo. Afirmam que esses momentos se constituem como espaços formativos, uma vez que há troca de experiências por meio da exposição ou de contribuições de colegas. As reuniões tornam-se espaços de construção de novas ou diferentes propostas de atuação.

Os docentes valorizam prioritariamente o acompanhamento cotidiano às práticas e reflexões pedagógicas diárias aos docentes como momentos de formação continuada e de assessoria pedagógica. Também reconhecem a reunião de coordenadorias como espaço formativo, mas concordam que precisa de maior foco no pedagógico e que devem ser realizadas com objetividade, visando sempre às necessidades levantadas pelo grupo. Há docentes que solicitam a presença da supervisora nas reuniões de áreas, pois entendem que estão desatendidos pela profissional da área de supervisão pedagógica, ficando sem apoio e acompanhamento nas discussões e problematizações que realizam em âmbito pedagógico.

As supervisoras indicam que possuem espaço de atuação e possibilidades para estar ao lado do docente, realizando o apoio pedagógico, o que depende da procura dos mesmos. Atuam, preferencialmente, com as situações do cotidiano, resolvendo o que aparece a cada dia, sem que haja uma maior atuação visando a um trabalho com planejamento de prevenção a possíveis problemas. Reforçam sobre a necessidade de construção de uma política que trabalhe com a valorização do trabalho pedagógico como cerne da escola, onde todos pensem o seu próprio trabalho objetivando uma melhor aprendizagem ao estudante.

As ações identificadas nas atividades das supervisoras demonstram que mesmo que tenham o PFCop formalizado, o mesmo não tem sido priorizado,

ocorrendo uma diversidade de ações entre as supervisoras. Essas diferenças de atuação ocorrem por diversas causas, entre elas, a necessidade de buscar junto aos docentes a prioridade de trabalho na área de atuação e, também, o de respeitar as concepções e a forma individual de a pessoa supervisora pensar e agir. Essas diferenças de atuação tornam o grupo mais distante, pois pouco se conhece sobre o trabalho realizado nas coordenadorias, tornando os processos personalizados e não coletivos. O processo individual não favorece o reconhecimento e a valorização da atuação do supervisor pedagógico na assessoria ao docente. Existe, nesse sentido, a necessidade de maior compartilhamento, discussão, construção coletiva de propostas de trabalho, visando à prevenção, à orientação nas práticas pedagógicas e não somente ao apoio quando surgem dificuldades.

As propostas coletivas e colaborativas precisam ser assumidas por todos e compreendidas como demanda necessária para agilizar e valorizar as ações da supervisão no Câmpus. Colaborando entre si, as supervisoras estarão construindo a valorização do trabalho e divulgando a importância do pensar o ensino de forma coletiva. Nesse sentido, as supervisoras estarão amparadas para realizar suas ações e partilharão conquistas e angústias, possibilitando que a tomada de decisão seja bem argumentada e pensada, promovendo uma assessoria pedagógica que tenha sustentabilidade e respeitabilidade dentro dos processos educativos.

Os docentes apontam a falta de conhecimento sobre as atividades realizadas, sinalizando que é preciso maior divulgação das ações da supervisão. Reconhecem que é necessário apoio e assessoria pedagógica aos docentes para execução, criação e planejamento de projetos ou processos de ensino e de formação continuada e dizem que muitas ações das supervisoras acabam frustradas, porque não recebem a adesão dos docentes.

As supervisoras buscam tomar decisões embasadas junto ao seu grupo e também junto ao coletivo de suas coordenadorias de cursos/áreas, além de pautar-se pelo embasamento teórico. Os docentes, em geral, buscam tomar decisões junto a seus coletivos nas reuniões de cursos/áreas. Geralmente, a tomada de decisão acaba sendo definida junto aos coordenadores e, quando necessário, recorrem às instâncias superiores. O que se destaca é que a maioria dos docentes salientou não só o recorrer à coordenadoria, ao(à) coordenador(a) de curso, mas também, aos

docentes mais antigos na Instituição e aos supervisores, para apoiar e trocar sugestões para melhorias e encaminhamentos pedagógicos.

Na visão das supervisoras, as mudanças institucionais de 2008 não afetaram a ação pedagógica desenvolvida junto aos docentes. Entendem que não houve alteração na atuação do docente em suas atividades. Algumas percebem que há uma necessidade de conscientização sobre as mudanças estruturais, especialmente nas rotinas internas e na verticalização do ensino que, teoricamente, deveria ter provocado significativas alterações, pelo menos nos processos de reflexão sobre a prática e nos processos formativos dos docentes. Já os docentes sinalizaram que há maior distanciamento do supervisor pedagógico de suas práticas de sala de aula e que algumas atividades são burocratizadas, como a entrega de planejamento de ensino e os conselhos de classe. Anunciam a falta de profissional de supervisão para acompanhar o cotidiano docente, pelo menos nas reuniões semanais dos grupos, como forma de aproximar, construir propostas pedagógicas adequadas à realidade e conhecer o trabalho que tem sido realizado.

É preciso destacar que há no Câmpus Pelotas uma grande parcela de docentes que não possuem uma supervisora pedagógica para acompanhá-los em suas reuniões e para prestar-lhes assessoria pedagógica. Isso se deve tanto à falta de supervisores, como também, à dicotomia da aplicação da concepção de ensino que a Instituição vive. A construção de Cursos Técnicos de Ensino médio é de concepção pedagógica estrutural integrada, o que garantiria a formação do ensino médio com formação técnica. A construção, acompanhamento pedagógico e avaliação dos Cursos Técnicos Integrados são realizados na coordenadoria do curso Técnico. A gestão do Câmpus mantém as coordenadorias independentes, cujas reuniões semanais são realizadas em mesmo dia e horário, mas, em salas separadas. Há as reuniões dos cursos técnicos com os docentes da área técnica e as reuniões da formação geral, divididas por grupos de disciplinas com seus docentes. Sendo assim, tanto os supervisores como os docentes apontam a necessidade do atendimento mais direcionado e com maior dedicação aos processos coletivos do grupo de docentes que formam o colegiado do Curso Integrado. Trata-se de uma discussão de gestão política e de concepção de ensino que envolve esse tema que não abordei nesta pesquisa, pois seria assunto de

grandes reflexões, com outros focos de investigação e problematização, mas que foram sinalizados nas entrevistas e questionários coletados.

Entendo que o supervisor pedagógico atua com formação humana, numa realidade inconstante; é na ação e na convivência que constrói os seus saberes. Saberes que, associados aos valores e aos conhecimentos, também constroem a sociedade em que vivemos. A partir da análise e interpretação das falas das supervisoras, os saberes utilizados para construir referências para sua atividade de apoio à prática pedagógica e aos processos de formação continuada, na maioria, são construídos partindo das demandas existentes em seus espaços de trabalho. As supervisoras tomam como referência para a construção dos saberes a experiência da prática, resignificando e mobilizando saberes que já possuem para atender às necessidades do trabalho.

Revelaram que existe um conhecimento profissional com a fusão de diferentes saberes e experiências, caracterizados pelas vivências pessoais e profissionais de cada supervisora que são, às vezes, compartilhadas entre elas. Esses saberes funcionam como norte para sua atuação profissional e envolvem outros saberes também relatados pelas supervisoras: a capacidade de organização do trabalho em equipe; a condução de reuniões; os saberes de sistematização e trato do conhecimento em enfrentamentos de situações complexas; os saberes que envolvem a afetividade que permeiam todos os saberes, como o estímulo, o bem-estar, a interação e a mobilização ao trabalho.

Todos esses saberes são mobilizados para realizar o trabalho de assessoramento pedagógico, proporcionando possibilidades de atuação na prática pedagógica e na formação docente. No entanto, é preciso observar que o tempo faz com que as pessoas, os ambientes e as concepções mudem, o que também transforma os saberes que são necessários mobilizar para desenvolver as atividades de apoio pedagógico.

Visualizando essas transformações, compreende-se que os saberes utilizados pelas supervisoras também se constroem variando com o movimento social, político e educacional, estabelecidos pelas relações que mantemos com os mesmos. Como pressupostos das ações da supervisão pedagógica, o grupo valoriza e identifica o importante papel que possui de desenvolver e

articular ações pedagógicas voltadas para o processo formativo contínuo dos docentes. Para as supervisoras, as problematizações e transformações no espaço educacional precisam estar voltadas para a melhoria na aprendizagem dos estudantes. Como atribuições do supervisor pedagógico destacam-se a assessoria pedagógica aos processos educacionais; o desenvolvimento de um trabalho coletivo que privilegie a colaboração, com o objetivo de aprimorar os processos de ensino e de aprendizagem e a atuação como partícipe da construção social.

A partir da percepção dos docentes evidencia-se que existem muitas ações desenvolvidas pelas supervisoras que contribuem para os processos de trabalho e ensino, mas existem descontentamentos, principalmente, dos docentes de coordenadorias que não possuem designada uma supervisora pedagógica. Muitas ações das supervisoras indicadas pelos docentes como atividades que qualificam a prática pedagógica são realizadas no Câmpus, mas são restritas a determinados cursos, porque são executadas por diferentes supervisoras, cada uma, em sua coordenadoria. Destacaram duas frentes de trabalho que são parte do PFcop como as principais atividades que proporcionam espaços de discussões, avaliação, problematizações e troca de experiências: a participação da supervisora nas reuniões semanais dos grupos (valorização e ressignificação das reuniões pedagógicas) e as Palestras de valorização e socialização das boas práticas desenvolvidas pelos colegas do Câmpus. Entre outras ações citadas, retomo: os trabalhos realizados junto aos estudantes (orientação ao estudo, na participação dos conselhos de classe) e a orientação aos docentes na construção de questões para provas (processos seletivos e os instrumentos avaliativos utilizados em suas turmas regulares).

Nesse mesmo sentido, os docentes reconhecem as seguintes ações como necessárias de serem constituídas para apoiar o processo formativo do docente: maior aproximação de supervisores nas rotinas diárias dos docentes, realização de capacitações em serviço, divulgação e apresentação dos trabalhos de formação acadêmica que todos os colegas realizam; maior divulgação das ações das supervisoras pedagógicas, participação dos supervisores nas atividades extraclasse dos cursos e áreas; acompanhamento da supervisora às aulas, utilização de linguagem mais objetiva dos supervisores junto aos docentes na orientação e discussões pedagógicas; realização de autoavaliação docente e dos supervisores;

defesa contra modismos pedagógicos realizando reflexão das concepções e mudanças no ensino; realização de pesquisa com professores e turmas sobre o ensino; grupos de estudos e similares, investimento em projetos de capacitação articulado com a formação pedagógica e a prática profissional; e, por fim, o acompanhamento aos docentes em suas atividades rotineiras.

Percebe-se que existe a necessidade de alinhamento do trabalho da gestão com o setor pedagógico, significação das atribuições dos cargos, maior profissionalização nas relações e formação contínua para as pedagogas. Com todas as mudanças que aconteceram institucionalmente, pouco foram as alterações nas rotinas pedagógicas, necessitando atender às concepções políticas de educação estabelecidas nos documentos oficiais do Câmpus, na prática junto aos docentes, por meio da valorização e reconhecimento da formação continuada no espaço de trabalho.

Os docentes entendem que a formação continuada deve ser desenvolvida mantendo constante contato com os docentes e realizando o acompanhamento das práticas pedagógicas, sempre debatendo e aconselhando na busca de melhorias no processo pedagógico. Já para os supervisores, a formação continuada está sustentada em uma concepção de apoio, de estar ao lado do docente, de estar disponível para a resolução e problematizações de situações enfrentadas pelos docentes. Esse olhar diferente (acompanhamento constante x apoio) oportuniza espaços vagos ao trabalho pedagógico desenvolvido pela assessoria pedagógica no IFSul Câmpus Pelotas, porque um lado está à disposição e, o outro, à espera da constante atuação. Da mesma forma, o entendimento sobre o que significa apoio é diferente entre supervisoras e docentes. Na percepção docente, a atividade de apoio está relacionada com o acompanhar as atividades da prática diária, em que a supervisora precisa conhecer as rotinas pedagógicas desenvolvidas para, então, avaliar profissionalmente sua aplicação. As supervisoras, na sua maioria, desenvolvem o apoio por meio de sua presença, ou seja, entendem que ficam à disposição do grupo de docentes nos horários de trabalho para atendimentos quando solicitados pelos próprios docentes. Há, semanalmente, um momento pedagógico específico que é a reunião de coordenadorias de cursos, onde as

supervisoras se colocam à disposição para discussões e problematizações trazidas dos docentes.

O quadro abaixo é um exercício de síntese, em que sistematizo a reflexão realizada sobre as concepções de ação supervisora e de formação continuada:

<u>Concepções de ação supervisora e de formação continuada</u>
<p>Supervisores: de apoio, do estar ao lado do docente, do estar disponível para a resolução e problematizações de situações enfrentadas. Entendem que contribuem na formação por meio das frentes de trabalho do PFCop e atividades que são realizadas de forma individualizada nos cursos.</p>
<p>Docentes- de constante contato com os docentes, de acompanhamento das práticas pedagógicas, debatendo e aconselhando na busca por melhorias para o processo pedagógico. Existe sentimento de abandono pedagógico, mas há constatações de ações da supervisão que contribuem, como: as duas frentes de trabalho do PFCop (reuniões e boas práticas) e as atividades individuais em cada coordenadoria (assistir aulas e retorno, construção de provas, monitoria, educação solidária)</p>
<p>Esse olhar diferente entre supervisores e docentes</p> <p>apoio X acompanhamento constante</p> <p>oportuniza espaços vagos no trabalho pedagógico de assessoria, porque:</p> <p>de um lado – supervisoras - estão à disposição e</p> <p>de outro lado – docentes - estão à espera da constante atuação.</p>

Constata-se, um distanciamento entre a maioria das ações entre supervisoras e docentes, promovendo espaços que acabam permitindo que ocorra o sentimento de abandono pedagógico por parte dos docentes, que entendem apoio como permanente presença e interlocução sobre as práticas docentes desenvolvidas. Essas reflexões servem para a análise dos processos internos, principalmente da coordenadoria de supervisão, cujo foco de trabalho é o apoio pedagógico ao docente.

Mesmo não tendo a pretensão de que esta pesquisa seja considerada pelos gestores para traçar políticas educacionais e de gestão do trabalho pedagógico na Instituição, coloco como aspiração a inclusão do Projeto de Formação Continuada de Professores no espaço de trabalho (incluindo a formação dos pedagogos) como fator determinante para pensar o ensino e a realização das práticas de supervisão no IFSul Câmpus Pelotas.

Referências

Livros e artigos

ALONSO, Myrtes. **A Supervisão e o desenvolvimento profissional do professor**. In: FERREIRA, Naura Carapeto (org.). *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade*. 4ª ed. São Paulo, Editora Cortez, 2003, p. 167-182.

BRAUNER, Clarice. **A inclusão de um aluno com transtorno global do desenvolvimento no IFSul-Rio-Grandense: um estudo de caso**/ Trabalho de conclusão do curso de Especialização *Latu Sensu* a Distância, Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva. IF-Mato Grosso do Sul/ MEC, 2009.

CARRETERO, M^a Reyes; CABANI, Luisa P. **O assessoramento psicopedagógico na universidade**. In: MONEREO, Carles; POZO, Juan Ignacio. (et.al.); tradução Fátima Murad. *A prática de assessoramento educacional*. Porto Alegre, Editora Artmed, 2007.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência**. In: BRUNO, Eliane B.G.; CHRISTOV, Luiza H. da Silva. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 12ª Ed. São Paulo: Editora Loyola, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. **Ação Supervisora e formação continuada de professores: uma ressignificação necessária**. PP, 79-94. In: AGUIAR, Márcia A. da S. e FERREIRA, Naura S.C. (orgs.). *Para onde vão a orientação e supervisão educacional?*. Câmpusnas, SP: Papirus, 2002. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico)

ECHTEITA, Gerardo; RODRÍGUEZ, Víctor. **O assessoramento na prática. O que sobra e o que importa**. In: MONEREO, Carles; POZO, Juan Ignacio.(et.al.); tradução Fátima Murad. *A prática de assessoramento educacional*. Porto Alegre, Editora Artmed, 2007.

FERREIRA, Naura Carapeto (org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**. 8ª ed. São Paulo, Editora Cortez, 2010.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Trad. Regina Garcez. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2003.

GUERREIRO, Carmen. Profissão: articulador escolar. **Revista Educação**. Agosto /2011- edição 167. Disponível em <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/167/profissao-articulador-escolar-233504-1.asp>>. Acesso em 22/04/2013.

HOUAISS, Antônio (1915-1999) e VILLAR, Mauro de Salles(1939-). **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha- Porto Alegre: Artmed, 2010.

LUCARELLI, Elisa. **El asesor pedagógico y la didáctica universitária: prácticas en desarrollo y perspectivas teóricas**. In: LUCARELLI, Elisa (org.). *El asesor*

pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica em la formación. Buenos Aires, Ed. Paidós, 2000.

MEIRELES, Ceres Mari da Silva. **Das artes e officios à educação tecnológica: 90 anos de história**. Pelotas, Editora da UFPEL, 2007.

MONEREO, Carles; POZO, Juan Ignacio.(et.al.); tradução Fátima Murad. **A prática de assessoramento educacional**. Porto Alegre, Editora Artmed, 2007.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**. V. 22, n.37, p.7-32, 1999. Disponível em http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html. Acesso em 22/01/2014.

NAVALÓN, Joan de Diego. **Um modelo de avaliação para a prática de assessoramento**. In: MONEREO, Carles; POZO, Juan Ignacio.(et.al.); tradução Fátima Murad. A prática de assessoramento educacional. Porto Alegre, Editora Artmed, 2007.

NEPOMNESCHI, Martha E. **El rol del asesor pedagógico em la universidad: La búsqueda de um lugar**. In: LUCARELLI, Elisa (org.).El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica em la formación. Buenos Aires, Ed. Paidós, 2000.

PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne; trad.Fátima Murad e Eunice Gruman. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2ª. ed. Porto Alegre, Editora Artmed, 2001.

PRZYBYLSKI, Edy. **O Supervisor escolar em ação**. 2ª ed. Porto Alegre, Editora Sagra, 1985.

RANGEL, Mary (org.). **Supervisão Pedagógica: princípios e práticas**. 3ª ed. Câmpusnas, Editora Papyrus, 2002.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre, Editora Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O professor como ator racional: que racionalidade, que saber, que julgamento?. In: PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite e CHARLIER, Évelyne (orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2ª ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001, p.185-210.

VERGARA, S. C. **Gestão de Pessoas**. São Paulo: Atlas, 2000.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede: Oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

Documentos do IFSul

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. **Estatuto** - Trata da organização administrativa macro, dos princípios,

finalidades, características, objetivos e dos seus órgãos colegiados e de gestão. Pelotas, IFSul,09/11/2012. Disponível em <http://www.ifsul.edu.br/index.php?option=com_docman&Itemid=35>. Acesso em 08/05/2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. **Regimento Geral**. Trata do detalhamento da estrutura organizacional do IFSul, as competências das unidades administrativas e as atribuições dos respectivos dirigentes. Pelotas, IFSul, 2012. Resolução 60/2010 do Conselho Superior. Atualizado em 17/08/2012. Disponível em<http://www.ifsul.edu.br/index.php?option=com_docman&Itemid=38>. Acesso em 08/05/2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. **PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional**. Trata dos objetivos estratégicos, as metas e o cronograma de execução para o período de julho de 2009 a junho de 2014. Pelotas, IFSul, 2012. Resolução 140/2012 do Conselho Superior. Atualizado em 13/12/2012. Disponível em<http://www.ifsul.edu.br/index.php?option=com_docman&Itemid=36>. Acesso em 08/05/2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. **Plano de Ação**. Trata das ações necessárias para atingir os objetivos e metas que constam no PDI. Pelotas, IFSul, 2013. Resolução 13/2013 do Conselho Superior. Disponível em <http://www.ifsul.edu.br/index.php?option=com_docman&Itemid=37>. Acesso em 08/05/2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. **PPI- Projeto Pedagógico Institucional**. Instrumento político, filosófico e teórico-metodológico que orienta as práticas acadêmicas no IFSul, tendo em vista sua trajetória histórica, função social, filosófica, missão, finalidades, objetivos e políticas de ensino. Pelotas, IFSul,2012. Resolução do conselho diretor nº 011 de 22/06/2012. Disponível em <http://www.ifsul.edu.br/index.php?option=com_docman&Itemid=81>. Acesso em 08/05/2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. **OD- Organização Didática**. Rege os procedimentos didáticos-pedagógicos e administrativos, relativos ao processo educacional no IFSul. Pelotas, IFSul,2012. Aprovado pela Resolução nº 90/2012 do Conselho Superior. Disponível em< http://www.ifsul.edu.br/index.php?option=com_docman&Itemid=82>. Acesso em 08/05/2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. **Organograma Institucional**. Apresenta os organogramas da reitoria e dos Câmpus do IFSul. Pelotas, IFSul,01/05/2013. Disponível em<http://www.ifsul.edu.br/index.php?option=com_docman&Itemid=44>. Acesso em 08/05/2013.

Legislação

BRASIL. **Decreto nº 19.890 / 1931** (Dispõe sobre a organização do ensino secundário). Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 01/5/1931, Página 6945. Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>, acesso em 22.01.2014.

BRASIL. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997**. (Estabelece a organização curricular própria, independente do ensino médio, para a Educação Profissional de Nível Técnico, a reforma no Sistema Federal de Ensino introduziu o modelo de formação por competências). Diário Oficial da União, Brasília, 18.04.1997. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>

BRASIL. **Decreto nº 21.241/1932** (Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências/normatiza e cria o serviço de inspeção federal) Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 19.04.1932. Disponível em <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=32229&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>>, acesso em 24.04.2013.

BRASIL. **Decreto nº 5773/2006** Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. (Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.) Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 10.05.2006.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190/1939** (Dá organização da Faculdade Nacional de Filosofia, parte da Universidade do Brasil, que cria o curso de pedagogia) Publicado pela Carta de Lei (CLBR de 1939). Disponível em <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=6444&tipoDocumento=DEL&tipoTexto=PUB>>, acesso em 24/04/2013.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.127/1942** (Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, Institui a Escola Técnica Federal de Pelotas), Diário Oficial da União. Seção 1. 27/02/1942. p. 2957. Disponível em < <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto.lei:1942-02-25;4127>>, acesso em 22/01/2014.

BRASIL. **LDB nº 4.024/1961**- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 27.12.1961 e retificado em 28.12.1961.

BRASIL. **LDB nº 5.692/1971**- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 12.08.1971.

BRASIL. **LDB nº 9.394/96** -Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 23.12.1996.

BRASIL. **Lei Imperial do ensino de primeiras Letras**. De 15/10/1827. (Cria escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império; e dá responsabilidades dos Ministros e Secretários de Estado e dos Conselheiros de Estado.) Publicado pela Carta de Lei (CLBR de 1827). Disponível <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm>. Acesso em 22/04/2013.

BRASIL. **Lei nº 11.892/2008** (Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências). Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 30.12.2008.

BRASIL. **Lei nº 12.772/2012** (Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal). Publicado no Diário Oficial da União, Brasília de 31.12.2012. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm>, acesso em 23/04/2013.

BRASIL. **Lei nº 5.540/ 1968**. (Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Estabelece a formação do supervisor escolar no curso de pedagogia). Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 23.11.1968. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm> acesso em 22/01/2014.

BRASIL. **Lei nº 8.112/ 1990** (Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais). Publicado no Diário Oficial da União, Brasília de 12.12.1990. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm>, acesso em 22/01/2014.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Ensino Médio/2005**. Atualizado em 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em 22/04/2013.

BRASIL.CFE. **Parecer nº 252/1969**- Conselho Federal de Educação (antiga regulamentação do curso de pedagogia). Disponível em<<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em 22/04/2013.

BRASIL.CNE. **Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006**. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. (Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o. Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura). Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

Apêndices

Apêndice A) Termo de consentimento

Universidade Federal de Pelotas– Faculdade de Educação
PPGE – Mestrado/Linha: Formação de professores, ensino, processos e rática educativas
Supervisão pedagógica no IFSul-Câmpus Pelotas: prática pedagógica e formação continuada

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que busca compreender quais ações da supervisão pedagógica contribuem à prática e aos processos de formação dos docentes do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) *Câmpus* Pelotas, instituição localizada na cidade de Pelotas/ RS. Esta pesquisa, intitulada Supervisão pedagógica no IFSul-*Câmpus* Pelotas: prática pedagógica e formação continuada, tem como finalidade coletar dados para a construção da dissertação que estou desenvolvendo no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal de Pelotas/RS, sob a orientação da Profª Drª Marta Nörnberg.

Peço que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, sua participação neste estudo. Você receberá uma cópia deste Termo para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim o desejar.

Objetivos da pesquisa

Compreender quais formas de apoio à prática pedagógica e de formação continuada dos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense *Câmpus* Pelotas são realizadas pelas supervisoras pedagógicas.

- a) identificar quais saberes são utilizados pelos pedagogos para construir as referências necessárias à sua atividade de trabalho e de apoio à prática pedagógica e aos processos de formação continuada;
- b) mapear quais são as atividades da supervisão pedagógica identificando suas atribuições e as mudanças culturais de sua ação, no período após reestruturação institucional de 2008;
- c) evidenciar as contribuições de ação da supervisão pedagógica para os processos de trabalho e ensino no IFSul-*Câmpus* Pelotas a partir da percepção/indicação dos servidores docentes e gestores.

Procedimentos de pesquisa

Para a realização deste trabalho de pesquisa, as informações serão coletadas através de entrevista, participação em reuniões semanais do grupo das supervisoras, e por meio da aplicação de questionário junto aos docente.

As entrevistas serão previamente agendadas, com duração máxima de uma hora. A entrevista será gravada, transcrita e devolvida para sua confirmação e, se necessário, correção das informações coletadas. Caso não deseje a gravação, será realizada o registro escrito no momento da entrevista.

Os questionários poderão ser preenchidos no momento da entrega ou marcado a entrega conforme prazo estabelecido, junto aos interessados em participar da pesquisa.

Novas Informações

A qualquer momento os participantes do estudo poderão requisitar informações esclarecedoras sobre o projeto de pesquisa e as contribuições prestadas, mediante contato com o pesquisador.

Contatos

Universidade Federal de Pelotas/UFPEL. Faculdade de Educação. Rua Alberto Rosa, 154. Centro. Pelotas/RS.

Endereço da pesquisadora: Rua Mascarenhas de Moraes, nº83. Bairro Areal, Pelotas/RS

E-mail: brauner@pelotas.ifsul.edu.br

Telefone: (53) 99830040

Pesquisadora Responsável: Mestranda Clarice Francisco Brauner

Orientadora Responsável: Profª Dra Marta Nörnberg (martaze@terra.com.br)

Pelotas, Junho de 2013.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, tendo lido as informações oferecidas acima e tendo sido esclarecido das questões referentes à pesquisa, concordo em participar livremente do estudo, permitindo o uso estritamente acadêmico dos registros de voz efetuados pela pesquisadora responsável.

Assinatura:

Data:

Hora:

RG:

Apêndice B) Roteiro de entrevista com as Supervisoras Pedagógicas

UFPel - PPGE – Mestrado/Linha: Formação de professores, ensino, processos e práticas educativas
Supervisão pedagógica no IFSul-Câmpus Pelotas: prática pedagógica e formação continuada
Orientadora Prof^a. Dra. Marta Nörnberg/ Mestranda: Clarice Francisco Brauner

A) Percurso Profissional

1. O que mais valorizas e o que mais te dá prazer na tua atuação profissional?
2. Que saberes consideras necessário para o exercício da profissão? E o que mais te faz falta?

B) Planejamento e Gestão

3. Como percebes tuas ações de trabalho hoje? Mudaria algo?
4. Como é feita a tomada de decisões no trabalho que realizas (a quem ou a que recorre)?

C) Formação continuada e apoio pedagógico

C.1) Concepções e práticas:

5. Qual o papel do supervisor pedagógico na formação continuada na tua opinião? Como tu executas isso?
6. Qual a contribuição que a tua ação promove junto ao trabalho dos docentes?
7. Como investes em tua formação continuada? Que tipo de formação gostaria de realizar?
8. Algo mudou na tua ação com as mudanças estruturais da instituição pós 2008? (nova estruturação dos IFs)

C.2) Relacionamento e contribuição:

9. Conte um pouco sobre a tua relação com os professores?
10. Há momentos entre as supervisoras em que tu contas sobre tuas experiências e rotinas de trabalho? Acredita ser necessário? Se ocorrem esses momentos, conta como se desenvolve e dá exemplos de temas trabalhados.

D) Espaço aberto para colocar dados que consideras importante e que não foram questionados.

Apêndice C) Questionário aplicado com os Docentes

UFPel - PPGE – Mestrado/Linha: Formação de professores, ensino, processos e práticas educativas
Supervisão pedagógica no IFSul-Câmpus Pelotas: prática pedagógica e formação continuada
Orientadora Prof^a. Dra. Marta Nörnberg/ Mestranda: Clarice Francisco Brauner

Agradeço antecipadamente aos colegas por participarem desta pesquisa e comunico que irei repassar todos os dados coletados, antes de publicá-los, para sua conferência e concordância. Obrigada Clarice.

A) Identificação:

Conte um pouco sobre a tua vivência no IFSul (como aluno, técnico-administrativo, docente).

B) Planejamento e gestão:

1. Após as mudanças estruturais da instituição em 2008 (nova estruturação dos IFs), tu percebes alguma diferença na ação supervisora? Escreva sobre o que percebeste de diferente e qual tua avaliação?

2. Como são tomadas as decisões em relação ao trabalho pedagógico (a quem ou a que recorres)? Exemplifique.

C) Formação continuada e apoio pedagógico

C.1) Concepções e práticas:

3. “As ações da supervisão pedagógica apoiam a prática pedagógica e a formação continuada do professor.” O que pensas sobre essa afirmação?

Na condição de professor, tens alguma experiência profissional junto à supervisão que gostarias de contar?

4. Indique ações desenvolvidas pela supervisão que qualificam tua prática pedagógica enquanto docente? Há alguma não realizada que gostarias que fosse proposta?

5. Como o supervisor pedagógico poderia trabalhar na formação continuada dos professores?

C.2) Relacionamento e contribuição:

6. Conte um pouco sobre a tua relação com os supervisores?

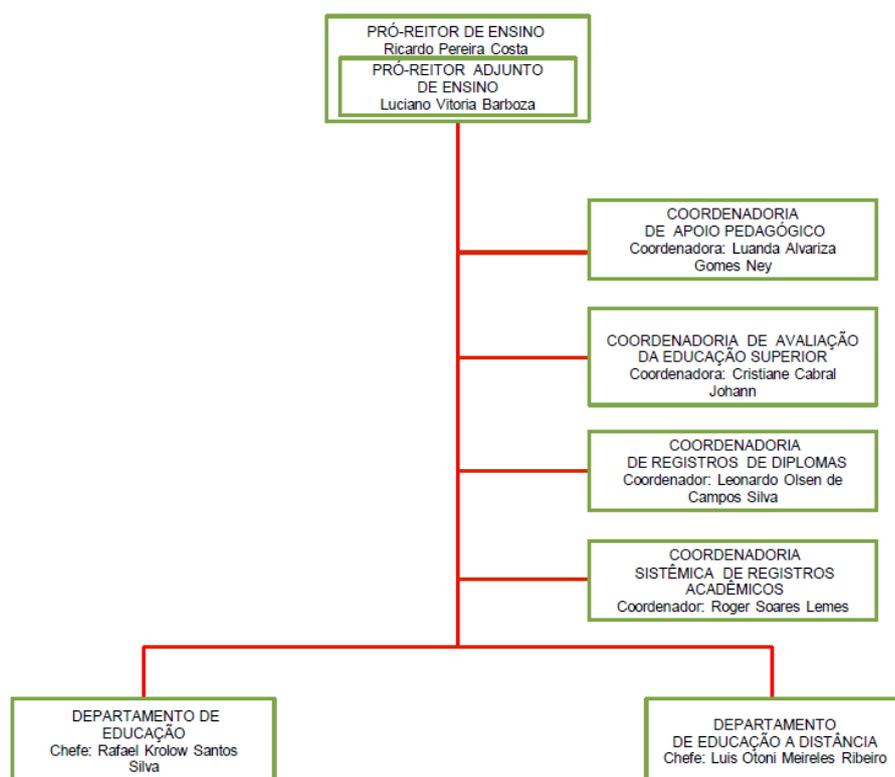
D) Espaço aberto para colocar dados que consideras importante e que não foram questionados.

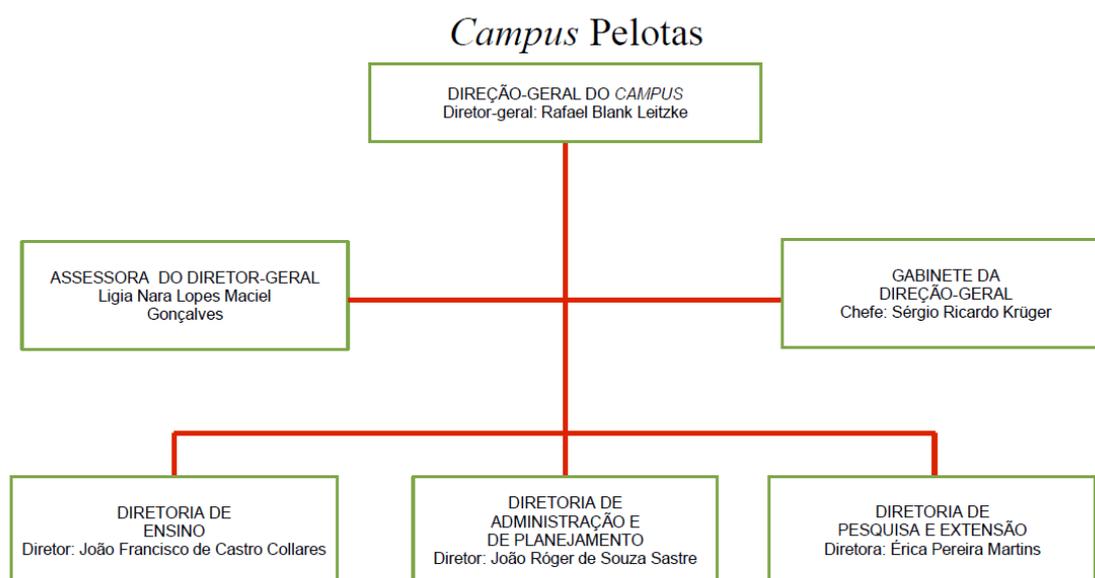
Anexos

Anexo 1 - Organogramas

Anexo 1.a – Organograma da Pró-reitoria de Ensino IFSul

Pró-reitoria de Ensino



Anexo 1.b – Organograma da Direção do *Câmpus* Pelotas-IFSul

Anexo 2 – Relatório do “Seminário Qualificando a Ação pedagógica do IFSul”



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO - PROEN

Relatório do “Seminário Qualificando a Ação Pedagógica do IFSul” (14 e 15 de setembro de 2010)

Organização e execução:
Equipe da Pró-Reitoria de Ensino:
Odéli Zanchet
Jair Jonko Araújo
Paulo Eduardo Grischke
Luis Otoni Meireles Ribeiro
Clarice Francisco Brauner
Luanda Alvariza Ney
Mariza Valente Karam
Diego da Silva Isnardi
Liliana Lemos Mendes



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO - PROEN

Relatório do “Seminário Qualificando a Ação Pedagógica do IFSul”

1. Dados de Identificação:

Evento: SEMINÁRIO Qualificando a Ação Pedagógica do IFSul
Local/Município: *Câmpus* Pelotas-IFSul/ Pelotas Estado: RS
Data: 14 e 15 de setembro de 2010
Carga Horária: 16h
Realização: Pró-Reitoria de Ensino
Certificação: Pró-Reitoria de Ensino e *Câmpus* Pelotas
Organização e execução: Equipe da Pró-Reitoria de Ensino
 Odeli Zanchet
 Jair Jonko Araújo
 Paulo Eduardo Grischke
 Luis Otoni Meireles Ribeiro
 Clarice Francisco Brauner
 Liliana Lemos Mendes
 Luanda Alvariza Gomes Ney
 Mariza Valente Karam
 Diego Da Silva Isnardi



2. Objetivo: Compartilhar experiências, levantar demandas e propor ações para qualificar a ação pedagógica do IFSul.

Objetivos específicos:

- Apresentar os documentos formais de ensino (PPC, planos de ensino e programas de disciplinas, etc.) e discutir suas rotinas.
- Discutir e propor estratégias de acompanhamento de professores novos.
- Discutir e propor mecanismos para execução da prova de desempenho.
- Compartilhar as experiências das funções de gestão, orientação educacional, supervisão pedagógica, psicologia e assistência social nos diferentes *Câmpus*.

3. Público Alvo: Diretores de Ensino, Chefes de Departamento, Coordenadores de Curso, Supervisores Pedagógicos, Orientadores Educacionais, Assistentes Sociais e Psicólogos.



4. Programação dos temas/assuntos e ações propostas:

Dia: 14/09

- Apresentação dos documentos formais de ensino e discussão das rotinas-PROEN
- Discussão sobre formulação de ementas das disciplinas nos Projetos de Ensino dos Cursos.
- Relato de experiências dos *Câmpus* sobre ações de acompanhamento de professores novos e avaliação do estágio probatório.
- Discussão coletiva sobre os procedimentos para acompanhamento de professores novos e para acompanhamento do estágio probatório.
- Síntese e encaminhamento das idéias apresentadas pelos *Câmpus*, para definição dos procedimentos para acompanhamento de professores novos e para acompanhamento do estágio probatório.

Dia: 15/09

- Apresentação das sínteses dos editais e discussão sobre a prova de desempenho dos Concursos Públicos – PROEN
- Discussão em grupos sobre procedimentos para execução da prova de desempenho
- Apresentação dos relatos dos grupos e encaminhamentos para definição dos procedimentos para execução da prova de desempenho.
- Momento cultural: Coordenação de Projetos Culturais/ PROCULT-grupo musical do *Câmpus* Pelotas
- Encontro de Gestores, Supervisores Pedagógicos, Orientadores Educacionais, Assistentes Sociais e Psicólogos com elaboração de carta de sugestões, reivindicações, entre outros pontos necessários de cada grupo, para a PROEN.
- Palestra com o prof. Celso Ferretti: "Desafios para construção de uma Educação Profissional com qualidade social".

5. Currículo do Palestrante convidado prof. Celso João Ferretti:

Doutor em Educação: História, Política e Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1987). Atualmente é professor titular da Universidade de Sorocaba, atuando principalmente nos seguintes temas: trabalho, orientação profissional e trajetória ocupacional.

Seu último projeto de pesquisa, concluído em 2009, foi "O ensino técnico de nível médio no CEFET-SP diante das políticas dos governos FHC e Lula", a partir do qual foi investigada a forma de implementação da reforma do ensino técnico no CEFET-SP. Considerando-se, de um lado, que cada instituição, apesar de submetida a uma legislação homogeneizadora, produz tal implementação de acordo com sua própria história e, de outro lado, que a própria reforma sofreu mudanças em seu percurso.

Com base em seu currículo lattes (atualizado em 25/11/2008), é autor / organizador de nove livros, 15 capítulos em livros, 22 artigos completos publicados em periódicos e dezenas de outras publicações e trabalhos técnicos, orientação de doze teses de Doutorado e 25 dissertações de Mestrado, bem como participações em bancas de defesa.

Temas atuais de pesquisa:

1. Competências e prática social: o trabalho como organizador e estruturador das reformas educacionais brasileiras no Ensino Médio e na Educação Profissional de Nível Técnico e sua concretização nas instituições escolares nos primeiros anos do sec. XXI
2. Trabalho docente.

6. Avaliação do Seminário Qualificando a Ação Pedagógica do IFSul

6.1 Presenças registradas no evento:

Dia 14 → 81 presenças

Dia 15 → 84 presenças

6.2 Registros significativos da avaliação:

A avaliação realizada pelos participantes foi positiva, ressaltaram, quanto à estrutura do seminário, que os objetivos foram claros, objetivos e coerentes com o que foi trabalhado.

Quanto à aplicabilidade e ao alcance de resultados, o evento contribuiu na aquisição de novos conhecimentos, promoveu a reflexão crítica e abordou assuntos relevantes e aplicáveis no exercício das respectivas funções dos participantes. A infraestrutura foi considerada adequada e atendeu às expectativas dos presentes.

Registra-se que solicitaram melhor adequação da carga horária ao volume de trabalho apresentado, justificando-se que foram tratados assuntos que poderiam ser abordados com maior tempo para reflexão e discussão.

Referente ao palestrante, foi considerado que as atividades aconteceram de acordo com a programação, apresentou pontualidade e domínio do tema abordado, utilizando linguagem clara, objetiva e com sequência lógica na condução da sua fala. Dessa forma, cumpriu-se o objetivo do Seminário, somente se registra a necessidade de possibilitar e garantir um tempo após a palestra para que os participantes realizem seus questionamentos e dúvidas, promovendo uma melhor participação e produtividade do trabalho.

É importante salientar que os participantes definiram, no coletivo, levar para discussão de suas comunidades (em seus *Câmpus*) os seguintes temas propostos:

- "*encaminhamentos para definição dos procedimentos para acompanhamento de professores novos e para acompanhamento do estágio probatório*",

- a "*discussão sobre a prova de desempenho dos Concursos Públicos*", e ficou acordado que entregariam suas análises em data determinada para prosseguir a estruturação dos documentos discutidos.

6.3 Registro dos comentários individuais e sugestões sobre o seminário:

"O Seminário foi muito importante porque promoveu a reflexão, o debate e para muitos, uma melhor apropriação dos documentos formais de ensino. A PROEN demonstra seriedade ao trazer para discussão questões que, todos os dias, os *Câmpus* tem de enfrentar. Destaco como ponto alto do Seminário, o encontro de Orientadores Educacionais, onde firmamos alguns compromissos enquanto grupo e dentre esses, encontros trimestrais que objetivam criar uma identidade destes profissionais do IFSul.

Parabéns à equipe da PROEN por esta ação que contribui significativamente em nosso *Câmpus*.
Andreia Colares/ Charqueadas."

"O seminário foi bastante positivo e esclarecedor, pois vários temas foram abordados e discutidos, agregando conhecimento a mim como participante.

Parabéns a comissão organizadora."

"Deveria haver mais tempo para se discutirem as questões propostas.

Os servidores técnicos também deveriam participar, já que o objetivo de todos é o aluno. A ação pedagógica envolve o coletivo, não só professores, diretores, assistentes, orientadores e psicólogos."

"Gostaria que eventos como estes se repetissem com frequência periódica."

"Parabéns a PROEN pela oportunidade!

Encontros assim, dão-nos mais ânimo para trabalhar, enfrentando desafios e propondo o enfrentamento dos desafios que o cotidiano da escola nos dá. Precisamos de outros. Angelita Hentges/ CAVG."

"A minha sugestão não é diretamente relacionado com o Seminário, mas com a Formação e a promoção do debate na Instituição. Penso que poderíamos planejar um calendário anual de palestras, cursos, seminários que envolvessem a participação de grandes pensadores da área de educação e de outras áreas relacionadas."

"A PROEN e o Instituto estão de parabéns por promover esta troca de conhecimentos e idéias, que faz parte da nova proposta que está colocada também pelo momento que vive o nosso País.

Sabe-se que foi pouco tempo, porém foi feito dentro do tempo possível e isso já é uma conquista. Obrigado!"

"Acredito que o Seminário foi uma iniciativa inicial para as discussões dos temas abordados, iniciativa importante e louvável, mas que devemos dar continuidade. Parabéns!"

“Acredito que em função do tempo os itens 13 e 14 (esclarecimento de duvidas e questionamentos por parte do palestrante e respeito as idéias dos participantes) não foram atendidos. Sugiro que seja revisto esse fator *tempo* ; porque a interação e troca com o palestrante é fundamental.”

“Excelente oportunidade de crescimento profissional, além de propiciar reflexões e integração entre os colegas de diferentes setores e de diferentes Câmpus.

Sugestão: novos seminários...

Parabéns a equipe pela qualidade do evento! Angela Souza/ CAVG”

7. Documentos elaborados e /ou encaminhados ao final do evento:

7.1. Orientação Normativa Nº 001/2010:

A Orientação Normativa Nº 001/2010 trata sobre **FORMULAÇÃO DE EMENTAS** das disciplinas dos projetos pedagógicos dos cursos do IFSul.

Trata da orientação para formulação e construção de ementas para incluir no plano de ensino de cada disciplina. Dispõe exemplos de ementas.

7.2 Síntese dos procedimentos para Acompanhamento de Professores Novos (substitutos e efetivos), e para Avaliação e acompanhamento do Estágio Probatório.

Síntese do documento (em construção)

7.3. Regulamento da Prova Prática Didático-pedagógica do concurso público do Ifsul.

O regulamento detalha os critérios abaixo listados:

- da prova didática
(sua estrutura, valores e forma)
- da banca examinadora
(composição e responsabilidades)
- dos procedimentos na aplicação da prova
(passos na aplicação da prova)
- da divulgação dos resultados da prova
(forma e participantes)

7.4. Proposta de Orientação Normativa:

A proposta de Orientação Normativa trata sobre as Orientações para os membros da Banca Examinadora, de Procedimentos para Realização da Prova Prática Didático-pedagógica.

Trata da formação, do preenchimento das fichas de observação e dos passos necessários para realizar o processo de avaliação, definindo comportamento e responsabilidades dos componentes da banca.

7.5. Proposta de Orientação Normativa :

A proposta de Orientação Normativa trata sobre as Orientações ao candidato de Realização da Prova Prática Didático-pedagógica.

Trata de orientações ao candidato, sobre suas responsabilidades e direitos, indicando os passos do processo.

7.5 Encaminhamentos das cartas dos grupos gestores com solicitações:

7.5.1.Reunião de Assistentes Sociais e Psicólogas

- Promova oportunidades para encontros/seminários que envolvam: Assistentes Sociais, Psicólogos, Orientadores Educacionais, Supervisores Pedagógicos e demais profissionais afins, visando ao conhecimento dos diferentes papéis profissionais, objetivando o trabalho em equipe.
- Os *Câmpus* Sapucaia do Sul e Pelotas-Visconde da Graça solicitam a contratação de Assistentes Sociais efetivos para cada um destes *Câmpus*.

7.5.2.Reunião da Supervisão Pedagógica

- Compor os *Câmpus* com equipe pedagógica, que devem contar com Supervisão Pedagógica e Orientação Educacional, em número proporcional ao atendimento de diferentes cursos existentes em cada *Câmpus*.
- Cada *Câmpus* deveria ter na composição do quadro da equipe pedagógica uma Supervisora pedagógica com formação no atendimento a pessoas com necessidades especiais para desenvolver o trabalho inclusivo em todos os cursos, qualificando a ação junto aos alunos incluídos na Instituição.
- Futuramente pensar em uma equipe multidisciplinar para compor o quadro pedagógico de cada *Câmpus*.
- Garantir a realização da prova de desempenho nos processos de Seleção para Professor Efetivo e ou Substituto. Inserir, também a participação do Orientador Educacional junto ao Supervisor Pedagógico.
- Direcionar as ações em todos os *Câmpus* do IFSul, com foco na permanência e êxito acadêmico.
- Proposta da criação do Departamento de Ensino próximo e integrado à Diretoria de Ensino, possibilitando um trabalho efetivamente multidisciplinar e integrado, reunindo os profissionais da educação: supervisores pedagógicos e orientadores educacionais com as demais chefias de Departamento (Superior, Formação Geral e Formação Profissional) e equipe multidisciplinar da COACE. Tendo como escopo o aluno e como foco o Projeto de Permanência e Êxito Acadêmico.
- A PROEN pode trazer idéias de mudanças de postura e concepções, através de :
 - encontros sistemáticos para troca de experiências e atualização profissional
 - realização de outros encontros, onde os Supervisores possam socializar suas práticas e refletirem acerca de suas necessidades.
 - proporcionar eventos para todos os professores tendo como tema aprendizagem e avaliação.
 - outros temas para serem abordados em eventos: Aceleração de Estudos, Aproveitamento de Estudos Realizados com Êxito, Autonomia como Ação Solidária, Ações inclusivas e Excludentes em Educação, Como Trabalhar com o Aluno Real. Qualidade e Aproveitamento Acadêmico. Atualização em Ferramentas Tecnológicas para o Professor.

7.5.3.Reunião da Orientação Educacional

- Realização de concurso público para o cargo efetivo de Orientação Educacional para suprir a demanda existente;
- Realização de um Seminário Semestral envolvendo Supervisão Pedagógica, Orientação Educacional, Psicologia e Assistência Social;
- Realização de Encontros Trimestrais dos Orientadores Educacionais do IFSul-Rio-Grandense nos diferentes *Câmpus*, alternando os encontros entre os *Câmpus*(oportunar a participação dos orientadores das redes municipal, estadual e particular -da região do *Câmpus* que sedia o encontro);
- Participação obrigatória dos Orientadores Educacionais nas bancas de concursos públicos do IFSul por compreendermos o processo pedagógico compartilhado e pela formação deste profissional;
- Todos os *Câmpus* do IFSul devem possuir em seu quadro o Orientador Educacional, isto é imprescindível!

7.5.4.Reunião dos Coordenadores de Curso e Chefes de Ensino

- Mais momentos para discutir o pedagógico, estando os professores todos juntos (formação geral- tecnológico) para a real construção do ensino integrado. Mais formações para realmente formar um coordenador-pedagogo (formação continuada). Maior suporte administrativo à coordenação de curso.
- A resolução do problema do sistema de administração das bibliotecas, fundamental para o funcionamento e reconhecimento de cursos.
- Melhor divulgação de datas e prazos de entregas de projetos (compra de material, novos cursos) e definições (exemplo, regimento geral), com prazos mais dilatados e bem definidos, pois debates importantes têm sido atropelados por prazos exíguos.
- Retorno, aos *Câmpus*, relativo aos encaminhamentos e definições quanto aos pedidos hora feitos.
- Revisão da metodologia de calculo professor X aluno, devido a vários professores atuarem na área administrativa na reitoria.
- Realização do Seminário sucesso do aluno.
- Estudo da relação do número de aulas dos professores com o tempo direcionado à pesquisa e à extensão. Cuidando a manutenção do equilíbrio desta distribuição nos três segmentos (ensino, pesquisa e extensão)
- Estudo de uma forma de resolver a discrepância entre o pequeno número de professores efetivos em relação aos substitutos em alguns cursos.
- A definição de áreas em expansão, com criação de departamentos e suas vagas supridas.

OBS: Outras informações, favor procurar a Pró-reitora de Ensino.

Anexo 3 – Projeto de Ação Integrada “Desenvolvimento Profissional dos/das Assessorias pedagógicas do IFSul”

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA SULRIOGRANDENSE – IFSUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNISINOS – GRUPO DE PESQUISA
“ENSINO, AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES”2012

PROJETO DE AÇÃO INTEGRADA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS/DAS ASSESSORIAS PEDAGÓGICAS DO IFSul

1. IDENTIFICAÇÃO:

Esse Projeto será desenvolvido através de uma parceria instituída entre o Grupo de Pesquisa “Ensino, avaliação e Formação de Professores” do PPG Educação da UNISINOS e a Pró-Reitoria de Ensino do IFSul.

A coordenação pela UNISINOS será da profa Dra. Maria Isabel da Cunha e pelo IFSul, do prof. Odeli Zanchet.

Participarão, na execução do Projeto, integrantes do Grupo de Pesquisa responsável pelo desenvolvimento do trabalho e pedagogos/as e assessores/as pedagógicos/as do IFSul.

2. JUSTIFICATIVA

A crescente expansão da educação tecnológica no Brasil, ao mesmo tempo em que representa a resposta a um anseio de inclusão social e profissional da população jovem do país, impõem um significativo desafio para os Institutos Federais e para o campo da teoria e das práticas pedagógicas em construção.

Mesmo considerando a tradição desses Institutos na educação profissional, a diversificação de áreas e a multiplicidade de culturas em jogo desafiam novos contextos com diferentes alternativas e possibilidades.

A democratização do acesso, assim como a política de interiorização dos Câmpus, favorece a captação de um alunado muitas vezes distante do conceito de meritocracia, que caracteriza os processos de maior seletividade. São estudantes muitas vezes oriundos de ambientes culturais restritos, com escolarização frágil, necessitando encontrar uma formação de qualidade. Qualidade, na perspectiva aqui defendida, significa um trabalho que se faz bem e em que todos se sentem bem, como explicita Rios (2000).

Também os professores enfrentam uma condição especial, em geral fora da sua territorialidade familiar e cultural, não raras vezes iniciando a profissão docente ou a docência do campo da educação profissional, e com uma formação pedagógica nem sempre condizente com os desafios da prática. Encontram um ambiente a construir com as tensões próprias dessa condição de reconhecimento e estabilidade. São portadores de representações sobre os alunos e sobre as aprendizagens que precisam adaptar à configuração local.

Para o alcance dos objetivos da política de expansão dos IFs são necessários esforços coletivos em torno de um projeto republicano de educação, entendendo ser direito de todos o acesso à uma educação de qualidade. Esse ponto de partida dá suporte para o delineamento do Projeto Pedagógico que abriga e orienta as decisões dos envolvidos nessa ação educativa. Considerando esse pressuposto, é fundamental um investimento na operacionalização dos objetivos pretendidos e a estruturação organizacional que permita alcançá-los.

A finalidade da ação pedagógica a ser desenvolvida pelos Institutos está intimamente ligada às condições de aprendizagens dos seus estudantes e à produção de um conhecimento que faça avançar a ciência e a tecnologia. Nessa direção, tanto as ações de ensino como as de pesquisa são fundantes no seu fazer cotidiano. A consequência dessas ações se materializará na extensão, dando sentido social ao conhecimento.

O contexto escolar e acadêmico requer uma ação profissional complexa, que envolve a gestão, o desenvolvimento profissional docente e o compromisso dos estudantes com a sua formação. Há algumas décadas compreendemos que a formação é uma condição pessoal e que exige empenho e mobilização para tal. Alguns autores, como Freire (1986) e Sousa Santos (2000), defendem que toda a formação é autoformação, ou seja, requer que o próprio sujeito esteja nela implicado e dê sentido ao processo que vivencia. Se esta compreensão foi fundamental para ultrapassarmos a compreensão legada pela racionalidade técnica, ela não prescinde do reconhecimento da importância das ações intencionais que favorecem as trajetórias de formação dos sujeitos. Compreende-se, então, que sendo o trabalho um espaço de formação, ele se potencializa quando aninha ações que tem essa perspectiva

como meta, que reflete sobre suas possibilidades e experiências. Nessa dimensão a experiência assume uma dimensão de produção de conhecimento quando acompanhada de pesquisa e de registros potencializadores da inovação.

O espaço acadêmico e escolar necessita de profissionais que se dediquem ao desenvolvimento profissional dos professores, ao estímulo às aprendizagens significativas dos estudantes, ao acompanhamento das vivências curriculares, à qualidade das práticas educativas e à valorização dos trabalhos colaborativos e das comunidades de aprendizagem.

Mesmo compreendendo o limite da formação inicial, são os estudiosos do campo pedagógico – em geral os pedagogos - que melhores condições têm de realizar esse trabalho, constituindo-se em assessores pedagógicos. Podem dar importantes contribuições em função da sua formação e capacidade de liderança, no reconhecimento e encaminhamento de propostas que qualifiquem a docência e a aprendizagem dos estudantes. Mas, também esses profissionais serão mais competentes se encontrarem espaços de partilha e de produção de seus próprios saberes, de estudo e troca de experiências. Também eles, muitas vezes, são atingidos pelas mesmas tensões vividas pelos professores. Portanto parece importante investir, também na sua formação.

Mesmo que cada Câmpus tenha a sua equipe de assessores, é importante que o Instituto articule ações conjuntas com vistas ao fortalecimento das experiências em desenvolvimento, especialmente nos Câmpus novos. E a proposta de um investimento formativo conjunto pode ser um elemento desencadeador de uma significativa prática colaborativa. Esses são alguns argumentos que procuram justificar este Projeto.

3. OBJETIVOS

- a) Ampliar as experiências e os saberes dos assessores pedagógicos que atuam nos diferentes Câmpus do IFSul, com vistas à especificidade de seu trabalho no contexto da educação profissional;
- b) Desenvolver uma cultura de produção de conhecimento sobre as práticas que desenvolvem, através da reflexão e da pesquisa;
- c) Favorecer uma cultura de trabalho colaborativo através de uma comunidade de práticas;
- d) Tomar a educação profissional realizada nos IFSul como referência de uma pedagogia instituinte de inovações pedagógicas.

4. ESTRATÉGIAS

Acompanha esse Projeto de Desenvolvimento Profissional o *pressuposto* de que os assessores envolvidos possuem saberes próprios de sua função e que se constituem como educadores numa perspectiva histórica e cultural.

A perspectiva de formação quer tomar esse pressuposto como um referente e construir com o Grupo uma agenda de estudo e reflexão. Nesse sentido, desenhamos alguns passos estratégicos para orientar o trabalho, tais como:

- a) Provocação de exercícios sobre a “produção de si” através da memória educativa dos participantes;
- b) Análise da realidade do trabalho assessor em cada Câmpus, em cotejamento com suas especificidades e o Projeto Pedagógico do IFSul.
- c) Definição de estratégias e temáticas a serem aprofundadas pelo Grupo²⁵. A intenção é montar com os participantes a pauta da formação e socializar a bibliografia disponível para cada tema;
- d) Proposição de ações investigativas em conjunto com o Grupo de Pesquisa da UNISINOS;
- e) Valorização da troca solidária de experiências entre os participantes, com vistas a formar uma rede de produção de conhecimentos;
- f) Estímulo a socializar o conhecimento produzido através de eventos e publicações.

5. AVALIAÇÃO

O Projeto deverá ser avaliado por todos os envolvidos, tendo seus objetivos como critério. As avaliações deverão ser parciais e conclusivas. O envolvimento dos participantes, o compromisso com a proposta e os produtos acadêmicos também poderão servir de parâmetros para a avaliação. O nível de satisfação dos participantes com a proposta e sua dinâmica constitui um importante eixo avaliativo.

²⁵ Temas que podem ser objeto de estudo: natureza da função do assessor; modalidades de assessoria; projetos como alternativa de ação; estratégias de desenvolvimento profissional dos docentes; currículo e organização do conhecimento na educação profissional; relação ensino e pesquisa; questões que envolvem a relação professor-aluno; inovação pedagógica, avaliação institucional e de aprendizagem etc

6. ORGANIZAÇÃO DA AGENDA TEMPORAL (Sugestão)

A previsão é de realizar encontros presenciais e a distância, num total de 60 horas.

A primeira reunião no dia 20 de março de 2012, no Câmpus de Sapucaia, manhã e tarde.

Com os/as participantes combinaríamos a tarefa inicial da memória pedagógica e o diagnóstico do trabalho assessor em cada Câmpus.

A segunda reunião seria no 17 de maio para socializar a produção e realizar um mapeamento do diagnóstico (local a decidir). Também seriam definidos os temas da formação e sua respectiva bibliografia.

Nos meses de julho (17), agosto (17) e setembro (13) as reuniões seriam de estudo e reflexão sobre a prática, redundando num projeto ação/investigação comum do Grupo.

Nos meses de outubro e novembro (datas a combinar) trabalharíamos sobre as experiências de ação/investigação eleitas.

No mês de dezembro faríamos um Seminário Integrador como síntese do Projeto.

7. BIBLIOGRAFIA

FREIRE, Paulo. *Medo e Ousadia. O cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Por uma docência da melhor qualidade. Tese de doutorado*. Faculdade de Educação. USP, 2000.

SOUSA SANTOS, Boaventura. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo, Cortez, 2000.

Anexo 4 – Atribuições do cargo de pedagogo na carreira de Técnico-administrativos em Educação/ IFSul

PLANO DE CARREIRA DOS CARGOS TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO

DESCRIÇÃO DO CARGO

NÍVEL DE CLASSIFICAÇÃO: **E**

DENOMINAÇÃO DO CARGO: **PEDAGOGO**

CÓDIGO CBO: **2394-05**

REQUISITO DE QUALIFICAÇÃO PARA INGRESSO NO CARGO:

- ESCOLARIDADE: Curso Superior em Pedagogia
- OUTROS:
- HABILITAÇÃO PROFISSIONAL:

DESCRIÇÃO SUMÁRIA DO CARGO:

Implementar a execução, avaliar e coordenar a (re) construção do projeto pedagógico de escolas de educação infantil, de ensino médio ou ensino profissionalizante com a equipe escolar; viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES TÍPICAS DO CARGO

- Estudar medidas que visem melhorar os processos pedagógicos, inclusive na educação infantil.
- Elaborar e desenvolver projetos educacionais.
- Participar da elaboração de instrumentos específicos de orientação pedagógica e educacional.
- Organizar as atividades individuais e coletivas de crianças em idade pré-escolar.
- Elaborar manuais de orientação, catálogos de técnicas pedagógicas; participar de estudos de revisão de currículo e programas de ensino; executar trabalhos especializados de administração, orientação e supervisão educacional.
- Participar de divulgação de atividades pedagógicas.
- Implementar programas de tecnologia educacional.
- Participar do processo de recrutamento, seleção, ingresso e qualificação de servidores e discentes na instituição.
- Elaborar e desenvolver projetos de ensino-pesquisa-extensão.
- Utilizar recursos de informática.
- Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional.

Anexo 5 – Projeto da coordenadoria de supervisão pedagógica: Formação Continuada de professores no espaço de trabalho



*Coordenadoria de
Supervisão Pedagógica*

COSUP

Projeto Anual – **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESPAÇO DE TRABALHO**

“Trabalhar em conjunto é a melhor maneira de imaginar práticas inovadoras de formação, e estas são essenciais à produção de uma nova profissionalidade docente” (NÓVOA, 1995, p.38)”.

Agosto 2009

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

INSTITUIÇÃO: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense – Câmpus Pelotas

SETOR RESPONSÁVEL: Coordenadoria de Supervisão Pedagógica (COSUP)

PÚBLICO ALVO: Professores do IF Sul **PERÍODO:** Anual

II – JUSTIFICATIVA

Nos dias de hoje é impossível falar em qualidade de ensino, sem falar da formação do professor. Há algumas décadas, acreditava-se que, quando terminada a graduação, o profissional estaria apto para atuar na sua área. A realidade é diferente, principalmente para o profissional docente. Este deve estar consciente de que sua formação é permanente, e é integrada no seu dia-a-dia nas escolas. São grandes os desafios que o profissional docente enfrenta no seu cotidiano de trabalho, manter-se atualizado e desenvolver práticas pedagógicas inovadoras, configuram-se como os principais. Para tanto, é fundamental que a escola perceba-se como organização aprendente, tornando-se pólo de referência das práticas de Formação Continuada, por meio da valorização dos seus espaços de troca, de partilha, de discussão e de reflexão coletiva. Neste sentido, a equipe da supervisão pedagógica do Câmpus Pelotas, desafiada a construir processos de formação continuada que atendam as expectativas dos professores dessa instituição em busca da superação dos desafios que envolvem o cotidiano de suas práticas, bem como a implementação dos seus projetos, visando a qualidade de ensino, justifica a elaboração e implementação deste projeto.

III – OBJETIVOS:

- Valorizar, dando visibilidade às práticas pedagógicas alternativas, construídas pelos professores, para enfrentar e superar os desafios do cotidiano docente.
- Proporcionar espaços coletivos de reflexão das práticas pedagógicas;
- Estimular práticas pedagógicas emancipatórias;
- Subsidiar os professores na implantação dos projetos pedagógicos;
- Fomentar discussões sobre temas emergentes da Educação a fim de que os professores possam refletir sobre a profissão docente e seus desafios.

IV – DURAÇÃO

Acompanha a duração do ano letivo

V – METODOLOGIA

O projeto abrangerá diferentes frentes de trabalho. A primeira, seria a **Valorização e Ressignificação das Reuniões Pedagógicas** como espaço de troca de experiências, partilha de saberes e, de reflexão coletiva das práticas docentes. Essas ações, mediadas pelas supervisoras pedagógicas, demandarão as abordagens das demais frentes de trabalho, a saber: **Oficinas Pedagógicas**, que abordarão os temas demandados pelos professores, sendo ofertadas no transcorrer do ano letivo, no total de 10 oficinas, com duração de 20h/a, em encontros semanais de 2h/a, nas quartas-feiras das 15h às 16:45 (supervisoras responsáveis:(Beatriz Katrein / Maria Regina Lima /Vera Damé); **Palestras**, ofertados á todos os profissionais da educação, sendo no mínimo uma por semestre, propiciando a abordagem de temas mais amplos, bem como, a valorização e socialização das boas práticas desenvolvidas pelos docentes deste IF (supervisoras responsáveis: (Beatriz Nunes/ Helena Miller/ Mirela Santos); **Cursos de atualização/capacitação articulado ao cronograma do Programa de Formação Docente** (supervisora responsável:(Beatriz Katrein); e **O Projeto Professores Novos – Revisitando a ação Docente**, ofertado no

segundo semestre, com duração de 40h/a, em encontros semanais, de 2h/a, nas quartas-feiras, das 14h15min às 16h45min (supervisorasresponsáveis: (Clarice Brauner/ Maria Regina Lima).

Nesta perspectiva, pretendemos abordar a formação continuada de professores a partir dos três eixos, apontados por Nóvoa: a pessoa do professor e a sua experiência; a profissão e seus saberes, e a escola e seus projetos.

VI – CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

ATIVIDADES PERÍODO	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
	Reestruturação do Projeto					X					
Reuniões Pedagógicas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Correspondência às coordenadorias	X						X				
Inscrição para as oficinas e/ou Atualização/Capacitação COFORMA	X	X					X	X			
Oficinas pedagógicas			X	X	X			X	X	X	
Atualização/Capacitação COFORMA		X	X	X	X		X	X	X	X	
Palestras		X							X		
Projeto Professores Novos							X	X	X	X	X
Acompanhamento	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Avaliação					X						X

VII – AVALIAÇÃO

O projeto será considerado satisfatório se:

- Atingir os objetivos propostos;
- Apresentar um percentual significativo de procura pelos processos de formação;

Anexo 6- Reportagem sobre Projeto de Monitoria que diminui evasão e reprovação no IF-Sul

DIÁRIO POPULAR
QUINTA-FEIRA, 19 DE DEZEMBRO DE 2013

CIDADES 11

Projeto

Monitoria diminui evasão e reprovação no IF-Sul

Pelotas. O sonho de Mariana Silveira, 19, é ser professora. Determinação não falta à jovem do interior de Monte Bonito, que tem driblado as dificuldades para poder levar adiante seus estudos. Considerada exemplar pela maioria de seus professores, ela foi um dos 14 estudantes selecionados para integrar o Projeto Integrado de Monitoria, iniciativa que tem como objetivo diminuir os índices de evasão e reprovação no campus Pelotas, maior escola do IF-Sul, com mais de cinco mil alunos.

O projeto foi criado em 2011 e implantado no ano passado pelo professor Róger Albernaz de Araújo, para atender alunos de graduação nas áreas de Engenharia Elétrica, Tecnologia Ambiental, Informática, Design e Formação Geral Integrado nas disciplinas de Química, Física e Matemática. A ideia caiu no gosto da supervisora pedagógica do campus Pelotas, Rosane Bom Hüsken, que resolveu adotá-la também nos cursos técnicos.

“Percebi que havia uma necessidade de ampliar esse projeto inicial, atendendo às disciplinas que mais reprovam e levam muitos alunos a desistir”, lembra.

A proposta contempla hoje os cursos técnicos em Eletromecânica, Eletrotécnica, Eletrônica, Mecânica, Edificações, Química e Telecomunicações. Os 14 monitores selecionados via edital interno são os próprios estudantes dos últimos semestres desses cursos, que se destacaram no processo pelo desempenho acadêmico. Cada um recebe uma bolsa de R\$ 496,00 mensais para ajudar alunos com dificuldade de aprendizagem em determinadas disciplinas. Auxílio financeiro que é visto como um grande incentivo pela estudante e agora monitora na Eletrotécnica,

Mariana Silveira.

“Sem dúvida, essa bolsa estimula bastante. Além disso, é gratificante você poder ajudar um colega com dificuldade e, ao mesmo tempo, revisar novamente a matéria dada em sala de aula, reforçando seu próprio aprendizado”, comenta.

Enquanto segue sua caminhada acadêmica, Mariana vai realizando o sonho de ser professora nas segundas, quartas e quintas-feiras pela manhã, quando recebe colegas “desesperados”, alguns prestes a largar o curso. Bruno Alves não chegou a esse ponto. Ao primeiro sinal de dificuldade, o estudante do segundo semestre de Eletrotécnica tratou logo de recorrer ao serviço de monitoria para evitar dor de cabeça futura.

“Com essa ajuda, é melhor para fazer os exercícios porque o monitor vai mostrando os erros que não percebo em aula”, elogia.

É oferecida monitoria nos três turnos (manhã, tarde e noite) a alunos com necessidade de apoio. O atendimento pode ser individualizado ou em grupos de estudos, nas disciplinas que apresentam o maior índice de reprovação em cada um dos sete cursos técnicos.

Implantado nos cursos técnicos há três meses, o projeto apresentou resultados positivos já na sua primeira avaliação. A maior parte dos alunos atendidos pela monitoria foi aprovada nas disciplinas consideradas “difíceis”. O desempenho mais impressionante foi em Eletrônica, onde o índice atingiu os 90%. Durante os atendimentos também houve demandas por auxílio em outras disciplinas não ofertadas inicialmente. Esses dados já foram coletados e a expectativa é ampliar e divulgar ainda mais o projeto em 2014.

Divulgação - DP



Mariana é monitora e ajuda Bruno nos estudos