



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LUYSIENNE SILVA DE OLIVEIRA

**SUPERVISOR ESCOLAR / PROFESSORES: meandros de uma relação pedagógica à
luz da Teoria das Representações Sociais**

São Luís/Ma
2019

LUYSIENNE SILVA DE OLIVEIRA

SUPERVISOR ESCOLAR / PROFESSORES: meandros de uma relação pedagógica à luz da Teoria das Representações Sociais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – PPGE, para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente
Grupo de Pesquisa: Educação e Representações Sociais / Escola, Currículo e Formação Docente

Orientadora: Profa. Dra. Maria Núbia Barbosa Bonfim

São Luís/Ma
2019

LUYSIENNE SILVA DE OLIVEIRA

SUPERVISOR ESCOLAR / PROFESSORES: meandros de uma relação pedagógica à luz da Teoria das Representações Sociais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – PPGE, para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente
Grupo de Pesquisa: Educação e Representações Sociais / Escola, Currículo e Formação Docente

Orientadora: Profa. Dra. Maria Núbia Barbosa Bonfim

Data de aprovação ____/____/____

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria Núbia Barbosa Bonfim (orientadora)
Doutora em Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Profa. Dra. Maria Alice Melo
Doutora em Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Profa. Dra. Laêda Bezerra Machado
Doutora em Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Toda escrita precisa de 'alma'. Coloca-te. Expressa teus dilemas e medos. Escrever é viver e sentir.

Maria Núbia Bonfim

À minha mãe, Maria das Graças, meu maior exemplo de garra e persistência, que na delicadeza do amor me ensinou a buscar a realização dos meus sonhos e a quem um dia eu prometi dar orgulho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha luz.

À minha professora e orientadora Maria Núbia Barbosa Bonfim, por ter acreditado nos meus sonhos e na minha vontade de aprender. Pela sua orientação, dedicação e responsabilidade. Por tudo que me ensinou e ensina entre conversas e “puxões de orelha” não só em relação aos estudos acadêmicos, mas nos ensinamentos para a vida. Obrigada, minha querida professora, pelas tardes de sorrisos largos entre estudos e cafés deixando mais leve a realização de um estudo como este, por ter aberto as portas da sua casa para que eu pudesse aprender em suas palavras e em seus livros. Obrigada pela amizade e companheirismo, por sempre ter sido tão humana e acima de tudo, professora! Obrigada pelo amor que despertaste em mim, a levarei para sempre em meu coração por onde quer que eu vá.

À minha irmã Ludymilla Oliveira, por ter sido meu alicerce nessa caminhada em São Luís, por ter sido minha mãe e ter cuidado tão bem de mim. Obrigada por ter me abrigado, me levado onde eu precisei e por ter me chamado a atenção quando necessário. Eu nunca vou ter palavras nem ações suficientes para agradecer o que fizeste por mim durante a realização deste estudo, minha mana querida. Muito obrigada por estar ao meu lado desde os meus primeiros passos e por me ajudar a tornar o meu sonho, uma realidade, eu te amo!

À minha mãe, Maria das Graças Freitas, por nunca ter medido esforços para que eu estudasse, que apoiou minha vontade de aprender mais e sempre fez de tudo para que assim o fosse. Obrigada, minha mãe amada, por ser tão maravilhosa. Se Deus me permitisse escolher, seria mil vezes você a minha mãe. Obrigada por tudo que fazes por mim nesta vida, sem você eu nada seria.

À minha irmã Luyslla Oliveira, por ter cuidado da nossa mãe enquanto eu estive fora, por ter vibrado comigo a cada conquista. Obrigada por ser para mim exemplo de honestidade, força e persistência.

Aos meus sobrinhos, Pedro Gustavo, Maria Luma e Letícia por serem morada do amor mais puro que tenho dentro de mim. Vocês são a maior alegria da minha vida e por quem quero estudar cada vez mais para guiar e ser exemplo.

À minha tia e madrinha Welma Brandão, por sempre me ajudar no que preciso, pelo amor, companheirismo e “puxões de orelha” que me ensinam a seguir em frente. A quem eu sempre recorro por saber que encontro colo.

Ao meu namorado Félix Jhonnatans, pelo amor, companheirismo e toda compreensão nos momentos de ausência. Obrigada, meu amor, por segurar na minha mão e me assegurar que

tudo daria certo. Por se alegrar com minhas conquistas e estar ao meu lado para tudo, do começo ao fim desde estudo, fazendo das minhas conquistas, as suas.

A todos os meus amigos por compreenderem a minha ausência nesses dois anos de estudo intenso. Pelas mensagens de apoio e pela acolhida a cada regresso, especialmente ao meu querido Helcimar Silva, por sempre se preocupar comigo, pela amizade, pela força e por sempre me acompanhar, mesmo distante. Obrigada pela irmandade que me faz sentir tão protegida.

Aos meus amigos moscovicianos Hadryan Lima e Suely Lima pela rica ajuda na minha preparação para a seleção do Curso de Mestrado. Obrigada por serem exemplo de profissionais dedicados e competentes.

Ao Grupo de Pesquisa *Educação e Representações Sociais*, coordenado pela professora e também orientadora deste estudo, Maria Núbia Barbosa Bonfim, que fez com que eu aprendesse sobre a Teoria das Representações Sociais e a compartilhar momentos de aprendizagem tão prazerosos entre reuniões e viagens científico-acadêmicas.

À minha amiga Gabriella Ferreira por ter me acolhido tão bem na minha chegada ao grupo, me direcionado naquele momento de descoberta. Obrigada, Gabi, pelos conselhos que me deste e por ter sido tão companheira e amiga neste percurso.

Ao Grupo de Pesquisa *Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente*, especialmente às professoras Dra. Maria Alice Melo e Dra. Ilma Vieira do Nascimento, por contribuírem de forma tão rica para a minha formação.

À Professora Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes por ter aberto as portas de sua sala de aula no curso de Pedagogia e ter me acompanhado no Estágio de Docência. Obrigada pelos ensinamentos e companheirismo, querida professora.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA pela valiosa contribuição na minha formação.

À Andrea de Jesus Lima, Keyla Corrêa e demais membros do setor administrativo do PPGE/UFMA, por toda ajuda e amizade a mim oferecidas no decorrer do Curso de Mestrado.

À Professora Dra. Mariza Borges Wall, coordenadora do Curso de Mestrado em Educação no período em que fui aluna do Curso. Obrigada por sua dedicação, profissionalismo e ajuda sempre que precisei.

Aos meus colegas da 18ª turma do Mestrado em Educação da UFMA pelos momentos de aprendizado, descontração e companheirismo na caminhada. Especialmente à Josenilde Meireles que despertou em mim grande amizade e amor que pretendo levar por toda a vida.

À Edma Luz, pela amizade de sempre e valiosa ajuda na formatação deste trabalho.

À CAPES pelo apoio financeiro e científico durante esses dois anos de pesquisa.

Aos professores, supervisores e diretores das escolas públicas e privadas da cidade de Pedreiras-Ma que aceitaram participar da pesquisa e contribuir para que este estudo se realizasse. Sem vocês, esta pesquisa não seria possível. Muito obrigada!

RESUMO

Este estudo objetiva analisar os meandros da relação pedagógica construída entre supervisores e professores do Ensino Fundamental II de escolas públicas e escolas privadas de Pedreiras, captando as representações sociais emanadas dessa relação. O objeto do estudo pauta-se, pois, na relação pedagógica construída no cotidiano dessas escolas. A escolha pela Teoria das Representações Sociais que se debruça sobre o senso comum se fez visto os seus princípios perpassarem o estudo das relações sociais de modo geral e da relação pedagógica de modo específico, ajudando na compreensão dos processos educativos, permitindo assim o alcance dos objetivos propostos. Para tanto, o estudo desenvolveu-se com pesquisa bibliográfica e de campo. O estudo bibliográfico sobre a Supervisão Escolar apoiou-se em Moraes (1984), Rangel (2013), Grispun (2006), entre outros. Já os realizados sobre a relação pedagógica/escola basearam-se em Postic (1990), Freire (2011), Bonfim e Jesus (2016) e outros. O estudo sobre a Teoria das Representações Sociais apoiou-se em Moscovici (1975; 2015), Jodelet (1989; 1998), Jovchelovich (1995; 1998), Guareschi (1995; 1998), Bonfim (2007) entre outros. Já os realizados sobre a escola pública e escola privada, buscou apoio teórico nas Constituições Federais (1946; 1988), Resoluções Federais (2006; 2015), Emenda Constitucional (1967) e nos autores Bresser Pereira (2011), Saviani (1999; 2008), entre outros. A escola pública, marcada pela história de luta pela educação gratuita e laica na defesa da igualdade de condições e a escola privada, por sua vez, teceu batalha pelo espaço que a legitima como instituição educativa. Na coleta de dados, foram utilizados como instrumentos entrevistas em oito escolas, sendo do tipo semiestruturada em seis escolas e em profundidade em duas, entre públicas e privadas. O tratamento dos dados foi realizado com a utilização da Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016) visto permitir a dedução e a inferência dos dados colhidos por diversos caminhos de análise. Quanto à sistematização dos dados, foi realizada em três formas de tabulação: *Classificação por Elementos de Significação* com quadros de dupla entrada, possibilitando cruzar as respostas das entrevistas semiestruturadas; *Análise de Conteúdo Lexical*, permitindo a análise da quantidade de evocações de palavras agrupadas em eixos temáticos e *Análise Temática* que permitiu captar as representações dos sujeitos através de temas e subtemas revelados nas entrevistas em profundidade. As Unidades Temáticas elencadas foram: **Mobilidade profissional**, onde se enfocou a movimentação docente apontada pelos entrevistados; **Do estranhamento ao pertencimento**, na qual se discutiu o grupo de pertencimento mais significativo na escola dos atores entrevistados; **Supervisor escolar: um profissional multifacetado**, que discutiu as várias facetas de atividades abarcadas pelo supervisor escolar; **Construção da relação pedagógica supervisor/professores** onde se buscou compreender a relação pedagógica construída entre esses atores educativos. Conclusivamente, o estudo apontou representações sociais pautadas no incentivo e orientação emanados da relação pedagógica entre supervisor e professores nas escolas da rede pública e da rede privada. Na rede pública a relação pedagógica aparenta ser construída com base na liberdade e no compromisso e, em contrapartida, na rede privada, transparece ser baseada no cumprimento das obrigações estabelecidas pela escola. Depreendeu-se também que as representações da função do supervisor escolar como profissional que sana todos os problemas da escola, levando-o a executar tarefas aligeiradas e, muitas vezes improvisadas. Por fim, interpretamos que supervisor/professores possuem representações sociais que os congregam num grupo de pertença formado a partir de valores, crenças, condutas, conhecimento, cognição e afeto.

Palavras-chave: Supervisor/Professores. Relação Pedagógica. Representações Sociais. Público/Privado

ABSTRACT

This study aims to analyze the intricacies of the pedagogical relationship built between supervisors and teachers of Elementary School II of public and private schools of Pedreiras, capturing the social representations emanating from this relationship. The object of the study is therefore based on the pedagogical relationship built in the daily life of these schools. The choice for the Theory of Social Representations that focuses on common sense was seen because its principles permeate the study of social relations in general and the pedagogical relationship in a specific way, helping in the understanding of educational processes, thus allowing the achievement of objectives. proposed. Therefore, the study was developed with bibliographic and field research. The bibliographical study on School Supervision was supported by Morais (1984), Rangel (2013), Grispun (2006), among others. The studies on the pedagogical relationship / school were based on Postic (1990), Freire (2011), Bonfim and Jesus (2016) and others. The study on the Theory of Social Representations was supported by Moscovici (1975; 2015), Jodelet (1989; 1998), Jovchelovich (1995; 1998), Guareschi (1995; 1998), Bonfim (2007) among others. Already performed on the public school and private school, sought theoretical support in the Federal Constitutions (1946; 1988), Federal Resolutions (2006; 2015), Constitutional Amendment (1967) and the authors Bresser Pereira (2011), Saviani (1999; 2008), among others. The public school, marked by the history of the struggle for free and secular education in the defense of equal conditions, and the private school, in turn, had to battle for the space that legitimizes it as an educational institution. For data collection, interviews were used as instruments in eight schools, being semi-structured in six schools and in depth in two, public and private. Data treatment was performed using the Bardin Content Analysis Technique (2016) as it allows the deduction and inference of data collected by various analysis paths. Regarding the systematization of the data, it was performed in three tabulation forms: Classification by Significance Elements with double entry tables, allowing cross-checking the answers of semi-structured interviews; Lexical Content Analysis, allowing the analysis of the amount of evocations of words grouped in thematic axes and Thematic Analysis that allowed to capture the representations of the subjects through themes and subthemes revealed in in-depth interviews. The thematic units listed were: Professional mobility, which focused on the teaching movement pointed out by the interviewees; From estrangement to belonging, in which the most significant belonging group in the school of the interviewed actors was discussed; School supervisor: a multifaceted professional who discussed the various facets of activities covered by the school supervisor; Construction of the supervisory / teacher pedagogical relationship where we sought to understand the pedagogical relationship built between these educational actors. Conclusively, the study pointed to social representations based on encouragement and guidance emanating from the pedagogical relationship between supervisor and teachers in public and private schools. In the public network, the pedagogical relationship appears to be built on freedom and commitment and, on the other hand, in the private network, it appears to be based on the fulfillment of the obligations established by the school. It also emerged that representations of the role of the school supervisor as a professional that remedies all school problems, leading him to perform light and often improvised tasks. Finally, we interpret that supervisor / teachers have social representations that congregate them in a group of belonging formed from values, beliefs, behaviors, knowledge, cognition and affection.

Keywords: Supervisor / Teachers. Pedagogical Relationship. Social Representations. Public / Private

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações e teses encontradas por região brasileira com a temática da Relação Pedagógica como objeto de estudo	20
Quadro 2 - Dissertações que abordaram a relação pedagógica com apoio da Teoria das Representações Sociais	20
Quadro 3 - Dependência Administrativa das escolas que oferecem do 6º ao 9º ano / 2018 em Pedreiras.....	41
Quadro 4 - Número de Matrículas por Dependência Administrativa no Maranhão na Educação Básica	41
Quadro 5 - Número de Matrículas por segmento em Pedreiras / ano 2018	42
Quadro 6 - Distribuição das escolas públicas e privadas da zona urbana de Pedreiras por localização, porte, número de matrículas e níveis de ensino	67
Quadro 7 - Escolas públicas municipais distribuídas por turnos de funcionamento, número de funcionários, número de docentes, dependências físicas e média do IDEB (2017)	72
Quadro 8 - Escolas privadas distribuídas por turnos de funcionamento, número de funcionários, número de docentes, dependências físicas e participação/média do IDEB (2017)	77
Quadro 9 - Distribuição dos sujeitos segundo o sexo, estado civil e faixa etária	81
Quadro 10 - Distribuição dos sujeitos por tempo de serviço na área educacional, na atual instituição, cargo que ocupa e forma de vinculação	86
Quadro 11 - Distribuição dos sujeitos pela formação profissional e graus acadêmicos	87
Quadro 12 – Distribuição dos docentes por graus acadêmicos	88
Quadro 13 - Distribuição de professores e supervisores nas escolas públicas e privadas pesquisadas: entrevistas semiestruturadas	91
Quadro 14 - Distribuição de professores e supervisores nas escolas públicas e privadas pesquisadas: entrevistas em profundidade	92

Quadro 15 - Classificação por elementos de significação: Item 01 a) Como foi sua chegada nesta escola?	95
Quadro 16 - Classificação por elementos de significação: Item 01 b) E a sua recepção?	96
Quadro 17 - Classificação por elementos de significação: Item 01 c) E hoje, como se sente?	97
Quadro 18 - Classificação por elementos de significação: Item 02 a) Quais as formas de encontro desenvolvidas entre você e o supervisor/ entre você e os professores?	98
Quadro 19 - Classificação por elementos de significação: Item 02 b) E no cotidiano, o que aponta de essencial?	99
Quadro 20 - Classificação por elementos de significação: Item 03 – Em se tratando de relacionamento profissional, qual é o seu grupo de pertencimento mais significativo?	100
Quadro 21 - Classificação por elementos de significação: Item 05 – Quais funções você exerce nesta escola?	101
Quadro 22 - Análise de Conteúdo Lexical: Item 04 – Fatores que interferem na construção da relação pedagógica entre professor e supervisor	102
Quadro 23 - Entrevista em profundidade (professores): O que você aponta de essencial na relação que desenvolve com o supervisor no cotidiano escolar? / Análise Temática	104
Quadro 24 - Entrevista em profundidade (supervisores): O que você aponta de essencial na relação que desenvolve com os professores no cotidiano escolar? / Análise Temática	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ASSEP - Associação dos Supervisores Escolares do Estado do Pará
- ASSERG - Associação dos Supervisores de Educação do Estado do Rio Grande Sul
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CNEC - Campanha Nacional de Escolas na Comunidade
- DNE - Direção Nacional da Educação
- ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- FAESF - Faculdade de Educação São Francisco
- FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e do Censo Escolar
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC - Ministério da Educação
- PABAEE - Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar
- PAMP - Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário
- PNE - Plano Nacional de Educação
- PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
- PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais
- RS - Representações Sociais
- SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
- SUDENE - Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
- USAID - Agência para o Desenvolvimento Internacional
- UEMA - Universidade Estadual do Maranhão
- UFMA - Universidade Federal do Maranhão
- TRS - Teoria das Representações Sociais
- U. E. - Unidade Escolar
- USOM - Missão de Operações dos Estados no Brasil

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.1. Motivos e Escolhas.....	14
1.2. Pedreiras: o <i>lócus</i> da pesquisa	21
1.3. A Teoria das Representações Sociais: contribuições para a educação	25
1.4. Estrutura da pesquisa	28
2. O SISTEMA PÚBLICO E PRIVADO DE ENSINO	31
3. SUPERVISOR ESCOLAR / PROFESSORES: entremeios e encaminhamentos	45
3.1. Conversa necessária	45
3.2. Supervisão Escolar no Brasil	49
3.2.1. Supervisão Escolar no Maranhão	58
4. CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO	64
4.1. Cenários da pesquisa: caracterização das escolas	65
4.1.1. Escolas públicas municipais.....	71
4.1.2. Escolas privadas	76
4.2. Os sujeitos da investigação.....	79
4.3. Os instrumentos da pesquisa.....	89
4.4. O tratamento dos dados	92
5. RELAÇÃO PEDAGÓGICA ENTRE SUPERVISOR/PROFESSORES:	
representações sociais evidenciadas	108
5.1. Mobilidade profissional	109
5.2. Do estranhamento ao pertencimento	117
5.3. Supervisor escolar: um profissional multifacetado	128
5.4. Construção da relação pedagógica supervisor/professor	135
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO	
.....	160
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS (AS)	
PROFESSORES (AS)	162
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS (AS)	
SUPERVISORES (AS)	163

**APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE COM DOIS
(AS) PROFESSORES (AS)164**

**APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE COM DOIS
(AS) SUPERVISORES (AS) 165**

1 INTRODUÇÃO¹

1.1 Motivos e escolhas

A educação em seus múltiplos aspectos propõe construir um processo de desenvolvimento psíquico, social, ético que nos remete ao princípio de liberdade legalmente amparado por suas Diretrizes e Bases e métodos formativos capazes de se desenvolverem nas várias esferas cotidianas a exemplo da família, do trabalho, do meio cultural e dos movimentos sociais.

Esses processos inspiram a preparação do educando para exercício da sua cidadania, para a sua formação profissional e de valores, possibilitando transformá-lo em um ser autônomo capaz de intervir na sua realidade.

A escola situada nesse processo, como *lócus* formal da educação, se mostra o instrumento que vai fazer com que a educação se realize. É a instituição com a função predominante de desenvolver o ensino e promover interações sociais não só na transmissão de conteúdos, mas no processo de relações estabelecidas, objetivando desenvolver atitudes de respeito ao conhecimento e ao espaço do outro e de responsabilidade pelas questões sociais.

Por outro lado, a escola se compõe da realidade de cada lugar, das relações sociais estabelecidas e da forma como os sujeitos lidam com a formação educativa e humana num entrecruzamento entre as forças sociais penetradas na escola e os conhecimentos que transformam a sociedade.

Por isso, pesquisar as relações que se constroem no espaço escolar requer atenção, compromisso e envolvimento do pesquisador, tendo em vista a importância dada à multiplicidade humana que converge para essas instituições educativas.

A motivação para a realização deste trabalho se deu, inicialmente, levando em conta minha condição de professora, profissão escolhida por influência de minha mãe, também professora. E nessa condição, um exemplo de determinação, despertando minha admiração e gosto pela docência.

Aluna de escola pública no Ensino Médio, cursei a graduação em Letras na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, no período de 2007 a 2012, no *campus* de Pedreiras- MA, minha cidade natal. Lá vivi a infância entre brincadeiras à sombra das árvores do quintal de

¹ O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

minha casa e minha juventude entre família e amigos. Além disso, numa cidade do interior, as festas de carnaval e vaquejadas enchem a cidade de turistas e os nossos corações de alegria.

Na universidade, entrei com muitos sonhos e saí com alguma possibilidade de começar a realizá-los, já que via na minha formação o começo da jornada profissional que eu faria com muito entusiasmo.

Em 2011, ainda cursando Letras, comecei a lecionar no Ensino Fundamental nas turmas de 6º a 9º ano em uma escola da rede privada situada na mesma cidade, como professora de Língua Portuguesa, podendo exercer a profissão que escolhi com tanto zelo.

O interesse em discutir aspectos ligados à relação pedagógica entre o supervisor escolar² e os professores no cotidiano escolar se deu, inicialmente, pelo meu convívio nessa escola durante sete anos. No decorrer desse período, percebi que as relações estabelecidas entre nós, professores, e a supervisora da escola naquele contexto eram, de certa forma, hierarquicamente desconfortáveis, o que veio desconstruir nossas relações de pertencimento àquele grupo que se formara mediado pelo fazer docente.

Pertencimento aqui considerado como o que se dá no compartilhamento da mesma forma de pensar dos indivíduos que vai, de um lado, ganhando força nas relações estabelecidas cotidianamente em que um sujeito se torna parte do outro, construindo grupos sociais, e de outro lado, sendo dinamizadas pelos elementos intersubjetivos em transformação na construção de novas relações.

Nesse sentido, o pertencimento se estabelece também como um sentimento e um valor humano que ganha vida no movimento dos dois níveis da realidade: da exterioridade e da interioridade humana, sendo a zona intermediária entre eles, uma região de experimentação que potencializa a dinâmica de seu movimento (Pereira, 2007), isto é, as relações de reciprocidade permitem o engajamento em determinado grupo de pessoas.

Já a escolha por Pedreiras como campo mais amplo para a realização deste trabalho foi por ter sido palco de minha experiência como professora fazendo surgir as primeiras inquietações acerca de como a relação pedagógica professor/supervisor se dá em outras escolas e outras situações como uma melhor forma de estudar e conhecer a realidade educacional pedreirense, sobretudo pelo meu pertencimento a esta cidade para onde pretendo retornar e contribuir com os conhecimentos que tenho me apropriado.

Outro motivo a destacar, diz respeito à minha participação no Grupo de Pesquisa *Educação e Representações Sociais* da Linha de Pesquisa *Instituições Educativas, Currículo,*

² O emprego do termo Supervisor Escolar, neste trabalho, se dá pela disseminação que adquiriu no Estado do Maranhão com respaldo na legislação local que situa o supervisor como parte do Suporte Pedagógico.

Formação e Trabalho Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFMA, grupo este que realiza uma pesquisa intitulada *A Relação Pedagógica no Contexto Cotidiano do Currículo de Cursos de Licenciatura: as Representações Sociais de Professores Formadores*³, visando “analisar as representações sociais de professores formadores decorrentes da relação pedagógica tecida no cotidiano do currículo de cursos de licenciatura tendo em vista o processo de profissionalização docente” (UFMA, 2016, p. 4).

A minha inserção neste grupo, desde novembro de 2016, requereu minha vinda semanal de Pedreiras para São Luís, a fim de participar das reuniões e dos trabalhos de pesquisa. Esses estudos contribuíram para o redimensionamento de aspectos voltados para a relação pedagógica, assim como para a Teoria das Representações Sociais. Nesse contexto, meu objeto de estudo abrigou-se no projeto maior realizado pelo grupo com potencial de abarcar também os outros projetos realizados pelos demais integrantes do grupo sobre essa temática.

Tomando por base os estudos já considerados clássicos de Postic (1990; 1992), situamos a relação pedagógica, como a que se estabelece nas instituições educativas, no cotidiano escolar, no convívio dos atores educativos, no planejamento de ensino, como também nos espaços informais das dependências da escola, no intermeio do processo de ensino-aprendizagem, tanto no segmento da escola pública, quanto no da escola privada.

A relação pedagógica, nesse sentido, não é uniforme, apesar de ser construída em um lugar comum que é a escola, ela se dá de várias formas e depende de muitos fatores, como destaque ao modo como se desenvolvem os processos educativos, as condições institucionais e sociais próprias de cada lugar, os atores educativos que passam a conviver no mesmo ambiente escolar, dentre outros (Postic, 1990).

Compreendemos, nesse sentido, que a relação pedagógica é antes de tudo uma relação social em que os sujeitos envolvidos possuem ideias próprias adquiridas em seus grupos de pertença, confrontadas, muitas vezes, por visões de mundo e teorias diferentes das suas.

Estudos realizados por Bonfim e Jesus (2016) apontam o não funcionamento de modelos próprios utilizados como fórmula mágica para tratar da relação pedagógica, isto porque elas são impregnadas, também, da subjetividade dos sujeitos. As relações se constroem de acordo com a forma como os sujeitos interpretam as situações, direcionados por suas crenças e valores.

Essa subjetividade se refere à realidade que constitui o conteúdo do nosso ser (GUARESCHI, 1998), ou seja, somos resultado das relações que estabelecemos e introjetamos

³ Projeto financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA.

diariamente, ao passo que construímos nossas referências a partir dos espaços dados ao outro nas conversações que estabelecemos com os sujeitos que fazem parte do nosso cotidiano.

Como se percebe, a relação pedagógica não se dá somente entre o professor e o aluno, mas abarca todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, que atuam no fazer escolar, isto é, diretores, coordenadores, supervisores, pais e comunidade formando uma teia, na qual os fios constroem desenhos variados, seja na pública, seja na escola privada.

Em se tratando da escola pública marcada pela história de luta pela educação gratuita e laica desde a educação jesuítica, atravessou décadas na defesa da igualdade de condições e da instituição educativa como lugar de atendimento a todos. E a escola privada, por sua vez, através de representantes civis e religiosos, teceu batalha pelo espaço que a legitima como instituição educativa. Essas discussões entre o público e o privado produziram marcos sociais e políticos que influenciaram as bases de elaboração das leis para a educação.

A escola privada, mesmo no cumprimento das normas gerais para a educação nacional e avaliação de qualidade pelo Poder Público, instituídos na Carta de 1988, possui conjunturas diferentes da escola pública, possibilitando organização e realidades distintas.

Compreendemos, pois, a importância de cada realidade escolar e de todas as relações construídas no andamento da escola, porém, trataremos neste estudo intitulado “*Supervisor escolar / professores: meandros de uma relação pedagógica à luz da Teoria das Representações Sociais*”, da relação construída no trabalho cotidiano do professor e do supervisor sem que este viés signifique desconhecimento do trabalho coletivo proposto pela gestão democrática. Além do que um grande número de instituições educativas, como é o caso das localizadas em Pedreiras, “professor e supervisor têm seu objeto próprio de trabalho: o primeiro, o que o aluno produz; e o segundo, o que o professor produz” (MEDINA, 1997, p. 31), isto é, apesar da gestão proposta de forma coletiva, o trabalho do supervisor se encontra atrelado ao que o professor produz na escola.

Diante desse panorama, apresentamos os seguintes questionamentos: como se constrói a relação pedagógica entre os supervisores e os professores no âmbito da escola pública e da escola privada no cotidiano escolar? Quais as representações sociais emanadas da referida relação pedagógica? Em que grupo relacional se dá o pertencimento do supervisor com mais força? Quais os principais fatores presentes na construção dessa relação pedagógica?

Na tentativa de responder aos questionamentos a pesquisa tem por objetivo geral:

- Analisar a relação pedagógica construída entre supervisores e professores do Ensino Fundamental II no cotidiano de cinco escolas públicas municipais e de

três escolas privadas na cidade de Pedreiras à luz da Teoria das Representações Sociais.

E como objetivos específicos:

- Caracterizar o processo de construção da relação pedagógica entre supervisores e professores no cotidiano das escolas pesquisadas.
- Investigar em qual grupo relacional se dá o pertencimento dos supervisores com mais força.
- Identificar os principais fatores presentes na construção da relação pedagógica entre supervisores e professores.

Com o intuito de situar o período deste estudo, teceremos considerações a respeito dos pares público/privado e supervisor/professor a partir da década de 1930, correspondente ao do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e às muitas mudanças ocorridas no cenário político, econômico e educacional, por considerarmos esse período um marco na educação brasileira e na legitimação do serviço de supervisão no Brasil.

Para o alcance dos objetivos propostos, realizaremos a coleta de dados lançando mão de entrevistas semiestruturadas com 20 sujeitos, e em profundidade com 06 sujeitos, em um total de 26 sujeitos de 08 escolas.

As escolas serão distribuídas da seguinte forma: 05 escolas públicas municipais escolhidas devido à quantidade de alunos, professores e supervisores, localizadas no centro da cidade, em bairros mais populosos e em bairros periféricos. E as 03 únicas escolas privadas de Pedreiras-MA.

As entrevistas semiestruturadas serão direcionadas a 02 professores (as) de Língua Portuguesa e 02 supervisores (as) das 05 escolas públicas municipais escolhidas. E a 01 professor (a) de Língua Portuguesa e 01 supervisor (a) de cada escola privada.

As entrevistas em profundidade, a fim de aproximar entrevistado e entrevistador fornecendo mais elementos em relação ao objeto estudado, serão realizadas com 02 professores (a) e 02 supervisores (a) de uma das escolas públicas municipais e 01 professor (a) e um 01 supervisor (a) de uma das escolas privadas.

Os dados colhidos serão relacionados aos apontados na aplicação do questionário de perfil desses sujeitos.

Para embasamento teórico deste estudo elegemos a Teoria das Representações Sociais (TRS) de Moscovici cujos princípios se coadunam com os objetivos propostos nesta pesquisa visto abarcar um conjunto de conceitos, proposições e explicações compartilhadas na interação

social, guiando as condutas dos sujeitos pertencentes a determinado grupo social elaboradas no cotidiano e refletidas nas ações desses sujeitos.

As representações sociais (RS) na linha moscovicianiana são de natureza psicossocial, isto é, adotam uma dinamicidade no processo que articula o social às questões psicológicas, superando a dicotomia entre indivíduo e sociedade. Fluem do cotidiano, no curso das comunicações interpessoais e na forma pela qual essas relações acontecem, nas falas dos sujeitos, tendo como matéria-prima o senso comum.

Nesse sentido, percebemos que as conversações e as condutas dos indivíduos estão intimamente ligadas ao senso comum imbricado nas práticas sociais e nos grupos aos quais pertencem, isto é, obedecem a certos conceitos ligados às definições partilhadas pelos indivíduos da mesma comunidade.

Assim, ao estabelecer novas relações sociais, nós compartilhamos e adquirimos outras representações tornando familiar aquilo que não era familiar, produzindo uma teia de significações e estabelecendo novos grupos de pertença.

Além disso, a TRS se adequa à compreensão dos processos educativos que têm lugar no espaço cotidiano escolar. Segundo Alves-Mazzotti (2005), por seu papel na formação das identidades, pelas possibilidades que oferece de antecipar hipóteses sobre comportamentos e trajetórias, bem como de identificar conflitos entre os sentidos atribuídos ao mesmo objeto pelos diferentes atores envolvidos nas relações pedagógicas, a TRS constitui um instrumental valioso para o estudo e análise desses processos.

Para iniciar o caminho a percorrer nos estudos, buscamos também subsídios em pesquisa bibliográfica “Estado da Arte” já realizada sobre a temática. O levantamento e sistematização da produção sobre o tema Relação Pedagógica/Teoria das Representações Sociais mostraram a amplitude do que vem sendo produzido sobre o assunto no período de 2013 a 2017.

O estudo do Estado da Arte foi proposto na disciplina do Núcleo Comum *Metodologia da Pesquisa Educacional*, do Mestrado, ministrada pela profa. Dra. Maria Alice Melo. Adotamos como descritores: “*relação pedagógica*”; *supervisor*; *professores*; “*representações sociais*” no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e obtivemos os seguintes dados:

Quadro 1 - Dissertações e teses encontradas por região brasileira com a temática da Relação Pedagógica como objeto de estudo

Região brasileira	DISSERTAÇÕES					Total	TESES					Total
	2013	2014	2015	2016	2017		2013	2014	2015	2016	2017	
Nordeste	2	2	1	0	1	06	1	0	0	0	0	01
Norte	0	0	0	1	0	01	0	0	0	0	0	0
Sul	5	4	4	4	2	19	0	1	1	3	1	06
Sudeste	6	6	4	2	3	21	2	0	0	2	0	04
Centro-Oeste	2	2	0	0	1	05	0	0	1	0	0	01

Fonte: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>

Podemos notar uma maior concentração de dissertações nas regiões Sul e Sudeste do país no período pesquisado, com maior concentração em 2013 e 2014, havendo uma diminuição anual dos trabalhos que adotaram a Relação Pedagógica como objeto de estudo. Em relação às teses de Doutorado, houve um aumento em 2016 com maior concentração também na região Sul.

É importante destacar ainda que, na região Nordeste, dentre as 06 dissertações encontradas sobre a Relação Pedagógica no período pesquisado, três são do Maranhão/UFMA, vinculadas ao nosso Grupo de Pesquisa.

Nos trabalhos encontrados, a relação pedagógica é considerada, de modo geral, como uma relação cotidiana com o outro, baseada na partilha, no diálogo e na ajuda mútua configurando-se como uma esfera social de circulação de discurso. Além disso, as influências dessas relações entre toda a comunidade escolar são relevantes na construção do conhecimento dos alunos através do afeto e da experiência subjetiva, visto ser algo básico da existência humana.

Já em relação às pesquisas desenvolvidos sobre a Relação Pedagógica com o apoio da Teoria das Representações Sociais encontramos os seguintes dados:

Quadro 2 - DISSERTAÇÕES que abordaram a relação pedagógica com apoio da Teoria das Representações Sociais

RELAÇÃO PEDAGÓGICA e TRS	2013	2014	2015	2016	2017	Total
professor-aluno	1	0	1	0	1	03
família-escola	1	0	0	0	0	01
professor-aluno-comunidade	0	0	0	0	1	01

Fonte: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>

É possível perceber, que os estudos sobre a relação pedagógica com apoio da Teoria das Representações Sociais concentram uma maior quantidade de trabalhos para a relação que envolve professor e aluno, seguidos das relações que envolvem família e escola e professor-aluno-coordenação, envolvendo os demais sujeitos do processo ensino-aprendizagem. Cabe ressaltar que nenhum estudo sobre a Relação Pedagógica /Teoria das Representações Sociais foi encontrado nas teses de doutorado.

Consideramos que o Estado da Arte nos proporcionou uma visão ampla do que vem sendo produzido em termos de pesquisas referentes às temáticas, assim como nos ajudou a identificar os autores que serviram ao aporte teórico das nossas referências bibliográficas como Postic (1990; 1993), Bonfim (2007), Bonfim e Jesus (2016), Morgado (2002), Cordeiro (2011), Magalhães (2011) nos estudos sobre a Relação Pedagógica. Moraes (1984), Rangel (2013), Corrêa & Ferri (2016) sobre a Supervisão Escolar. Moscovici (2015; 1975), Machado (2013), Alves-Mazzotti (2008) sobre a Teoria das Representações Sociais, entre outros.

Para contextualização mais detalhada das aspirações, das crenças, do comportamento, dos valores e das ações que permeiam o cotidiano dos sujeitos pesquisados, nosso estudo buscou apoio na abordagem qualitativa, visto que ela permite compreender e interpretar de forma mais aprofundada os universos dos significados que transitam nas relações humanas. Para embasamento teórico sobre análise qualitativa, buscaremos apoio nos estudos de (Minayo, 2002, 2016) e Chizzotti (2008).

Para a sistematização dos dados, utilizaremos a técnica de Análise de Conteúdo, técnica empírica constituída de um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplica a discursos diversificados (Bardin, 2016), permitindo a dedução e a inferência dos resultados obtidos na pesquisa. Apresenta como objetivo maior a necessidade de descobrir, de ir além das aparências, da compreensão e da comunicação através da fala e das situações comunicativas.

Esses procedimentos de pesquisa mostram-se importantes por permitirem o desenvolvimento de ideias em estudos exploratórios e oportunizarem ao investigador colher os dados de maneira específica do objeto a que se propõe pesquisar, podendo subsidiar uma análise mais aprofundada.

1.2 Pedreiras: o *locus* da pesquisa

A cidade de Pedreiras, carinhosamente conhecida como *Princesa do Mearim* não só em virtude de ser banhada pelo Rio Mearim, como também por sua grande produção de algodão,

arroz, feijão e café anteriormente produzidos nas fazendas e transportados para outros lugares através do Rio, está situada na região central do Estado do Maranhão. É a cidade-polo do desenvolvimento da região do Médio Mearim por ter um grande centro comercial e industrial, além de escolas públicas e privadas, Universidade, Faculdades de Educação e a Unidade Regional de Educação do Estado desempenhando forte influência na área educacional da região.

Pedreiras é um dos municípios mais antigos do Maranhão tendo se constituído no final do século XIX e início do século XX sendo, até a década de 60, um dos mais promissores do interior maranhense.

Quanto à população e ao comércio, a cidade vem crescendo muito nos últimos anos, aumentando o número de hotéis, prédios, sinais de trânsito, barzinhos, ocupando o posto de maior centro comercial da região e abastecendo muitas cidades vizinhas a nível comercial e educacional. Porém, o que se percebe é o abandono dos aspectos culturais mais significativos.

Como grande parte das cidades brasileiras, Pedreiras ocupa uma área extensa de 534,514 km² e uma população de 39. 267 habitantes, conforme estimativas do IBGE (2018), tendo com municípios limítrofes: São Luís Gonzaga do Maranhão ao Norte, Santo Antônio dos Lopes e Poção de Pedras ao Sul, Lima Campos a Leste e Trizidela do Vale a Oeste.

Retomando o esboço histórico, cabe dizer que a exploração das terras onde ficava a gleba pedreirense iniciou-se em meados do século XVIII e faziam parte da Fazenda Recursos pertencente ao tenente-coronel Raimundo Áudio Salazar, poderoso senhor de escravos da região. Era um território anexado ao município de São Luís Gonzaga (Lago, 1976).

Outro fato marcante na história da construção da cidade de Pedreiras como hoje se encontra, foi a chegada do desbravador cearense Manoel Rodrigues de Melo Uchôa que, segundo Krause (2011), com a ajuda dos índios Guajajaras e Madeiros no século XIX, em 1845, abriu uma estrada na margem direita do rio Mearim, ligando a Vila de Pedreiras a Barra do Corda para facilitar o comércio do gado e encurtar a distância até a capital, fazendo com que a região começasse a ser habitada.

Conseqüentemente, com a chegada de tantas caravanas, os índios que ali habitavam chamados Pedras-Verdes se deslocaram para regiões mais afastadas em que houvesse mata virgem a exemplo de Barra do Corda e Grajaú. Até então os rios maranhenses eram pouco explorados, principalmente o Mearim, devido a alguns obstáculos naturais que tornava a navegação quase impossível (Fernandes, 2012).

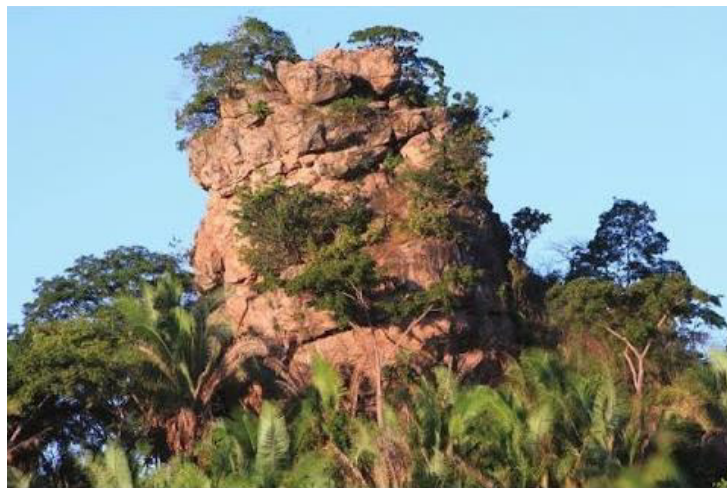
No final do século XIX, mais especificamente em 1877, muitas famílias chegaram ao solo pedreirense através dos intensos movimentos do Porto Grande, lugar em que

constantemente eram descarregadas mercadorias para importantes firmas maranhenses (Lago, 1976).

Outro fator de influência no povoamento de Pedreiras foi a descoberta e comprovação pelos grandes empresários da fertilidade da terra, promovendo investimentos econômicos com o plantio e exportação de produtos como arroz, feijão, algodão e café. Esses fatores fizeram com que o povoado Pedreiras fosse desmembrado da área de São Luís Gonzaga chegando, em 1889, à categoria de Vila.

Pelo seu grande desenvolvimento não se encaixando mais na condição apenas de Vila, Pedreiras, apesar de vir realizando eleições municipais desde 1892, chega legalmente à condição de cidade pela Lei Estadual nº 947, em 27 de abril de 1920.

O nome Pedreiras é oriundo de um grande bloco de pedras, com 30 metros de altura, existente na margem esquerda do Rio Mearim, distante da cidade aproximadamente três quilômetros, no bairro Transwal. Este bairro é hoje localizado na área territorial do município de Trizidela do Vale que antes era um bairro de Pedreiras. Com a emancipação de Trizidela, o bairro Transwal ficou localizado em sua região, porém, por decisão das prefeituras, este bairro continuaria pertencente a Pedreiras para manter a história da origem do nome da cidade e o símbolo da mesma em solo pedreirense. A Pedra é marco da história, provavelmente, devido ao fato de que do alto dela se vê com facilidade a cidade de Pedreiras.



Pedra Grande, localizada no Bairro Transwal
Fonte: Portal da Prefeitura de Pedreiras: Honra e Trabalho

*Pedra Grande, natureza bela,
És lenda, és encantada,
Digna tu és de uma aquarela,
Rocha mãe da princesa amada...
Aurimar Fernandes*

A Pedra Grande, atualmente Patrimônio Histórico de Pedreiras pela Lei Orgânica Municipal de 1990, é um lugar de turismo, visitado por muitas pessoas, especialmente estudantes que costumam realizar passeios e estudos no local, além de ser palco de muitas lendas envolvendo a cidade de Pedreiras, a Igreja de São Benedito e o Rio Mearim. Ouvimos por lá pelos mais velhos, por exemplo, a lenda da existência de uma grande serpente com o corpo coberto de escamas horríveis e olhos incandescentes morando no leito do Rio Mearim com a cabeça embaixo da Pedra, o corpo dentro do Rio e o rabo embaixo da Igreja, quando o misterioso animal se movimenta, a igreja cai.

A Igreja Matriz de São Benedito, hoje transformada em Santuário tendo como padroeiro São Benedito, que em novembro é festejado por muitos fiéis, já caiu, de fato, por duas vezes quando construída de frente para a cidade, só parou de cair, portanto, quando reconstruída de costas para o município e a frente virada para a Pedra Grande e o Rio Mearim.

Rio de águas barrentas muito importante para a população, fornece água potável para as cidades ribeirinhas, bem como para as outras cidades localizadas na área de confluência de sua bacia. Abastece, também, indústrias implantadas nas proximidades do seu curso, além de ser utilizado na irrigação de projetos agropecuários localizados em suas margens.

Segundo Fernandes (2012), o rio Mearim é o santuário do povo pedreirense porque tudo que existe hoje na cidade e região começou a partir do rio depois da sua desobstrução no final do século XIX. Inclusive, os primeiros desbravadores só se estabeleceram na área devido à importância do Mearim para o escoamento de suas produções, visto que até as transações comerciais, as embarcações e o transporte de mercadorias dependiam do Rio.

O rio Mearim que já foi considerado “Santuário do Povo” atualmente provoca todo ano um problema social grave em Pedreiras, causado pelas inundações do rio que afetam algumas cidades ribeirinhas.

Em Pedreiras e Trizidela do Vale, mais especificamente, muitas famílias são desabrigadas na época das cheias, provocadas por muitos fatores, como as chuvas, o assoreamento e pela ocupação de áreas inadequadas e/ou em terreno desnivelado.

As famílias que moram às margens do rio são geralmente muito pobres e, desalojadas pelas cheias, abrigam-se nas escolas da cidade cedidas pela Prefeitura. Ao fim de cada enchente, elas retornam às suas casas, pois não têm outra alternativa, que poderia ser oferecida pelo poder público.

Culturalmente, Pedreiras é também conhecida por “Terra de João” por ser a cidade natal do grande poeta, escritor e cantor João do Vale, nascido no povoado Lago da Onça pertencente

ao município de Pedreiras. Nascido de uma família de agricultores, antes dos dez anos de idade, se mudou para Pedreiras onde ficou até os 12 anos, quando se mudou para São Luís.

João enriqueceu a cultura maranhense e nacional com sua obra dotada de grande expressão poética. Quem não conhece e não já cantarolou o “Pisa na Fulô”, a “Estrela Miúda”, a “De Teresina a São Luís”? Cabe destaque a canção “Carcará” conhecida pelo grito de protesto que despertou no período da Ditadura Civil-Militar que se instalou no país (1964-1985).

Apesar do pouco tempo vivido em Pedreiras, levando consigo a mágoa de ter sido tirado da escola para dar lugar a um menino branco que chegara para estudar a 3ª série, João do Vale fez questão de passar seus últimos anos de vida na sua tão querida terra natal, pedindo para ser enterrado lá, mesmo que estivesse na China. Assim foi feito, em 06 de dezembro de 1996.

Além das críticas feitas pelos escritores locais sobre o preconceito racial sofrido por João do Vale, há também relatos sobre a desvalorização de sua memória quando da tentativa de batizar a avenida principal de Pedreiras com o nome do poeta. Por muitos votos vencidos contra “João do Vale” na Câmara Municipal, a avenida recebeu o nome de “Rio Branco”, importante figura política brasileira.

No que se refere à área educacional, como as demais cidades do Maranhão, a educação básica do município ficou assim distribuída: a Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II de competência da Secretaria Municipal de Educação e o Ensino Médio da Secretaria do Estado. Também instituições de ensino superior com Faculdades de Educação de redes privadas e a Universidade Estadual do Maranhão - UEMA.

1.3 A Teoria das Representações Sociais e suas contribuições para a educação

A Teoria das Representações Sociais (TRS) de Moscovici foi-se tornando, a partir de sua elaboração em 1961, um campo de aperfeiçoamento e produtividade na discussão de aspectos sociais, visto que seu caráter psicossociológico, propõe amplitude em suas abordagens abrigando estudos não só na área das Ciências Humanas e Sociais, como também em outras áreas a exemplo das Ciências Exatas, Ciências da Saúde e Meio Ambiente. Esses fatores contribuem para enriquecer o aspecto plurimetodológico da Teoria, permitindo variados caminhos de análise acerca de estudos envolvendo fenômenos sociais.

Discutida por muitos sucessores e tomando vários caminhos de abordagens, a TRS na linha moscoviciana, desmembra-se em três vertentes com diferentes enfoques. A primeira, mais próxima à abordagem original, com enfoque *processual*, liderada por Denise Jodelet, lança mão

da complexidade das relações sociais construídas no processo interativo de produção do conhecimento atravessando o social e o cognitivo, abordagem da qual nos apropriamos neste estudo. A segunda, volta-se para a abordagem *estrutural* de Jean-Claude Abric, em que as RS se estruturam em um núcleo central e um sistema periférico na compreensão dos fenômenos sociais, e a terceira, articula-se à perspectiva *societal* de Willen Doise que, através de métodos experimentais, estuda a apropriação individual dos instrumentos cognitivos socialmente construídos.

Jodelet (1989), designou a TRS como uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social, ou seja, os grupos relacionais formados no cotidiano têm suas bases no conhecimento de uma realidade comum compartilhada entre os sujeitos no curso das comunicações.

Nesse contexto, as representações sociais formam-se a partir de dois processos: a ancoragem e a objetivação. Para justificar esses processos, Moscovici (2015) explica que a palavra *Representação* significa “imagem/significação”, isto é, a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem, posicionando esses mecanismos como faces de uma mesma moeda não havendo uma ordem em que aconteça.

A ancoragem classifica, rotula e conceitua as imagens, dando nome às coisas, tornando familiar aquilo que, até então, era desconhecido e estranho. Esse movimento pode implicar juízo de valor direcionando a classificação de pessoas, de ideias e de objetos, situando-os numa determinada categoria repleta de valores já atribuídos pelos sujeitos (Bonfim, 2007), num movimento que se dá de fora para dentro do psicológico do sujeito.

Já a objetivação, está mais direcionada de dentro para fora, reproduzindo tais conceitos no ambiente social, no mundo exterior, isto é, o processo de objetivação se dá na transformação de algo abstrato, conceitual, em algo concreto, quase tangível, transferindo o que está na mente do sujeito em algo que existe no mundo físico (Moscovici, 2015).

Tais conhecimentos construídos grupalmente através desses processos, são dinâmicos e plurais, assim como as interações que os formaram. Entendemos, pois, que as representações sociais emanadas dessas relações são fluidas e se modelam de acordo com cada situação interativa orientando e justificando as práticas dos sujeitos que se utilizam de seus aspectos culturais como uma lente através da qual leem e processam as informações recebidas tornando familiar o que era, até então, desconhecido pelo sujeito, surgindo assim, novas representações.

Nesse campo revestido pelo cotidiano, se processam os universos consensuais, ou seja, ideias compartilhadas entre sujeitos do mesmo grupo de pessoas, no uso da linguagem e nas

várias formas de interpretação. A conversação, nesse sentido, é o palco principal da construção desses universos consensuais constituindo a *informação* que integra a primeira das três dimensões nas quais as representações se assentam.

Ao passo que a segunda dimensão se constitui do *campo de representação*, este entendido como a organização de tais informações, estabelecendo de forma hierárquica as informações mais significativas do objeto.

A terceira dimensão, por sua vez, se refere à *atitude* tomada frente ao objeto, isto é, a ação cometida pelo sujeito nessa fase sugere a praticidade da representação social, o posicionamento do sujeito frente às situações, objetos e eventos (Machado, 2013).

Como se percebe, pois, as representações sociais se constituem a partir da interação entre um sujeito e outro em relação a um objeto. Tal triangulação *sujeito-outro-objeto*, da qual nos fala Bonfim (2007), constitui uma maneira básica de explicar e sistematizar os processos de interação.

Nessa construção interativa, sujeito/outro/objeto são indissociáveis visto que, toda representação é de alguém ou de alguma coisa. A mesma operação que constrói um objeto na interação social é também constitutiva do sujeito (Moscovici, 2015), ou seja, ao reproduzir um objeto, o sujeito se constitui enquanto tal e se reconhece pertencente a um grupo social.

O pertencimento fortalece o sujeito como ser ativo, não apenas nas informações compartilhadas, mas na construção de ações guiadas pelas representações já estabelecidas. Isto porque, partimos do princípio de não existir separação entre o universo interno e externo do sujeito. Em sua atividade representativa, o sujeito não reproduz um objeto, mas, o reconstrói, e ao fazê-lo se constitui como sujeito e se situa no universo social (Alves-Mazzotti, 2008).

Moscovici (2015), nesse sentido, compara as representações a um “fogo escondido”, pois, segundo ele, existem muitos elementos em nosso ambiente social que só serão decodificados a partir do processo de construção das representações dos sujeitos, fazendo com que aquilo que estava escondido, apareça, trazendo familiaridade ao grupo. Nessa perspectiva, o autor explica que o processo de interação acontece naturalmente e se refere à construção de representações ao mencionar que “onde há fumaça, há fogo” (p. 81).

Consideramos, portanto, que o estudo de fatores sociais à luz da TRS se debruça sobre o senso comum na dinamicidade da realidade social que se transforma através das muitas relações vivenciadas, possibilitando perceber como as pessoas agem, lidam com as questões cotidianas, com novas informações, e como as transferem para outros grupos.

A análise desses aspectos auxilia na compreensão dos fenômenos educativos em relação às condutas dos sujeitos favorecendo uma visão prática da formação das representações sociais

que mostram como as pessoas lidam umas com as outras e compartilham seus conhecimentos populares adquiridos nos seus grupos de pertença fora da escola, com o grupo construído no cotidiano escolar.

Assim, por meio desses mecanismos, possivelmente podemos apontar elementos de construção das representações sociais dos sujeitos envolvidos no processo educativo, que circulam, se entrecruzam e se cristalizam por meio da fala, do gesto e da comunicação no cotidiano (Ferreira, 2017).

Situamos, pois, a escola como lugar de relações sociais de maneira ampla, e de relações pedagógicas, de maneira específica, visto que, estas últimas possivelmente se constroem através dos aspectos formais (leis e regimentos), e dos não-formais como as relações estabelecidas na comunicação entre os sujeitos e o pertencimento destes aos grupos em que atuam.

A relação pedagógica como uma relação social, em seu aspecto não-formal, é também interativa, dinâmica e plural, traduzindo em seus meandros as especificidades dos grupos que ali se formam. As vivências fortalecidas no cotidiano dessa relação, envolvem sentimentos, valores, perspectivas sociais já internalizadas pelos atores educativos e traduzidas em representações sociais.

Apoiados pois, nos estudos de Gilly (2001, apud Machado e Arribas, 2011), entendemos que as representações sociais não são meras imagens ou reflexos da realidade escolar, mas construções originais que legitimam os processos pedagógicos. Por esse motivo, os estudos sobre as representações sociais construídas e partilhadas no cotidiano da escola possibilitam compreender como os atores educativos constroem significados na relação pedagógica.

É nesse sentido que buscamos compreender os fenômenos sociocognitivos dos sujeitos inseridos na realidade escolar e envolvidos na relação pedagógica que destacam, neste estudo, o supervisor e o professor. Para tanto, lançaremos mão da Teoria das Representações Sociais a fim de desvendar visões positivas/negativas/distorcidas que são construídas nesse processo, considerando a gênese de tal representação e as mediações representadas por características de tais relações.

1.4 Estrutura da pesquisa

A partir das perspectivas apontadas, esta dissertação se estrutura em 06 seções.

A primeira traz as noções introdutórias e conceituais do objeto de estudo da pesquisa, a relação pedagógica construída entre supervisores e professores do Ensino Fundamental II,

assim como situa o campo de coleta de dados e o referencial teórico. Dividida em quatro subitens, a introdução trata, primeiramente, dos motivos e das escolhas que fizemos para a realização deste estudo. Depois, abordamos questões histórico-culturais da cidade de Pedreiras a fim de aproximar o campo de investigação e direcionar nosso estudo ao *lócus* da pesquisa. Seguidamente, discutimos sobre a Teoria das Representações sociais como embasamento teórico deste estudo abordando questões conceituais gerais da teoria, a definição da corrente psicossocial seguida neste trabalho, além das contribuições da Teoria das Representações Sociais no campo educacional. Ao final da Introdução, apresentamos a relação estrutural do trabalho e as ligações lógicas entre os capítulos.

Na segunda seção, tratamos do sistema público e privado de ensino com embasamento nas leis que regem esses sistemas em quatro momentos históricos: os anos 1930 como período histórico inicial situando o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e as muitas mudanças ocorridas no cenário político, econômico e educacional, por considerarmos esse momento um marco na educação brasileira e na legitimação do serviço de supervisão no Brasil. O segundo momento data da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 que fez referência a coexistência de escolas públicas e privadas, dentre outras questões que mudaram os rumos da educação brasileira. O terceiro enfoque se dá na Constituição Federal de 1988 que trouxe uma distinção mais clara em relação às escolas públicas e privadas, além de pontuar as diferentes modalidades de escola privada, aumentando a autonomia e a oferta do ensino particular. Desenhou-se também, por meio da nova Carta, um quadro de responsabilidades que alterou tanto o arranjo federativo do país quanto as relações entre Estado e setor privado na oferta da educação. E, por último, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que, dentre outras questões, abriu espaço para consolidar medidas de ampliação do acesso e melhorar o financiamento do ensino público no Brasil, a fim de expandir os direitos educacionais, a autonomia de ação das redes públicas e deixar mais claras as atribuições dos atores educativos no cotidiano escolar, entre esses, o supervisor e o professor.

A terceira seção aborda as questões conceituais da relação pedagógica de maneira geral e entre o supervisor e os professores de maneira específica, trazendo as particularidades que envolvem as palavras “relação” e “pedagógica” buscando na formação e na gênese destas as informações basilares da forma de utilização dessas palavras no contexto atual das escolas, traçando apontamentos sobre as instituições educativas e os demais envolvidos nesse processo no cotidiano escolar. Trouxemos ainda nessa seção a contextualização histórica da função do supervisor escolar no Brasil com discussões acerca da diferença de nomenclatura que abarca o Supervisor nas escolas de diferentes estados brasileiros e a contextualização histórica da

supervisão escolar, no Estado do Maranhão, com apontamentos sobre as possíveis funções exercidas por esse profissional na cidade de Pedreiras, *lócus* deste estudo.

Na quarta, percorremos um caminho de investigação do objeto de estudo, inicialmente situando as escolas campus da pesquisa e traçando o perfil dos sujeitos, além dos aspectos metodológicos da coleta de dados com entrevistas semiestruturadas e em profundidade. Para sistematização do material colhido, seguimos com a aplicação da técnica da Análise de Conteúdo com três modos de tabulação objetivando indicar os núcleos de sentido e as unidades temáticas, captando, por sua vez, as representações sociais evidenciadas nas falas dos sujeitos.

Na quinta seção, apontamos as representações sociais evidenciadas da relação pedagógica entre os supervisores e os professores das escolas pesquisadas emanadas de quatro unidades temáticas: Mobilidade profissional; Supervisor: um profissional multifacetado; Do estranhamento ao pertencimento e Construção da relação pedagógica supervisor/professores, levando em consideração que essa relação se constitui de forma dinâmica e fluida, assim como as representações sociais.

Nas considerações finais desta pesquisa, trouxemos os resultados encontrados e as discussões acerca do assunto proposto entendendo que as representações sociais influenciam no comportamento e na afetividade dos sujeitos favorecendo o pertencimento dos mesmos a determinado grupo social. Destacamos ainda que a relação pedagógica construída na escola tem uma função integradora dos sujeitos no meio educativo, tanto de instituições escolares públicas quanto de instituições privadas.

2 O SISTEMA PÚBLICO E PRIVADO DE ENSINO⁴

Nesta seção, tratamos dos aspectos que envolvem a escola pública e a escola privada, considerando a relação direta com a pesquisa que nos propomos realizar, já que, nesses espaços escolares, buscamos análise das variadas relações construídas entre os atores educativos.

A educação brasileira se constituiu dos aspectos sociais, políticos e econômicos de cada época, voltando-se para os interesses das classes dominantes na defesa dos bens privados e na apropriação dos bens públicos.

As formas de concessão e liberdade da escola privada, mesmo infiltrada na educação desde nossas origens, foram conquistadas em decorrência de inúmeras discussões e disputas ideológicas ao longo da história, entre aqueles que defendiam a escola privada, oriunda dos movimentos religiosos e aqueles que defendiam a escola pública, laica e gratuita.

Para melhor compreensão dessas esferas, situamos, pois, a escola pública como escola regular, oficial por natureza jurídica, advinda do próprio Estado, podendo ser federal, distrital, estadual e municipal distribuídas abrangendo diversos níveis e etapas de educação. E a escola privada, por sua vez, torna-se oficializada na medida em que se submete aos parâmetros legais necessários para a consecução de validade oficial na oferta de certificados e diplomas, obedecendo às diretrizes e bases da educação, podendo ser lucrativas e não-lucrativas (Cury, 2016).

Em outras palavras, a escola privada lucrativa foi se firmando a partir das reformas educacionais que modelaram sua existência e oficialidade nos termos legais. Concordamos com Luz (2013) ao explicar que a relação entre o público e o privado na educação brasileira se configurou como um conflito histórico, aglutinando diferentes grupos e classes sociais, com projetos distintos, na correlação de forças que tem lugar na trajetória da elaboração das políticas educacionais e na emergência da sociedade civil que lutava pelo direito de cidadania.

Para melhor compreensão desses fatores, situamos, pois, dois enfoques que marcaram a trajetória de luta entre a escola pública e a escola privada.

O primeiro enfoque se dá na Lei nº 4.024 de 1961, que estabeleceu as primeiras Diretrizes e Bases da Educação Nacional, projeto determinado pela Constituição de 1946 e marcado por conflitos na sua elaboração causados de um lado, pela defesa da escola pública e de outro, pela defesa de direitos privados desencadeados nos anos 30 do século passado.

⁴ Neste trabalho nos apoiamos em Libâneo (2001) para fazer referência aos sistemas de ensino com referência às escolas públicas e privadas e suas organizações internas.

A discussão em torno do primeiro projeto da LDB lançado em 1948, girou em torno da centralização, ainda pautados na Carta de 1937, no período de Ditadura do Estado Novo, e de descentralização prevista na Constituição de 1946, após o fim do período ditatorial de Getúlio Vargas. Essa dualidade gerou conflitos em torno das condições que a escola deveria criar para que os princípios de liberdade e solidariedade humana fossem respeitados. Consequentemente, foram geradas discussões em torno da administração escolar, inclusive com a criação de Conselhos de apoio ao Ministério da Educação e a criação dos sistemas de educação federais e estaduais na organização supletiva da educação (Santos, Prestes e Vale, 2006). Cabe enfatizar que o texto inicial da LDB lançado em 1948 mantinha influência dos Pioneiros da Escola Nova que defendiam também a autonomia financeira e técnico-pedagógica das escolas e a existência de escolas privadas apenas como concessão do poder público.

Um das consequências da força trazida por essa dualidade, descentralização-centralização, se desenvolveu na disputa entre os representantes da esfera pública e esfera privada, isto porque, as forças conservadoras defensoras da educação associada à posição social do indivíduo que permitia apenas à “elite” receber uma educação privilegiada, se mostraram contrárias ao ensino público e gratuito, oferecido a todos, defendido pelos escolanovistas adeptos do modelo democrático conquistado.

O sistema propunha educação dual: escola primária, escolas normais e escolas de arte e ofícios, para as classes populares; enquanto nas classes mais privilegiadas voltava-se para as escolas primárias, escolas secundárias e universidade. Essa dualidade entre elite e grupos populares associa a educação à posição social (Santos, Prestes e Vale, 2006).

Contudo, o conflito entre o público e o privado se deu também, em torno da definição das funções do Estado, da Igreja e da família na esfera educacional. De modo que, os ideais da Escola Nova abriram debates sobre as responsabilidades do Poder Público pelo ensino básico. O ensino religioso debatendo a pretensão de ser oferecido como disciplina nas escolas públicas após sua ruptura com o poder político na década de 1930, enquanto a família apoiada pelos defensores da escola privada, defendia a liberdade na tarefa educacional, devido ao fato de ter passado a coadjuvante na educação de seus filhos. Desse modo, nos apoiamos nos estudos de Vieira (2003), para observar que o confronto ideológico subjacente à defesa do princípio da “liberdade do ensino”, na verdade, se traduzia na velha disputa entre católicos e liberais, polarizando a cena no processo de discussão política daquele Projeto de Lei.

Em defesa a essas questões da escola privada, o Deputado Carlos Lacerda lançou, na Câmara dos Deputados, em 1959, um Substitutivo do texto da LDB, objetivando garantir espaço para as escolas particulares no oferecimento do ensino básico, além do financiamento do Estado

para essas instituições, defendendo a prevalência do direito inalienável da família de escolher o tipo de escola a que seus filhos frequentariam de acordo com seu poder aquisitivo.

Em resposta a ação do Deputado, muitas correntes organizaram-se em defesa da escola pública provocando uma grande articulação social. Uma das consequências dessas manifestações na árdua luta pela defesa da escola pública foi a elaboração de um novo Manifesto intitulado “*Mais Uma Vez Convocados*”, ainda em 1959, liderado pelo mesmo grupo de professores escolanovistas de 1932. O objetivo do novo Manifesto era preservar a escola pública, definida como um dos mais poderosos fatores de assimilação e de desenvolvimento das instituições públicas democráticas (Xavier, 2003).

Após anos de luta e discussões, os ideais liberalistas tiveram mais força e se fizeram presentes na maior parte do texto aprovado pelo Congresso na sua versão final em 1961, no entanto, fez referência a coexistência de escolas públicas e privadas dando liberdade de escolha a que tipo de escola frequentar, além de segurança de acesso e oportunidade a todos sem distinção de direitos:

O direito à educação é assegurado: I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor; II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos (BRASIL, LDB, 1961, art. 3º, incisos I e II).

No que tange à distribuição de recursos, a Lei contemplou interesses privados na concessão de bolsas de estudos, cabendo ao Estado, por sua vez, a função de traçar as diretrizes do sistema educacional e também garantir às pessoas provenientes de famílias pobres o acesso às escolas particulares por meio das bolsas, quando não restassem mais vagas nas escolas públicas.

Dessa forma, a Lei autoriza a frequência de alunos em instituições privadas com fins lucrativos para aqueles que podem pagar pelos estudos, assegurando a esses estabelecimentos legalmente autorizados, representação adequada nos conselhos estaduais de educação, e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos neles realizados (Brasil, LDB, 1961, art. 3º).

Consideramos, dessa forma, que mesmo diante da autonomia dada às escolas públicas através da descentralização administrativa e didático-pedagógica das esferas responsáveis pelo ensino, a distribuição de recursos contemplou mais os interesses privados, a exemplo do

oferecimento de recursos para compra, construção ou reforma de prédios escolares, instalações e equipamentos não só dos estabelecimentos públicos, como também das instituições particulares. Porém, esses estabelecimentos particulares que receberam subvenção ou auxílio para sua manutenção, ficaram obrigados a conceder matrículas gratuitas a estudantes pobres, no valor correspondente ao montante recebido (Brasil, LDB, 1961, art. 95, parágrafo 2º).

Apesar dessa liberdade concedida à iniciativa privada, a LDB de 1961 previu também o direcionamento de ação federal supletiva a todo o país, nos estritos limites das deficiências locais (art. 13), isto é, de acordo com a Lei, a adoção de medidas públicas para a educação seria estendida a todos os cidadãos, inclusive àqueles que residissem em áreas mais pobres.

Notamos, portanto, que o texto da LDB de 1961 após anos de luta e conflitos, não defendeu os interesses públicos como era esperado pela corrente progressista no oferecimento gratuito da educação a todos e em todos os graus, mas, fortaleceu a existência e funcionamento das escolas privadas que, subsidiadas pelo poder público, ganharam força e espaço oficialmente organizados. O início da Nova República nos anos 1980, culminaram em muitas reformas e na redemocratização do Estado brasileiro. Mesmo com esse novo cenário político, as defesas pelo público e o privado continuaram e se fizeram presentes nas políticas educacionais.

Retomado o processo democrático, pós Golpe Civil-Militar de 1964, com a convocação de uma Assembleia Constituinte, representantes de partidos políticos agruparam-se, de um lado, defendendo o fortalecimento da escola pública (trabalhadores, intelectuais, associações de trabalhadores e entidades estudantis), e do outro, pelos que se colocavam a favor da escola particular e da ingerência do Estado nesse setor.

Nessa perspectiva, a Constituição de 1988 trouxe uma distinção mais clara em relação às escolas públicas e privadas, além de pontuar as diferentes modalidades de escola privada, aumentando a autonomia e a oferta do ensino particular. Desenhou-se também, por meio da nova Carta, um quadro de responsabilidades que alterou tanto o arranjo federativo do país quanto as relações entre Estado e setor privado na oferta da educação.

Merece destacar que, para a compreensão do conflito entre escola pública e escola privada expresso na Constituição Federal de 1988, ao considerar a educação como dever do Estado e da família, trouxe em seu bojo aspectos que beneficiaram a escola pública e a escola privada. Aspectos esses estabelecidos também nos direcionamentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 1996.

Bresser Pereira (1996) caracterizou a Constituição de 1988 como centralizada, burocrática e sacramentada nos princípios arcaicos de administração pública, porém afirma que a mesma regulamentou parcerias público-privadas em forte política de filantropia repercutidas

no campo educacional. Entretanto, numa visão geral, a proposta reformista neste período era de descentralizar as ações estatais e concentrava-se em diminuir o tamanho do Estado na gestão das políticas administrativas, envolvendo a iniciativa privada nos serviços públicos.

Para alcance de tais concessões, o conceito de público foi utilizado de um lado, em relação às atividades exclusivas do Estado em que, segundo Bresser Pereira (1996) o poder de legislar e tributar é exercido, chamados assim de público estatal. E de outro lado, em relação aos serviços não-exclusivos ou não estatais que, embora não envolvendo o poder do Estado, este realiza ou subsidia tais serviços considerados de alta relevância para os direitos humanos, não podendo ser adequadamente recompensados no mercado através da cobrança dos serviços.

Esse fator concebeu o Estado de forma socialmente negativa, respaldada na visão de gestão do setor privado como mais eficiente quando comparada à gestão das instituições públicas (Luz, 2013). A Constituição atual, nesse sentido, fundamentou uma das primeiras iniciativas das relações de parceria entre o poder público e o setor privado na gestão das políticas educacionais.

Em relação às escolas públicas e privadas, as primeiras referências feitas no texto da Carta de 1988 aparecem nos Princípios do Ensino prevendo o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas em coexistência nas instituições públicas e privadas e na gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, dando lugar a ambas as esferas na educação brasileira (Brasil, art. 206, III e IV).

As escolas de ensino privado conseguiram um maior prestígio em novos avanços constitucionais. Esses fatores evidenciam, de certa forma, o favorecimento das instituições privadas que, não impedidas de buscar o lucro inerente ao mercado, tornam-se reconhecidas e autorizadas como integrantes dos sistemas de ensino. Porém, devendo essas instituições submeterem-se a avaliação da qualidade pelo Poder Público.

Já a oferta da educação básica pública e gratuita foi destinada na Lei a todos os alunos na faixa etária de 04 aos 17 anos de idade e aos que a ela não tiveram acesso na idade própria. Nesse sentido, Vieira (2003) afirma que os defensores da educação pública lutaram por inserir no texto constitucional o princípio da destinação exclusiva de recursos públicos ao setor público. Embora aprovado como princípio geral, o texto terminou por admitir que tais recursos pudessem também ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas, desde que comprovada a finalidade não-lucrativa e a aplicação dos seus excedentes financeiros em educação, assegurando ainda a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades (Brasil, 1988, art. 213, I e II).

Apesar de tais ressalvas, os recursos públicos destinados a bolsas de estudo poderiam ser destinados aos que demonstrassem insuficiência de recursos no ensino fundamental e médio ou na falta de vagas em cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando, dessa forma, o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade (Brasil, 1988, art. 213, parágrafo 1º).

Bonamino (2003) aponta que por meio da Constituição Federal de 1988, desenhou-se um novo quadro de responsabilidades educacionais, que alterou tanto o arranjo federativo do país quanto as relações entre o Estado, o setor privado lucrativo e não-lucrativo na oferta e distribuição de educação escolar.

Nesse sentido, concordamos com Cury (2016) ao dizer que a Carta de 1988 herda a tradição da concessão da função pública aos serviços privados da educação, só que agora convertida em autorização, isto é, mesmo obedecendo a Lei geral de organização educativa, os serviços privados ganharam maior autonomia e estão livremente autorizados a instituírem seus sistemas de ensino.

Depois de anos de luta e reivindicações, esses conflitos foram marcados, de um lado e de outro, por muitos modelos de racionalidade política que lutaram pela defesa das escolas públicas promovendo novas formas de parceria entre a União, Estados e Municípios, e pelas entidades da sociedade civil organizada dando força às instituições de ensino particulares (Rossi, Lumertz e Pires, 2017).

Esse novo modelo de gestão influenciou a privatização dos órgãos públicos incluindo movimentos de diminuição/restrrição do investimento estatal, de eliminação do papel produtivo e distributivo do Estado e de gestão na tentativa de desafogar sua agenda no plano federal diante da impossibilidade de fazê-lo. Nessa perspectiva, a dimensão da descentralização das políticas no processo de redefinição do Estado brasileiro tornou mais complexas as relações entre o público e o privado na educação, além de fragmentar ainda mais as políticas educacionais reforçando a mercantilização e a privatização da gestão educacional (Luz, 2013).

A adoção de tais medidas na tentativa de diminuição dos gastos públicos nos remete à ilusão de uma “nova liberdade” com mudanças nas relações sociais, porém, essa iniciativa leva a uma incorporação da dimensão do mercado nos espaços educativos concretizados na nova gestão pública que, por sua vez, influencia a gestão escolar na parceria público-privado por meio do público “não-estatal” introduzindo mecanismos da iniciativa privada no interior da escola pública.

Mesmo diante dessas concessões de espaço ao setor privado na Lei, movimentos em defesa da escola pública também marcaram os anos 1990, como a Campanha Nacional pela

Escola Pública e Gratuita, a Reforma Constitucional instituída pela Emenda Constitucional (EC) nº 14/1996 em busca da descentralização administrativa e financeira dos governos, e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF sob a Lei nº 9.424 de 1997 e a criação do Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito que atuou também na elaboração do novo projeto da LDB.

Esse projeto sancionado na gestão do governo de Fernando Henrique Cardoso, na segunda metade dos anos 1990, estabeleceu uma nova redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 aprovada em 20 de dezembro de 1996, propiciando a retomada dos debates em torno da liberdade de ensino, de sua laicidade, do financiamento e do papel do Estado na educação.

Essa nova Lei também foi resultado de um longo embate e alterações que duraram cerca de oito anos (1988 -1996), inicialmente escrito e discutido na XI ANPED⁵ entre duas propostas distintas. A primeira, resultado de uma série de debates abertos com a sociedade, organizados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública apresentada na Câmara dos Deputados. A segunda proposta foi elaborada pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Corrêa em articulação com o poder executivo através do MEC com uma proposta mais aberta à realidade vivida pelo país. Apesar de muito do projeto original da Câmara não ter sido utilizado na versão final em 1996, alguns dispositivos importantes têm origem naquele projeto, dentre eles, a tentativa de clara distinção entre o público e o privado.

Bonamino (2003) chama atenção ao contraste existente no texto final da LDB, na incorporação simultânea da descentralização e centralização das ações educativas. No primeiro caso, a Lei prevê flexibilidade ao estabelecer competências e atribuições educacionais das diferentes instâncias federativas, dando autonomia aos estados e municípios de gerirem sua organização educativa. Ao passo que, no segundo caso, a nova LDB não apenas abandona a ideia de um Sistema Nacional de Educação, mas, em seu lugar, cria um Sistema Nacional de Avaliação, justificada pela importância conceitual, estratégica e operacional que a avaliação, sob o controle da União, passa a manter a partir de então com iniciativas materializadas na educação atual, a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e do Censo Escolar - IDEB.

Nesses dispositivos da LDB há, portanto, uma dualidade entre a proposta de regulação centralizada e o federalismo cooperativo que representa a descentralização administrativa

⁵ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED.

presente na Constituição de 1988, ou seja, ao mesmo tempo em que alavanca o compartilhamento das responsabilidades educacionais ao nível dos estados e municípios, concorre para o fortalecimento do poder regulatório que o governo federal passou a exercer em todos os níveis educacionais, pela via da avaliação e das reformas curriculares (Vieira, 2003).

Na perspectiva da coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, assim como reza a Constituição vigente, a LDB abriu espaço para consolidar medidas que ampliaram o acesso e melhoraram o financiamento do ensino público no Brasil expandindo os direitos educacionais, a autonomia de ação das redes públicas e deixando mais claras as atribuições dos atores educativos no cotidiano escolar.

Vale ressaltar que o texto original da Lei sofreu 32 emendas em busca de soluções para os embates pela luta de ideais políticos e sociais. As alterações mais abrangentes, foram previstas na Resolução da Lei nº 12.796 de 2013, estabelecendo a exigência do acesso à educação básica pelos próprios cidadãos no oferecimento do ensino público e gratuito:

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (art. 5º).

Além disso, a aprovação dessas emendas responde a demandas e lutas dos segmentos organizados da comunidade educacional do país, na defesa de posições, de princípios e de direitos, supostamente não assegurados pelos dispositivos inicialmente configurados no texto legal (Severino, 2014).

Em relação à iniciativa privada, o texto da LDB (art. 7º, I, II e III), reafirma os princípios de liberdade e capacidade de autofinanciamento previstos na Constituição Federal de 1988 e enquadra as seguintes categorias de instituições privadas:

I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são constituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II - comunitárias, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade (Redação dada pela Lei nº 12.020, de 2009).

III - confessionais, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV - filantrópicas, na forma da lei (BRASIL, LDB, 1996, art. 20).

Nesse sentido, observamos uma proposta de amplitude dada ao oferecimento da educação básica em diferentes instituições privadas, desde as particulares com visão de lucro, às comunitárias, confessionais e filantrópicas subsidiadas por poderes públicos ou por empresas privadas.

Sobre a concessão de recursos públicos no texto da LDB, o ensino privado foi contemplado de forma bastante elástica, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto; II - apliquem seus excedentes financeiros em educação; III - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades; IV - prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos (BRASIL, LDB, 1996, art. 77).

Compreendemos, pois, que a educação escolar apesar de passar a ser responsabilidade do Estado tornando-se gratuita e laica, mesmo que sob certas condições, distribuiu a responsabilidade com outras esferas.

A Constituição Federal de 1988 e, em seguida, o texto da LDB, representaram a promessa de amenizar o desgaste que a sociedade sofria com relação a questões educacionais e também políticas e de recolocar o país na rota da democracia.

Um dos grandes problemas para o cumprimento dessas promessas está na falta de implementação das ações previstas que, até o momento não obtiveram resultados mais concretos. “O que se tem é apenas a retórica, camufladora de interesses ideológicos que não se explicam claramente” (SEVERINO, 2014, p. 87).

A exemplo disso, destacamos a elaboração e aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE, conforme determina o artigo 214 da Constituição Federal e, depois explicitada no artigo 87 da LDB, devendo se constituir num plano decenal que estivesse em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos⁶.

⁶ Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien na Tailândia no período de 5 a 9 de março de 1990 como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade esforce-se, por meio do ensino e da educação, por promover o respeito aos direitos e liberdades e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional.

Neste documento, se definem vinte metas e respectivas estratégias a contar da data de sua publicação, definindo compromissos colaborativos entre os entes federativos e diversas instituições em busca de avanços para a educação brasileira (Brasília, 2014), oportunizando, nesse sentido, a reedição de uma nova luta política entre as esferas do público e do privado.

Esse conflito mostra-se no texto do PNE, amparado atualmente pela Lei nº 13.005, com vigor para 2014-2024 na questão referente aos recursos públicos destinados à educação. O texto explicita na meta 20 “ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do país no 5º (quinto) ano de vigência da Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio” (PNE, 2014), direcionando os investimentos públicos com a educação não mais a todas as esferas como na versão anterior, aprovada para o decênio 2011-2020.

No Observatório do PNE⁷ (2019), percebemos que não há um indicador que permita acompanhar o cumprimento dessa meta, o que nos permite também perceber que há na legislação uma tentativa de fortalecimento e defesa da escola pública, porém, ainda não desenvolvido na prática.

Sobre a iniciativa privada, o documento do PNE prevê, na meta 7, o aprendizado adequado na idade certa, especificando a pretensão de fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais previstas para o IDEB (PNE, 2019).

Para esta meta, a estratégia 35 mostra a chamada pela colaboração da escola privada em promover a regulação da oferta da Educação Básica pela iniciativa privada, de forma a garantir a qualidade e o cumprimento da função social da Educação (Observatório do PNE, 2019). Conforme destaca Cury (2016), por meio do princípio de avaliação de qualidade, se impõem exigências que devem ser cumpridas por qualquer instituição que ofereça educação escolar.

Dessa forma, consideramos que o conjunto de leis criadas para amparar os interesses educacionais, acabam por ser um resultado histórico do debate entre forças de interesses ancorados na própria condição de luta do público e do privado na conjuntura política brasileira por espaço e autonomia nas escolas e universidades na teia de relações econômicas e sociais construídas para alcançar certos patamares.

⁷ Plataforma online coordenada pelo movimento Todos Pela Educação que tem por objetivo monitorar os indicadores referentes a cada uma das 20 metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação em 2014 e suas respectivas estratégias.

Diante da divergência entre essas esferas no desenvolvimento de alguns fatores na tentativa de reconstrução democrática e no reconhecimento legal das instituições públicas e privadas de ensino, dentre outras consequências, destacamos que a escola pública que deveria ser oferecida qualitativamente para todos, termina por ser aquela frequentada pelos alunos que não tem opção ou condições de pagar por um ensino privado, que, por sua vez, deveria ser opção daqueles que podem e querem pagar por uma educação diferenciada.

De acordo com os dados apontados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2019), o último Censo Escolar (2018) revela que 77,84% das escolas de Ensino Fundamental (anos finais) são públicas e 22,16% são privadas.

Quando se observa a dependência administrativa das escolas brasileiras que oferecem do 6º ao 9º ano (séries estudadas em nossa pesquisa), o levantamento estatístico identifica maior porcentagem de escolas municipais. Como observamos no Quadro a seguir:

Quadro 3 - Dependência Administrativa das escolas que oferecem do 6º ao 9º ano / 2018 em Pedreiras

Rede Federal	Rede Estadual	Rede Municipal	Rede Privada
0,06%	30,8%	46,97%	22,16%

Fonte: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?dashboard>

É possível notar, pois, que na educação básica, apesar de uma crescente procura pelo ensino privado, os estudantes estão predominantemente na rede pública. Por outro lado, no ensino superior essa relação se inverte, com maior número de alunos na rede privada.

Em se tratando do número de matrículas no Maranhão, apesar do quantitativo de escolas privadas ser menor que o de escolas públicas na educação básica, as matrículas na rede particular de ensino diminuíram nos últimos três anos, com uma pequena oscilação entre 2017 e 2018. Nas escolas públicas, percebemos um crescimento nos últimos três anos com oscilação também entre 2017 e 2018 na rede municipal. Observemos esse Quadro quantitativo de matrículas desde a creche até o Ensino Médio, segundo o INEP (2019):

Quadro 4 - Número de Matrículas por Dependência Administrativa no Maranhão na Educação Básica

Ano	Rede Federal	Rede Estadual	Rede Municipal	Rede Privada
2016	14.250	364.239	1.420.077	236.203
2017	15.473	356.173	1.455.443	231.532
2018	15.844	346.105	1.437.168	231.995

Fonte: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?dashboard>

Já em Pedreiras, *lócus* do nosso estudo, nas escolas de rede privada, houve diminuição gradativa no número de matrículas nos últimos três anos em relação às escolas municipais, o que nos leva a pressupor uma procura maior dos estudantes da educação básica pelas redes públicas de ensino.

Identificamos uma maior concentração de matrículas do Ensino Fundamental na rede municipal, em contrapartida, uma procura significativa pelo Ensino Médio na rede privada. Cabe dizer que, o Ensino Médio em Pedreiras, de acordo com a legislação, é de responsabilidade do Estado, cabendo, pois, todas as matrículas para o Ensino Médio público nas escolas do Estado. E o Ensino Fundamental, de responsabilidade do município, nas escolas municipais, por isso a inexistência de dados do município sobre matrículas do ensino Médio. Vejamos um Quadro comparativo de matrículas entre a rede municipal e a rede privada de ensino onde se encontram os sujeitos pesquisados:

Quadro 5 - Número de Matrículas por segmento em Pedreiras / ano 2018

Nível de ensino	Rede municipal	Rede privada
Creche	357	99
Pré-escola	852	223
Ens. Fund. I	2.552	671
Ens. Fund. II	2.080	488
Ens. Médio	--	259

Fonte: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?dashboard>

A oferta e a procura de ensino privado na cidade de Pedreiras podem atender a perspectiva esperada em relação ao número de escolas e de habitantes, já a rede municipal possui a maior parte de matrículas desde a oferta da educação infantil.

Apesar da coexistência das duas esferas na legislação educacional e da adoção de um único sistema na organização escolar, a esfera privada adota dispositivos diferentes da escola pública, com a inserção de recursos diferenciados e estratégias específicas atraindo aqueles com maior poder aquisitivo e distanciando aqueles com menores condições financeiras.

Concordamos com Vieira (2003), ao afirmar que esses fatores produzem desigualdades de classes, embora elas não sejam geradas no âmbito da escola, tendem a aprofundar-se em seu interior por intermédio dessa dinâmica de separação.

No setor privado, incluindo as instituições escolares que atualmente são vistas como empresas, os “serviços” são vendidos/comprados acompanhando o processo da livre concorrência. Portanto, é perceptível que a escola como empresa, está a serviço dos padrões do mercado.

O sistema legal e político vigente no país manifesta a realidade atual de cunho liberal que, com vistas a defender os direitos de uma classe dominante através da concorrência e do livre mercado, favorecendo o privado. E o contexto escolar, notadamente, como parte do sistema social vigente, não fica imune aos princípios que o norteia.

Conclusivamente, queremos destacar o entrelaçamento público/privado e supervisor/professor como uma rede de elementos que subsidiarão este estudo. Diante disto, compreendemos que a atuação desses profissionais nesses dois segmentos nos direciona à busca de respostas a questões surgidas no cotidiano escolar.

Observamos, pois, que apesar do sistema de educação brasileiro (abrangendo escolas públicas e privadas), obedecer a um sistema único, sua organização interna se estrutura de forma específica na rede pública e na rede privada de ensino.

As instituições particulares, principalmente, pretendem seguir modelos de competição que as levem a um patamar a altura da comercialização e, por isso, tomam certas medidas inerentes ao ideário social/político/econômico/hegemônico.

No setor público, o modelo dominante perpassa a legislação e se manifesta nos sistemas de educação, nos diversos níveis hierárquicos, até adquirir expressão nos conteúdos curriculares presentes na escola.

Cardoso (2013), por sua vez, chama a atenção para o modelo burocrático punitivo, o controle da educação eivado do princípio básico da desconfiança e inferioridade e que se traduz, na rede pública, pela centralização das decisões em níveis de órgãos superiores, ficando pouco espaço para a escola imprimir qualquer característica ou peculiaridade própria a um processo que se torna assim uniforme, padronizado.

Já na rede particular, a relação dominação-subordinação assume outras nuances, ocorrendo uma hierarquia nas funções da administração, sendo o professor subordinado ao supervisor que, por sua vez, é subordinado ao diretor da escola. Essa hierarquização atende às exigências prescritas nas normas da escola, que busca cada vez mais destaque no mercado, pondo a escola à mercê de “obedecer aos padrões” exigidos pelo mercado e pelos interesses de grupos dominantes.

Nesse sentido, as funções do supervisor escolar, mesmo diante de uma estrutura mais ampla formada pela gestão escolar, se dão de maneira específica no cotidiano de instituições públicas e privadas onde as relações de poder despontam quer de forma explícita, quer de forma menos visível, tendo em vista a visão controladora que se construiu do supervisor escolar ao longo da história.

3 SUPERVISOR ESCOLAR / PROFESSORES: entremeios e encaminhamentos

3.1 Conversa necessária

Considerando que a ação do supervisor e suas ligações com os professores se dá na escola faz-se necessário situá-la, bem como alguns elementos dinâmicos que são inerentes ao processo educativo, com destaque à relação pedagógica e ao cotidiano, ambos ferramentas essenciais na construção deste estudo.

A escola como um ambiente de relações humanas e sociais constrói vínculos que se dão de forma positiva ou negativa e o modo como os sujeitos se interrelacionam nesse espaço, depende, dentre outros fatores, da forma como cada um age dentro das suas funções pedagógicas.

Isso quer dizer que não há como desvincular a escola do contexto social e global em que ela se insere. Partindo de um nível micro para um nível macro, a instituição educativa não é somente um local de transmissão de ensinamentos, ela é, na sua essência, um local de construção social emancipatória.

A escola, nesse sentido, se caracteriza amplamente pela codificação e a burocratização do trabalho dos agentes que ali atuam, nos remetendo ao fato de que ela possui características próprias, apesar de ser incorporada a um sistema amplo (no caso das escolas públicas), e cada agente escolar estar envolvido na gestão escolar (Tardif & Lessard, 2014). O supervisor, enquadrado nessa gestão, assume um papel relacional importante, porém, em algumas escolas, este profissional interfere diretamente no trabalho do professor. Os autores explicam ainda que a escola possui características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos agentes escolares. Como lugar de trabalho, ela não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social “que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros” (p. 55).

Na troca de experiências no ambiente escolar, nos deparamos com culturas e crenças diferentes das nossas, o que leva a uma constituição de saberes adquiridos cotidianamente e que nos enriquecem como indivíduos. É nesse sentido que buscamos a análise e a discussão da relação que se estabelece na escola como espaço social e como lugar de construção dessas relações pedagógicas representadas pelo supervisor e pelos professores no dia a dia da instituição. Para que esse caminho seja trilhado, inicialmente, é oportuno trazer o significado que damos às palavras “*relação*” e “*pedagógico*” para que possamos compreender de forma

mais clara os sentidos adotados por essas palavras entendendo o que se processa nos entremeios desses termos na escola.

A palavra relação, de origem latina, significa “vinculação/ligação”, ou seja, para que uma relação se estabeleça se faz necessário que haja mais de um ser no mesmo ambiente, de modo que uma relação só existe, porque existe o outro. “Somente a mediação do outro permite ao *eu* refletir sobre si mesmo e tornar-se um objeto do saber” (ARRUDA, 2002, p. 22).

No Minidicionário Aurélio Escolar de Língua Portuguesa (2001), a palavra *relação* significa: 1. Ato de relatar; relato. 2. Lista. 3. Semelhança. 4. Vinculação; ligação. 5. Comparação entre duas quantidades mensuráveis. 6. Ligação; contato; trato que pessoas, grupos ou países mantêm entre si. 7. Relacionamento. Torna-se possível compreender, dessa maneira, que a palavra *relação* está ligada tanto ao ato de relatar, quanto ao ato de se relacionar, se vincular a alguém, ter uma ligação com o outro e, neste estudo, trataremos do termo *relação* de acordo com este último sentido, visto que ele perpassa pelas vias do relacionamento pedagógico e profissional que os sujeitos mantêm no cotidiano escolar em que atuam.

Já a palavra *pedagógica*, de origem grega, se refere à “pedagogia” definida como teoria da educação e do ensino. O sentido do termo *Relação Pedagógica*, portanto, se refere ao que é construído através do vínculo entre os sujeitos no ambiente escolar, isto é, o trabalho pedagógico é uma atividade interacional ou relacional que se realiza com base e em face de um conjunto de interações pessoais (Cordeiro, 2011).

Dessa forma, as relações pedagógicas são construídas no convívio dos atores educativos enriquecido pela socialização do conhecimento e pela disseminação das culturas que enredam nossa sociedade, fazendo da escola uma instituição rica e diversificada social e culturalmente. Essas relações se constroem também pela forma em que o sujeito representa o outro, das condições de trabalho oferecidas pela escola e das relações de pertencimento.

A relação pedagógica mesmo direcionada por uma finalidade, proporciona trocas de experiências sociais entre os atores educativos enriquecendo o ambiente escolar, além do crescimento pessoal e profissional dos sujeitos envolvidos, já que, nesta troca, se leva em consideração a realidade grupal/social dos indivíduos e de cada instituição educativa.

Nesse sentido, concordamos com Postic (1990), ao justificar que a relação pedagógica cria um clima próprio para o encontro dos intervenientes no ato educativo e para a plena assunção dos papéis de cada ator educativo, isto é, as relações estabelecem-se na escola com base numa complementaridade de funções de cada indivíduo, de modo que o conflito com o outro, consigo mesmo, ou com a instituição social, também está nos entremeios dessa relação.

Cabe ressaltar ainda, a especificidade na utilização do termo *relação pedagógica* que, alguns autores como Postic (1990), classifica como a diferença entre *Relação educativa* e *Relação pedagógica*, sendo a primeira referente à relação professor/aluno e a segunda referente aos demais membros da comunidade escolar, sendo esta segunda, mais voltada para nosso estudo.

Cordeiro (2011) destaca que, ao contrário de outras relações humanas, a relação pedagógica não tem o propósito de se perenizar, ela é uma espécie de acordo temporário, uma relação transitória, ao se esgotar no cumprimento de sua finalidade, ou seja, por também ser uma relação transitória, perpassa por muitas formas de construção, mesmo produzindo consequências duradouras.

A organização institucional que se situa detrás da relação pedagógica, de certa forma influencia no comportamento dos atores educativos, consequentemente influenciando na relação entre eles. Longe de uma visão idealizada e romantizada da relação pedagógica “é preciso admitir que ela se instaura em um campo de tensões e conflitos que têm que ser assim percebidos, para além de uma divisão muito estática e imutável de papéis” (CORDEIRO, 2011, p. 76), isto é, no desempenho de suas funções, os atores educativos cumprem as normas prescritas pelo sistema e pela escola, e isso interfere também nas relações construídas cotidianamente neste espaço. Nessa perspectiva, a especificidade da relação pedagógica, da qual nos fala Bonfim e Jesus (2016), expressa quão complexa e dinâmica é sua natureza e quão necessário se faz desnaturalizá-la para transformá-la em conteúdo concreto.

Neste sentido, o conhecimento adquirido no cotidiano torna-se valioso para se compreender alguns aspectos ligados à educação, pois é no dia a dia que as relações sociais se formam e se configuram através de uma palavra, de um gesto, de uma reunião familiar, das conversas nos corredores das escolas, nas rodas de amigos, nas relações estabelecidas informalmente, na lanchonete da praça, nas comunicações que estabelecemos de maneira geral que encontramos traços cotidianos ricos em especificidade e, ao mesmo tempo, de senso comum.

O conhecimento estabelecido e compartilhado no cotidiano faz surgir e ser fortalecido o saber do senso comum. Esse conhecimento usado pelas pessoas no seu dia a dia e em suas trocas sociais, comum a um grupo de pessoas, compartilhado e mantido dentro de práticas sociais, podem se formar na história de um grupo social e se manter por várias gerações (Menin, 2005), como também se modificarem na formação de novos grupos. Compreendemos, pois, que esse conhecimento surge no cotidiano e pode se modificar pelas relações grupais que sustentam

representações, constituem as realidades de nossas vidas e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros (Moscovici, 2015).

Nessa cotidianidade, pois, as pessoas são situadas em grupos sociais que determinam e estabelecem as representações emanadas das relações com os sujeitos, isto porque, no cotidiano, muitas vezes, “as pessoas agem, não por razões lógicas e racionais, mas movidas por razões afetivas, míticas, religiosas etc., que se formaram no convívio social” (BONFIM, 2007, p. 37).

Essas ideias compartilhadas formam os grupos sociais de pertença dos indivíduos e modulam as representações sociais que se constroem, visto que, o sujeito social é um “indivíduo” por seu caráter específico e “social” por seu caráter grupal. Por isso “sempre e em todo lugar, quando nós encontramos pessoas ou coisas, e nos familiarizamos com elas, tais representações estão presentes” (BONFIM, 2007, p. 40).

Ainda, nesse sentido, Bonfim explica que as representações

[...] consubstanciam-se e circulam em todas as ocasiões e lugares onde as pessoas vivem, se encontram e se comunicam, seguindo uma lógica própria, que leva em conta informações e julgamentos de valores, oriundos de fontes variadas e decorrentes de experiências pessoais e grupais (p. 36).

O sujeito enquanto ser socialmente constituído é moldado e enriquecido pelos saberes cotidianos estabelecidos no senso comum em função das relações sociais das quais é parte integrante e atuante. Nesse sentido, o senso comum é a matéria-prima das representações sociais, pois é nele que as informações são expressas e circulam. É o conhecimento popular compartilhado entre vários grupos formando uma rede de significações ligando as pessoas aos grupos. Por isso, é necessário pensarmos em como o conhecimento científico se transforma em representações sociais. Nessa perspectiva, Moscovici (2015) explica que elas

[...] entram para o mundo comum e cotidiano em que nós habitamos e discutimos com nossos amigos e colegas e circula na mídia que lemos e olhamos. Em síntese, as Representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros (p. 08).

De modo complementar, Bonfim (2007) destaca que “a forma divergente de perceber a relação pode gerar insatisfações, levando, muitas vezes, à categorização de um pelo outro. Vista como uma forma de avaliação pré-concebida, a categorização passa a ter repercussões

emocionais intensas” (p. 120), podendo levar o supervisor e o professor, por exemplo, a elaboração de representações que passam a funcionar como qualificadores de ambos.

Encerrando, merece considerar que a relação pedagógica construída no cotidiano da escola é viva e dinâmica, envolvendo indivíduos pertencentes a grupos sociais distintos dentro de uma mesma perspectiva e construindo relações inerentes ao fazer pedagógico, no qual supervisores e professores elencam essa relação dentro do contexto escolar o que não significa desconsiderar os demais ou deixar de evidenciar e lançar mão sobre os outros atores educativos envolvidos pelo papel importante que exercem na escola.

3.2. A Supervisão escolar no Brasil

Levando em consideração os aspectos cronológicos referentes à função do Supervisor Escolar, percebemos que a atuação desse profissional não é recente, tem suas origens na Idade Média na Europa, ancorada no trabalho de inspeção exercido pela igreja Católica. Visava, a fiscalização de aspectos como matrícula, frequência dos alunos, pontualidade de alunos e professores. Já no Brasil, a supervisão surgiu no contexto de industrialização produzido pela Revolução Industrial, no qual o supervisor era designado a fiscalizar o trabalho dos operários das empresas, nos setores de produção das fábricas para assegurar o bom desenvolvimento das produções.

Essa necessidade de controle, decorrente da divisão de tarefas entre quem tomava as decisões e quem as executava baseada nas técnicas burocráticas de organização, influenciou a criação desse cargo no setor educativo. A Inspeção, como uma específica forma de controle, surge no cenário brasileiro já no *Ratio Studiorum*, conforme o Plano Geral dos jesuítas e que passou a vigorar em todos os Colégios da Companhia de Jesus a partir de 1599 (Maldonado, 2003).

Através da transposição das características do supervisor industrial para o contexto escolar, o sistema de ensino primário articulou uma hierarquização para organização e controle das tarefas exercidas na escola ligando a função da supervisão à função de inspeção com uma visão de controle e organização técnica.

Contudo, o trabalho de supervisão escolar foi legalmente reconhecido na Reforma Francisco Campos com o Decreto-Lei nº 19.890, em 1931, período marcado por muitas transformações no cenário educacional e político brasileiro. A crise de 1929 desencadeou a decadência econômica e a Revolução de 1930 que levou Getúlio Vargas à presidência da

República, trazendo para o país uma centralização de poder e implantação de um novo modelo econômico, dando início a um processo de reestruturação empresarial, econômica e, conseqüentemente, educacional exigindo novos direcionamentos e nos seus processos de organização e controle, uma vez que seu papel era qualificar a população para atender aos ditames do sistema socioeconômico.

A Reforma Francisco Campos fundamentava-se em métodos escolanovistas, modelo de educação proposto por um grupo de professores, com a finalidade de apresentar uma nova proposta para a educação pública no Brasil, idealizando um conjunto de formulações, críticas e propostas que constituem um ponto de partida decisivo na relação entre educação, Estado e sociedade no Brasil republicano com um manifesto intitulado “*A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo*” em 1932, mais conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Os Pioneiros lutaram, portanto, contra as correntes nacionalistas centralizadoras e tradicionais, defendendo a organização de um sistema nacional de ensino público e sugerindo um projeto pedagógico diferente do que vinha sendo utilizado. Criticam a subordinação da educação brasileira a interesses político-partidários, a organização escolar fragmentada e desarticulada, a falta de determinação dos fins da educação, a não continuidade e unidade de pensamento e direção, bem como condenam a interferência da Igreja Católica nas questões ligadas ao ensino.

Dentre as medidas tomadas pela Reforma de Campos, está a organização do Ensino Secundário com a criação de um Sistema Nacional de Inspeção do Ensino Secundário e a criação do Conselho Nacional de Educação. Foi nesse sentido que a supervisão escolar adquiriu um caráter mais técnico e se tornou “instrumento de execução das políticas centralmente decididas e, simultaneamente, o verificador de que essas mesmas políticas eram seguidas” (RANGEL, 2013, p. 45).

Por essa razão consideramos que o supervisor traçou sua trajetória de maneira fortemente envolvida no processo de reestruturação do ensino e organização técnica, tanto no sentido de formação dos profissionais da educação, quanto na forma como esses profissionais exerceriam suas funções na escola.

Diante de alguns abalos sofridos pelo governo, no fim da década de 1930, o então Presidente Vargas iniciou um período de Ditadura conhecida como Estado Novo. Diante desse modelo autoritário de governo, o ensino foi regulamentado na Reforma Gustavo Capanema, pelo Decreto-Lei nº 4.244 em 1942, reorganizando a Lei Orgânica do Ensino Secundário que propunha, dentre outras questões, um sistema que valorizasse a divisão econômico-social e

técnica do trabalho, trazendo para a supervisão a responsabilidade da fiscalização do cumprimento dessas funções.

Em outro momento político, já na década de 1950, voltado para a democratização e para os movimentos populares, o cargo da supervisão reaparece no cenário da educação brasileira com a nomenclatura definida como “Supervisor Escolar” fruto de uma política de alianças entre o Brasil e os Estados Unidos.

Essas alianças decorreram de argumentos sobre a melhoria das condições sociais e econômicas para a América Latina idealizadas pelos Estados Unidos e implantando, aos poucos, múltiplos e variados acordos cobrindo diferentes segmento da sociedade. No caso do Brasil, esses acordos envolveram a questão educacional na criação de cursos de Supervisão, em 1957, para darem assistência aos professores leigos do ensino primário (Nogueira, 2000).

Lima (2013) seguindo a perspectiva de Nogueira (2000), explica também que, a supervisão escolar ganhou força por meio dos encaminhamentos dados às questões nacionais, a partir dessa política de alianças entre o Brasil e os EUA através do Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar - PABAEE, instalado em Belo Horizonte - MG, garantindo a efetivação de uma política desenvolvimentista, percebendo a educação como alavanca de desenvolvimento social.

Com o surgimento desse Programa, os professores brasileiros foram enviados a Indiana (EUA) para se especializarem em supervisão e posteriormente ministrarem cursos de formação de Supervisores, espalhados por todo o Brasil a partir desses professores treinados.

De acordo com Moraes (1985), a supervisão foi um elemento que penetrou no sistema de ensino em um momento em que a educação era vista com a conotação de investimento e vinha de fora do país, de fora do Estado, via MEC, e de fora da escola, através dos programas e diretrizes da Secretaria de Educação, em consonância com a política educacional do Ministério de Educação e Cultura.

A autora explica ainda que o PABAEE surgiu em 1956, em resposta a um ofício do então Ministro de Educação e Cultura do Brasil, Clóvis Salgado da Gama, que solicitava assistência técnica da Missão de Operações dos Estados no Brasil – USOM, em Minas Gerais, para criação de um centro experimental piloto no Instituto de Educação de Belo Horizonte.

Dessa forma, podemos depreender que o PABAEE foi criado na perspectiva de responder ao enfrentamento dos problemas do ensino primário brasileiro, aperfeiçoando a forma de atuação da supervisão escolar e preparando os professores leigos para o ensino, sendo tomadas cinco providências:

1. Descrição do Projeto do acordo assinado em 26.06.56; 2. Planejamento de programa de aperfeiçoamento do ensino primário nos moldes do acordo Geral de Cooperação Técnica (1950) e do Acordo Especial de Serviços Técnicos (1953); 3. Acordo original que estabelecia a existência do PABAEE firmado pelo MEC, Governo de Minas e pelo Diretor do USOM no Brasil (Diário Oficial de 21.01.57); 4. Montagem de um texto de Orientação e Política Educacional para o Programa (PABAEE – assinado em julho de 1957) em Belo Horizonte; 5. Endosso oficial ao Programa pela Assembleia Legislativa de Minas Gerais (20.12.57) (MORAIS, 1985, p. 36).

Nesse sentido, Nogueira (2000) chama atenção para os três objetivos básicos definidos para o PABAEE, nos quais se esclarece a realidade concreta do existir do Supervisor no contexto educacional brasileiro em suas origens:

1º- introduzir e demonstrar, para os educadores brasileiros, métodos e técnicas utilizadas na educação primária promovendo a análise, aplicação e adaptação dos mesmos, a fim de atender às necessidades comunitárias em relação à educação, por meio do estímulo à iniciativa dos professores; 2º- criar e adaptar material didático e equipamento, com base na análise de recursos disponíveis no Brasil, e em outros países, no campo da educação primária; 3º- selecionar professores, de competência profissional, eficácia no trabalho e conhecimentos da língua inglesa, a fim de serem enviados aos EUA para cursos avançados, no campo da educação primária (p. 37-38).

É importante destacar que apesar de o supervisor ter a sua prática autenticada sob a orientação do modelo americano, a legitimação do serviço técnico de supervisão na legislação do ensino no Brasil se deu pela Lei nº 4.024 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O artigo 52 do Capítulo IV, que trata *Da Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio*, designa “o ensino normal com a finalidade da formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e ao desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância” (BRASIL, 1961).

É possível perceber que a partir da LDB/61, as renovações no campo da supervisão se voltam para o ensino primário assumidas pelos governos estaduais e municipais, encarregados da organização e execução dos serviços educativos (Lima, 2013).

Em 1964, com a derrubada do então Presidente João Goulart, o Brasil sofreu o Golpe Militar, dando início ao período da Ditadura que perdurou por 20 anos. Nessa nova injunção política, a educação passou por mudanças a fim de se ajustar à nova situação do país e a supervisão escolar assumiu função controladora da qualidade do ensino, sendo fundamentada em pressupostos da pedagogia tecnicista “que se apoia na neutralidade científica e se inspira nos princípios da racionalidade, eficácia e produtividade do sistema” (SAVIANI, 1999, p. 15).

Percebemos, pois, que o supervisor escolar amoldou-se aos momentos históricos de mudanças políticas e econômicas brasileiras sob o impacto da Ditadura Civil-Militar.

Ainda neste contexto, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer 252 incorporado à Resolução n.º 2 de 12 de maio de 1969, reformulando o curso de Graduação em Pedagogia e instituindo as habilitações em administração, inspeção, supervisão e orientação educacional, ou seja, “do pedagogo generalista passou a um especialista dividido dentro do mesmo processo educativo” (MORAIS, 1985, p. 57).

Sobre esses aspectos, Saviani (2008) afirma que, ao fragmentar a formação do supervisor, o Parecer reafirma sua profissionalização já regulamentada na esteira da orientação educacional no ano anterior.

A nova estrutura do curso de Pedagogia decorrente do Parecer 252/69 abria, pois, claramente a perspectiva de profissionalização da supervisão educacional na esteira da orientação educacional, cuja profissão já havia sido regulamentada por meio da Lei n.º 5.564, de 21 de dezembro de 1968, antecipando, portanto, ao próprio Parecer n.º 252/69 (p. 31).

No bojo dessas reformulações, foram criadas as duas primeiras Associações de Supervisores Educacionais no Brasil, sendo as demais criadas somente no final da década de 1970. As duas primeiras associações nomeadas ASSERG - Associação dos Supervisores de Educação do Estado do Rio Grande Sul e ASSEP - Associação dos Supervisores Escolares do Estado do Pará, criadas em razão das pressões exercidas pela própria categoria dos supervisores e pelos educadores em decorrência da própria organização política da categoria, lutaram na época pela regulamentação do exercício da profissão do Supervisor Educacional e pela nomenclatura que, depois de reflexões e debates passou a ser Supervisor Educacional (Nogueira, 2000).

Cabe destacar ainda, a criação da Lei n.º 5.540 de 1968 que reformou o Ensino Superior, instituindo a formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, o que, de acordo com Nogueira (2000) consolidou a presença da supervisão no contexto educacional brasileiro, ampliou seu campo de atuação para todo o ensino de 1º e 2º grau e, pelo Currículo proposto, garantiu a continuidade da formação conservadora a ser dada a esse profissional dentro da visão tecnicista da educação, conforme o modelo econômico vigente.

Ainda nessa conjuntura política, foi promulgada a Lei 5.692, em 1971, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Essa Lei reafirmou o previsto na Lei da Reforma Universitária sobre a formação dos profissionais da educação, além de disponibilizar os inspetores federais de ensino aos sistemas estaduais que necessitem de sua colaboração (Brasil, 1971, art. 82).

Fica claro que a formação do supervisor em nível superior legitima suas funções no ambiente escolar, carregando um leque de atividades antes exercidas na própria escola ou nas Secretarias de Educação, mas nenhuma delas bem definida, visto que a única função definitivamente entendida era seu trabalho relacionado ao do professor, interferindo nas aulas, no como ensinar e avaliar (Grinspun, 2006).

Concordamos com Maldonado (2003), quando chama a atenção para o fato de que esta Lei não obrigou os sistemas de ensino a incorporação da supervisão, profissão que careceu, desde sua implementação, de fundamentação e regulamentação, visto que, a legislação federal tratou, apenas, do *lócus* da formação do profissional.

Cabe destacar que as habilitações causaram uma certa fragmentação na formação dos profissionais da educação, inclusive do supervisor, direcionado a partir de então, a uma formação muito específica, fator que aproxima a formação e o trabalho pedagógico da visão tecnicista. Essa divisão de tarefas reflete, de certa forma, a hierarquização do trabalho pedagógico, colocando supervisor em um nível de controle do professor.

No final da década de 1970, o supervisor passou por uma forte tentativa de regulamentação da profissão:

A luta pela regulamentação do exercício da profissão do Supervisor Educacional exigia da categoria a definição de uma designação uniforme. Esta questão foi objeto de reflexão e debates no encontro com as representantes das associações, em Brasília, em novembro de 1979, para se proceder aos estudos, análise e reformulação do projeto de Lei nº 1.761/79 da CLT de nº 45/80 do Senado Federal que regulamentava o Exercício da Profissão do Supervisor Educacional (NOGUEIRA, 2000, p. 57).

Com a redemocratização do país, a atenção se volta para a organização do trabalho pedagógico em uma concepção crítica da educação. No contexto educacional, a supervisão foi fortemente criticada devido ao caráter “funcional” que adotou na execução de suas tarefas, a ponto de acentuarem-se posições em favor de eliminá-las das escolas (Lima, 2013).

Segundo Maldonado (2003), o sentimento libertador, característico da década de 1980, colabora para a rejeição do papel do supervisor como aquele que controla, segmenta e direciona

a atividade pedagógica, por isso se considera que foram anos difíceis para a manutenção do cargo nas escolas brasileiras, havendo inclusive a extinção do mesmo em alguns Estados.

Concomitantemente, a escola foi repensada como instituição promotora da organização democrática, não cabendo mais o caráter hierárquico da função e do papel do supervisor, bem como do diretor escolar que foram ressignificados, passando esses atores educativos a acompanhar o trabalho pedagógico dando apoio e suporte aos professores numa perspectiva de trabalho coletivo (Almeida & Placco, 2001).

A década de 1990 foi marcada por novas formas de pensar a educação do país, isto porque, não só no Brasil, como em todo o mundo, muitas discussões vinham sendo feitas em torno da importância da educação no cenário político/econômico/social da época, além da promulgação da Constituição de 1988 que marcou os anos seguintes com uma nova concepção de educação.

O país passava, naquele momento, por um contexto de descentralização da gestão do Estado e de universalização da educação influenciadas pela eclosão do processo de globalização. Diniz (2018) explica que as exigências internacionais de financiamento alcançam um papel determinante na difusão do consenso sobre um novo modelo de gestão que rompesse com o isolamento das ações educativas e que “a lógica gerencial é, assim, incorporada na gestão educacional, estimulando além do protagonismo dos pais e professores na tomada de decisões, a responsabilização dos gestores pelas ações desenvolvidas na escola” (p. 41).

Nesse contexto, o supervisor escolar passou a articular as atividades coletivas no contexto escolar, que ao invés de estarem atrelados a funções específicas, envolvia toda a comunidade escolar no processo educativo. Sobre essa questão Lima (2013, p.78) explica que

Trata-se, portanto, de uma função que, contextualizada, insere-se nos fundamentos e nos processos pedagógicos, auxiliando e promovendo a coordenação das atividades desse processo e sua atualização, pelo estudo e pelas práticas coletivas dos professores. É com esse tipo de concepção e proposta que se iniciam os anos 2000.

Em 20 de dezembro 1996, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, que reivindicou a gestão democrática nas instituições públicas além de tratar a formação dos profissionais que atuariam de forma coletiva nessa gestão:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996, art. 64).

Nesse sentido, ao regulamentar a gestão democrática, a Lei 9.394/96 estabelece no artigo 14 “a participação dos profissionais na elaboração do projeto político pedagógico da escola; participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares” como princípios norteadores do ensino (ITENS I e II).

Essa nova perspectiva de organização propõe mudar a configuração das relações de trabalho na escola em que a gestão democrática, indicada pela nova conjuntura, sugere o fim da hierarquização das funções e estimula a interação entre os membros da organização escolar.

De acordo com Maldonado (2003), com a chegada do novo século nos anos 2000, os profissionais do ensino tiveram o desafio de adequar o tempo e o espaço pedagógicos às exigências legais, respeitando as necessidades e possibilidades da escola.

Mesmo com a supervisão amparada pela LDB, o cargo de Supervisor Escolar foi sendo extinto das escolas em alguns estados brasileiros, dando espaço ao denominado Coordenador Pedagógico e, em alguns estados, ao Orientador Pedagógico, possivelmente pretendendo-se com a nova nomenclatura desenraizar as representações sociais ligadas ao termo e às funções do supervisor visto como um inspetor, controlador que, iniciara suas atividades na inspeção escolar, a partir de uma divisão de trabalho marcada pelo desenvolvimento de técnicas, no ensino (Moraes, 1985).

Essa reconfiguração dos quadros e a diferença na nomenclatura causaram (e causam até hoje) muitas incertezas nas funções e no enquadramento desses profissionais nas escolas brasileiras pois, há normas diversas nos dois setores: público/privado que atendem a diferentes interesses e necessidades voltadas a cada comunidade escolar e coabitam nos sistemas de ensino revelando as singularidades das diferentes redes de ensino.

Lima (2013) chama a atenção para o fato de que os supervisores passaram a ser chamados de “pessoal de apoio”, “personagens escolares”, “parceiros” e por tantas outras denominações que desqualificam a função desse profissional, possivelmente na intenção de identificar algo que não está bem identificado, não traduzindo o relevante trabalho da supervisão.

Nessa conjuntura, o Supervisor Escolar e o Coordenador Pedagógico são, muitas vezes, compreendidos de forma sucessiva, em que um substituiu o outro, outras vezes, de

forma sobreposta nesta fase de Gestão Escolar, não trazendo clareza também nas ações exercidas por esses profissionais nas escolas. Porém, autores como Saviani (2008), afirmam a existência de uma sucessão do Coordenador em relação ao Supervisor Escolar, como se o primeiro tivesse evoluído deste último.

Já Pavan & Beccari (2014), afirmam que há a existência de duas correntes de pesquisadores/escritores que colocam em ênfase a discussão semântica entre a Coordenação e a Supervisão, destacando as diferenças entre o uso destes dois termos, ou seja, “atualmente fala-se frequentemente em Coordenação, porém, nos aportes legais há a predominância do termo Supervisão Educacional” (p. 03).

Nessa perspectiva, ainda na primeira década dos anos 2000, novos acontecimentos marcaram a história do Supervisor Escolar. No ano de 2006, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação - CNE/CP, a Resolução nº 1 de 01 de maio de 2006, que instituiu as Novas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia na qual, entre outras ações, extinguiu as habilitações dos cursos de graduação então existentes.

Alves (2007, *apud* Diniz, 2018), considera que esta mudança trazida pela Resolução demarcou “uma concepção de formação para gestão educacional assentada no princípio da gestão democrática e colegiada que rompe com visões fragmentadas de burocratização e hierarquização na organização das instituições e sistemas de ensino” (p. 44). Esse novo modelo propôs o trabalho coletivo no ambiente escolar, envolvendo os atores educativos no Projeto Pedagógico e no desenvolvimento das incumbências da escola.

Em 2015, a Resolução nº 2, de 1º de julho, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em Nível Superior, com cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e para a formação continuada, considerando fatores referentes à educação básica e, nesta oportunidade, especificam-se os profissionais da educação e a existência de uma gestão educacional:

Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2015, art. 3º, § 4º).

Contudo, mesmo a gestão democrática sendo tratada nas Leis da educação com realização de trabalho coletivo, há os profissionais que integram essa gestão cumprindo funções nas instituições escolares. Esses profissionais, mesmo “conduzidos” por políticas nacionais e por Secretarias de Educação locais, no sentido da prática, agem de acordo com a especificidade de cada instituição escolar. Nesse sentido, a prática da supervisão/coordenação vem sendo construída de diferentes formas, de acordo com cada Unidade Federativa, atendendo a sua própria realidade. No Rio de Janeiro, por exemplo, o cargo de Supervisor Escolar foi extinto através da Lei nº 6.027, de 29 de agosto de 2011 em seu artigo 5º que institui:

Ficam extintas as classes de Supervisor Educacional, de Orientador Educacional, Professor Assistente de Administração Educacional II e Professor Assistente de Administração Educacional I, previstas, respectivamente, nos artigos. 16, 17, 18 e 19 da Lei nº 1.614, de 24 de janeiro de 1990.

De acordo com Nogueira (2000), a função do Supervisor Educacional no contexto histórico brasileiro é, e sempre foi, essencialmente política e não técnica como tem sido veiculada. Essa afirmativa dialoga com a de Ferreira (2013) quando diz que os conceitos de política, planejamento, gestão e avaliação conduzem ao entendimento da prática profissional da supervisão como trabalho de coordenação e “controle” da prática educativa que visa assegurar os princípios e as finalidades da educação na prática pedagógica.

Contudo, o enquadramento da escola nos critérios capitalistas leva o supervisor a desempenhar funções designadas pela Secretaria de Educação, dentro do espaço escolar, podendo tornar essa relação mais vertical com os professores, propiciando muitas vezes divergências no cotidiano das instituições educativas.

3.1.1 Supervisão Escolar no Maranhão

Assim como no contexto brasileiro, no Maranhão, Estado campo da pesquisa, o cargo de supervisor surgiu atrelado ao de inspetor escolar, vivendo processos de luta pela definição e legitimação de suas funções. O supervisor escolar, definido inicialmente como agente coordenador do processo técnico-pedagógico, teve sua prática legitimada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, desempenhando, dentre outras tarefas, a de coordenar o planejamento do conteúdo de ensino junto ao professor.

A Supervisão no Estado do Maranhão seguia as diretrizes do Departamento Nacional de Educação através do PAMP – Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário, com vigência entre 1963 a 1971, objetivando:

- a) promover o aperfeiçoamento e a titulação do professor leigo através da supervisão de ensino e da realização de cursos de treinamento;
- b) propiciar meios de sensibilizar os órgãos responsáveis pelo sistema de ensino no país, para diminuição do ingresso de professores leigos nos quadros do magistério primário; (MORAIS, 1985, p. 54).

O trabalho de supervisão surgiu na Secretaria de Educação e Cultura por força de convênios desta com o MEC e o PAMP, delimitando a atuação dos Supervisores a um trabalho de assistência direta ao professor leigo. Nessa perspectiva, os primeiros supervisores receberam treinamento de dois meses no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Cinco desses supervisores passaram a exercer suas funções no interior do Estado e um na capital junto ao representante da DNE – Direção Nacional da Educação, o chefe da equipe. Os municípios atingidos nesse primeiro momento da supervisão foram: Cururupu, Chapadinha, Bacabal, Matinha, São Bernardo e São Luís (Morais, 1985).

A partir de 1963, grupos de trabalho estudaram e reformularam órgãos ligados à educação, com o apoio da SUDENE – Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste, criada no governo de Jucelino Kubitschek e da USAID – Agência para o Desenvolvimento Internacional e do Ministério da Educação – MEC, dando origem a muitas providências que beneficiaram a educação, dentre elas, a aprovação do Regimento Interno da Secretaria de Educação e Cultura, pelo Decreto nº 2.687 de 1964, com onze Centros Regionais de Supervisão.

Nesse sentido, Diniz (2018) em seus estudos a partir de Morais (1985) destaca que houve dois momentos que marcaram a supervisão escolar no Estado. O primeiro refere-se ao trabalho de assistência oferecida pelos supervisores ao professor leigo, sendo esta orientação estendida às tarefas de planejamento, avaliação da aprendizagem e uso de procedimentos técnico-pedagógicos.

Os acordos internacionais que estavam sendo realizados entre o Brasil e os Estados Unidos entraram no bojo desses planos por força de convênios como “Secretaria de Educação/MEC/PAMP que resultava no planejamento e execução do programa de treinamento de professores leigos e para manter uma rede de supervisores, visando promover a melhoria do professorado primário leigo em exercício” (MORAIS, 1985, p. 50).

O segundo momento, a partir de 1964, quando a atuação do supervisor se amplia com uma nova equipe preparada em curso de seis meses com as duas disciplinas do currículo do ensino primário: Fundamentos da Educação e Fundamentos e Práticas de Supervisão. A partir de então, novos cursos de formação de supervisores foram promovidos pelo INEP, patrocinados pelo MEC, pela SUDENE e pelas prefeituras do interior.

A partir dos anos 1970, extinguiu-se o convênio da Secretaria de Educação com o PAMP e o Centro de Treinamento e Aperfeiçoamento da Secretaria de Educação assumiu a responsabilidade dos cursos de supervisão, voltando suas funções à rede escolar no assessoramento técnico-pedagógico, não sendo mais associada à tarefa de treinamento e aperfeiçoamento do corpo docente.

Com a expansão do número de supervisores em todo o Estado no cumprimento da Lei 5.692 de 1971 e do Estatuto do Magistério, a Secretaria de Educação do Maranhão firmou convênio com a Universidade Federal do Maranhão para a realização de cursos de licenciatura curta em Pedagogia a fim de oferecer Graduação aos Supervisores em exercício. Esse contexto de formação, foi um momento de profundas modificações na formação do supervisor, pois de um lado já era familiar a sistemática de treinamento com conteúdo e metodologia direcionados para o ensino primário e de outro com a nova legislação do ensino através das Lei 5. 540/68 e o Parecer 252/69 do CFE exigindo a graduação em Curso de Pedagogia a partir das habilitações específicas (Morais, 1985).

Concomitantemente, havia a luta pela definição das atribuições desse profissional no sistema estadual de ensino, concretizando-se a partir da extinção do convenio com o PAMP e da conseqüente criação do cargo de supervisor pelos Decretos nº 43 de 1970 e nº 4.453 1971. Além da sua posição definida no Estatuto do Magistério a partir da Lei nº 8.557 de 1974 como Especialista de Educação.

Cabe ressaltar que as funções expressas por esse modelo de supervisão eram “orientar, acompanhar e avaliar as atividades técnico-pedagógicas nas escolas públicas da Rede Oficial Estadual, visando à elaboração e à implantação dos currículos plenos em busca de melhoria dos padrões de ensino (Morais, 1985).

Atendendo à ordem cronológica, Ferreira (2013), quase trinta anos depois, diz que o supervisor ainda possui a sua prática profissional pautada no trabalho de coordenação e “controle” da prática educativa visando assegurar os princípios e as finalidades da educação na prática pedagógica.

Contudo, não podemos considerar que essa prática de “controle” demarcada pela autora possua apenas uma visão negativa. Esse arranjo e até mesmo o controle (por esse motivo o uso

das aspas), seja, de certa forma, pertinente para uma melhor organização do trabalho dos profissionais que são envolvidos no ato educativo, inclusive o professor, desde que esse “controle” se realize atrelado ao acompanhamento dos projetos políticos pedagógicos que a escola almeja cumprir. O que se torna negativo nessa perspectiva é o acúmulo de funções sofrido pelos supervisores por não saberem ao certo qual a sua prioridade e até mesmo a sua função específica na escola.

Atualmente, o Supervisor Escolar trabalha nas instituições educativas do Maranhão sob a denominação de *Suporte Pedagógico*, quando se trata da carreira e, de *Especialista em Educação* quando se trata de cargo, previstos nos artigos 8º e 9º da Lei nº 9.860, de 1º de julho de 2013 que assim descrevem:

Art. 8º As carreiras Administração Escolar, Inspeção Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar passam a denominar-se Suporte Pedagógico.

Art. 9º Os cargos Administrador Escolar, Inspetor Escolar, Orientador Educacional e Supervisor Escolar passam a denominar-se Especialista em Educação (MARANHÃO, 2013).

Ainda nesta Lei, a descrição analítica das responsabilidades dos cargos de especialista em educação, especialista em educação I e especialista em educação II, contidas no anexo IV do Subgrupo Magistério da Educação Básica, traz a descrição das funções do Supervisor escolar:

Planejar, supervisionar e avaliar o processo ensino-aprendizagem, traçando metas, propondo normas, orientando e inspecionando o seu cumprimento e criando ou modificando processos educativos, em articulação com os demais componentes do sistema educacional, visando impulsionar a educação integral dos alunos. Supervisionar a aplicação de currículos, planos e programas, promovendo a inspeção de unidades escolares, acompanhando e controlando o desempenho dos seus componentes e zelando pelo cumprimento de normas e diretrizes, para assegurar a regularidade e eficácia do processo educativo; Orientar estudos para definição dos motivos de evasão e repetência, através do levantamento de dados provenientes de áreas educacionais, reavaliando metas e propostas de ação, para minimizar as causas; Coordenar em parceria com o Gestor Escolar as ações de elaboração do Projeto Político Pedagógico - PPP bem como o Regimento Interno da Escola, em articulação com o Colegiado Escolar (MARANHÃO, 2013, p. 14).

Como se percebe, houve extinção do cargo de Supervisor Escolar na Lei estadual, mas de fato, as funções apenas receberam nova “caiação” na tentativa de camuflar as características inerentes ao antigo supervisor, conforme colocado na própria legislação, pelo que cabe

perguntar também: até que ponto possíveis discrepâncias apontadas no desempenho das atividades do “Supervisor Escolar” no cotidiano devem ser vistas como formas de camuflar ações controladoras desse profissional?

No sistema educacional do município de Pedreiras, *lócus* dessa pesquisa, especificamente nas escolas públicas municipais, há o supervisor denominado como Suporte Pedagógico na legislação vigente em todo o Maranhão, e há também a figura do Apoio Pedagógico referente àquele profissional que não é supervisor concursado, mas está na escola cumprindo também as funções de supervisor, sendo ele professor efetivo ou contratado do município. Isso acontece porque, a partir de 2006, findou-se o concurso para o cargo de Supervisor Escolar no Estado ficando algumas escolas sem a presença desse profissional. Nas escolas privadas do município, há a figura do Coordenador Pedagógico exercendo essa função.

Dentro de um sistema democrático, a proposta de um trabalho coletivo pode enriquecer a ideia da gestão colaborativa e das relações pertinentes. Porém, no contexto maranhense, especificamente na cidade de Pedreiras, *lócus* da pesquisa, apesar da estrutura oficial estar pautada nessa vertente cooperativa de gestão, nas escolas municipais, ainda há a presença do supervisor que dirige seu fazer pedagógico para o trabalho do professor.

Faz-se necessária, pois, a superação dessa dubiedade nas funções do “supervisor escolar” para que esses profissionais possam ter definidas com consistência suas funções e tenham a produtividade que dela se espera no espaço escolar, construindo relações pertinentes ao bom funcionamento do processo educativo.

Diante disso, torna-se incerta a real função e área de atuação do supervisor dentro da escola e na Secretaria de Educação. O que podemos enfatizar é que inicialmente, esse profissional “atua nas políticas e no planejamento, por meio da construção coletiva do projeto acadêmico/educacional que é de todos os profissionais que trabalham na escola” (FERREIRA, 2013, p. 83).

Nessa perspectiva, Morais (1985) afirma que a atuação do supervisor

[...] é expressa no assessoramento ao docente durante o período letivo, não só quando é solicitada, mas ao definir-se num sistema de trabalho integrado ou não ao trabalho da escola, em geral. Nesse processo extrapola os muros da escola quando se reúne com a família do aluno e os demais agentes da educação para discutirem e analisarem a problemática da aprendizagem do aluno (p. 67).

Nesse sentido, todos os percalços sofridos pelo supervisor ao longo da sua história de maneira geral, nos faz refletir que houve

[...] uma formação acrítica e aparentemente apolítica, preparando os profissionais para exercerem uma função técnica apolítica. O Supervisor Educacional, ao caminhar no cotidiano da sua prática educativa, em sua trajetória de educador reprodutor do sistema instituído, vive a contradição, apreende a totalidade da sua ação educativa, como função técnica e função política. Ao iniciar sua organização política enquanto categoria, o faz na contradição ora orientado pelas Secretarias de Educação, ora por associações um pouco mais críticas (NOGUEIRA, 2000, p. 41).

Nos resta compreender que as razões que levaram o supervisor a passar por tanto ajustes durante a sua trajetória, pautam-se no condicionamento dos interesses dos órgãos superiores e dos grupos dominantes. Visto que, diante da era da globalização, nos resta a incerteza de respostas, mas a certeza da importância desse profissional no meio educativo como veremos mais adiante.

4 CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Este estudo focado na relação pedagógica entre supervisor e professor das escolas públicas municipais e privadas de Pedreiras, pretende discutir os elementos construídos no cotidiano, compartilhados nas interações desses sujeitos.

Paralelamente, a Teoria das Representações Sociais nos permite conhecer as mediações intersubjetivas que ocorrem em espaços sociais comuns e que se refletem em nossas ações, isto é, em nossa linguagem, em nosso pensar, agir e interagir, do mesmo modo, esses elementos, quando compartilhados, promovem a construção de conhecimentos que adquirem vida própria, circulam, se encontram e se repelem dando oportunidade ao nascimento de novas representações. Essa forma de conhecimento socialmente elaborada da qual nos fala Moscovici (1978; 2015), está refletida na dinamicidade da teoria.

Desse modo, as representações sociais perpassam o estudo das relações de modo geral e das relações pedagógicas de modo específico, visto promoverem concretude na atividade perspectivada tornando o objeto social quase tangível, traduzido pelas ações e condutas dos sujeitos.

Nesta seção tratamos dos caminhos traçados e percorridos ao longo do estudo, visando o alcance dos objetivos propostos e das respostas às questões que norteiam a investigação. Para chegarmos a esse propósito, trilhamos um percurso metodológico no qual organizamos as etapas a serem vivenciadas por entendermos que a pesquisa requer cientificidade e rigor.

Segundo Minayo (2002), a ciência se apresenta como uma das formas de explicação da existência individual e coletiva em dimensões históricas e situa o lugar de cada um na organização social, “seus mecanismos de poder, controle e reprodução” (p. 9) numa perspectiva não conclusiva. Em outras palavras, a ciência busca compreender a realidade com toda dinamicidade objetivando encontrar respostas às questões que surgem no cotidiano. Em busca de alcançar esses quesitos, tateamos o objeto através da pesquisa e da escolha dos procedimentos adequados que puderam possibilitar mais clareza e aproximação das questões levantadas às suas respostas.

Para Demo (1996), a pesquisa científica é um questionamento sistemático crítico e criativo que intervém na realidade, um diálogo permanente com o real em sentido teórico e prático. A partir dessa perspectiva, a pesquisa busca respostas de questões mais gerais àquelas mais particulares divergindo sua tipificação e seu método.

Nesse sentido, conceituamos pesquisa como a atividade básica da Ciência que perpassa a indagação e a construção da realidade e que busca compreender os aspectos da vida prática e sua atualização frente ao mundo, através dos pensamentos e ações dos sujeitos construídas pelas relações sociais. Nessa perspectiva, os fenômenos sociais podem ser discutidos e analisados a partir do estudo científico que se organiza criticamente buscando a compreensão da realidade a partir de inferências. Essa organização sistematizada pretende empiricamente explicar processos caracterizados pela vivência social podendo levar o pesquisador à confirmação de hipóteses ou, a ser surpreendido com novas questões surgidas no cotidiano.

Neste estudo, como já explicitado na Introdução, buscamos apoio na pesquisa qualitativa por questionar elementos da realidade cheios de significados, pretendendo “aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação” (TRIVIÑOS, 1990, p. 142). Essa abordagem busca compreender as aspirações, as crenças, os valores e outros elementos que envolvem as relações humanas.

Retomando os estudos de Minayo (2002), entendemos que a pesquisa qualitativa abarca o sistema de relações que compõe o modo de conhecimento do sujeito, e também, as representações sociais que traduzem o mundo dos significados. Esse conjunto de conhecimentos compartilhados na interação grupal e refletidos nas ações dos sujeitos são elementos significativos que se traduzem qualitativamente, espriados através do diálogo e da troca de informações grupais estabelecidos corriqueira e cotidianamente, inclusive no percurso das conversações. Dessa forma, sendo formas de conhecimento prático, as representações sociais “inserem-se mais especificamente entre as correntes que estudam o conhecimento do senso comum” (SPINK, 1995, p. 118)

A abordagem qualitativa parte, pois, do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade desse sujeito, fatores esses que também direcionam metodologicamente nosso estudo (Chizzotti, 1998).

4.1 Cenários da pesquisa: caracterização das escolas

Em continuidade ao traço do percurso de investigação, situamos as escolas públicas e privadas de Pedreiras como lócus privilegiado na realização de estudos envolvendo questões

educacionais e também sociais, visto que, como citado anteriormente, a escola constitui espaço formal da educação e das interações sociais que ali se dão.

Considerando a perspectiva histórica já discutida na seção 2, lançamos mão dos aspectos sociais, políticos e econômicos que envolvem a educação no jogo de interesses entre a escola pública e a escola privada. Desde as formas de concessão e liberdade da escola privada através de embates e disputas ideológicas até a defesa da escola pública, laica e gratuita.

No município de Pedreiras, as escolas públicas foram fundadas e instaladas por prefeitos e outras figuras políticas eleitas ou representativas, possivelmente em atendimento aos anseios da população de um modo geral ou ao planejamento estratégico da cidade.

Já as escolas privadas possuem histórias específicas de fundação e continuidade, até certo ponto, numa linha hereditária nas quais passam a administração da escola de geração a geração estimulando os membros familiares ao exercício de profissões relacionadas ao meio educativo, apontando vestígios de representações que vão se arraigando com o passar do tempo. Outras pertencem a fundações religiosas fundamentadas no credo e nos princípios da igreja, nomeadas de forma a homenagear pessoas ligadas àquela religião. Outras escolas têm sua história de implantação em redes mantidas pela comunidade prestando serviços gratuitos a alunos com menor poder aquisitivo, dentre outros elementos tratados a seguir, que especificam e identificam cada uma.

Para melhor caracterização das escolas de Pedreiras, consideramos a descrição de todas as escolas públicas e privadas da zona urbana. Na classificação da localização levamos em consideração dois critérios de predominância nos bairros: o primeiro de caráter socioeconômico no qual identificamos como centrais aqueles bairros que possuem maior infraestrutura e famílias com melhor poder aquisitivo e como periféricos aqueles que possuem menor infraestrutura e famílias com menor poder aquisitivo.

No segundo critério de localização atendemos a vocação ou função que o bairro apresenta: se comercial ou se de moradia considerando que através do conhecimento da comunidade em que essas escolas se situam, podemos destacar elementos que tenderão a enriquecer a construção de representações sociais dos sujeitos pertencentes a essas escolas.

Com relação ao porte das escolas, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP considera, de acordo com o número de matrículas envolvendo todos os níveis de ensino, escolas de grande porte aquelas que contêm mais de 500 matrículas, ao passo que as de pequeno porte são aquelas contendo até 50 matrículas (INEP, 2018).

Para complemento dessa classificação, consideramos neste estudo como escolas de médio porte as que contêm entre 50 e 500 matrículas levando em consideração os níveis de ensino. Dessa forma, dispomos sobre a localização, o porte, o número de matrículas e os níveis de ensino das escolas públicas municipais e privadas da zona urbana de Pedreiras a partir dos dados apontados no último censo escolar (INEP, 2018) e das informações colhidas na Secretaria de Educação do Município, conforme o Quadro que se segue:

Quadro 6 - Distribuição das escolas públicas e privadas da zona urbana de Pedreiras por localização, porte, número de matrículas e níveis de ensino

	Nome da escola	Localização/ Bairro	Porte	Número de Matrículas	Níveis de ensino
ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS	Colégio Dr. Herschell Carvalho	central comercial	grande	574	1º ao 9º ano
	U. E. Zeca Branco	central comercial	médio	482	4º ao 9º ano
	U. E. Carlos Martins	central moradia	grande	611	4º ao 9º ano
	U. E. Profº Ernildo de Oliveira Gomes	central moradia	médio	332	5º ao 9º ano
	U. E. Profª Wilna Bezerra	periférico moradia	médio	203	1º ao 7º ano
	U. E. Manoel Trindade	central moradia	grande	512	4º ao 9º ano
	U. E. Janoca Maciel	central moradia	médio	462	1º ao 9º ano
	U. E. Imaculada Conceição	central moradia	médio	172	1º ao 5º ano
	U. E. João Menezes	periférico moradia	médio	244	1º ao 4º ano
	U. E. Naíse Trindade	periférico moradia	médio	172	Creche ao 5º ano
	U. E. Balão Mágico	central moradia	médio	185	Maternal ao 4º ano
	U. E. Reino Infantil	central moradia	médio	297	Maternal ao 4º ano
	U. E. Raimundo Monteiro	central moradia	médio	271	1º ao 4º ano
	J. I. Branca de Neve	central comercial	médio	377	Maternal e pré-escola
	J. I. Pingo de Gente	central moradia	médio	179	Maternal e pré-escola
	J. I. Profª Ribamar Oliveira	central moradia	médio	60	Maternal e pré-escola
	J. I. Fátima Roma	central comercial	médio	185	Maternal e pré-escola
	ESCOLAS PRIVADAS	Colégio Batista Eleutério Rocha	central comercial	grande	550
Colégio São Francisco		central comercial	grande	703	creche pré-escola 1º ao 9º ano (fund.) 1º ao 3º ano (médio)

	C. E. Cenequista Corrêa de Araújo	central comercial	médio	223	pré-escola 1º ao 9º ano (fund.) 1º ao 3º ano (médio) Ensino superior - EaD
--	-----------------------------------	-------------------	-------	-----	---

Fonte: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>.

Como observamos no Quadro 6, há um predomínio no município de escolas públicas de forma geral. A rede pública de ensino da cidade de Pedreiras conta com 17 (dezessete) escolas municipais na zona urbana e 3 (três) escolas de rede privada. Em se tratando das séries finais do Ensino Fundamental, nível em que se dá a pesquisa, apenas 7 das 17 escolas públicas oferecem esse nível de ensino.

Cabe dizer que na zona rural, o município conta com 21 (vinte e uma) escolas que atendem aos alunos que moram nessas comunidades. É interessante focar que as escolas da zona rural variam em relação ao porte e ao tamanho. Nesse sentido, existem escolas de pequeno porte (com menos de 50 alunos) localizadas em comunidades menores, com cerca de 50 famílias e escolas com 250 alunos, já consideradas de médio porte em comunidades maiores com cerca de 150 famílias de acordo com informações de setores da Secretaria Municipal de Educação de Pedreiras.

Apesar de serem unificadas pela rede, as escolas municipais de Pedreiras apresentam características próprias relacionadas ao porte, à localização, à estrutura física (podendo proporcionar melhores atividades recreativas e esportivas), ao número de docentes e funcionários e também ao índice de desenvolvimento da aprendizagem avaliado pela média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB⁸.

Verificamos também que dentre as 20 escolas (entre públicas e privadas) da zona urbana de Pedreiras, cinco se encaixam na classificação de grande porte contendo mais de 500 matrículas em todos os seguimentos. Cabe observar que as escolas públicas municipais oferecem o Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino a partir do 1º ano e Educação de Jovens e Adultos - EJA no turno noturno e as escolas privadas oferecem desde a Creche ao Ensino Médio concorrendo para o acréscimo do número de alunos.

As demais escolas enquadram-se na categoria de médio porte por oferecerem apenas o ensino fundamental regular com anos iniciais e finais nos turnos matutino e vespertino. Cabe

⁸ O IDEB é o principal indicador da qualidade da educação básica no Brasil. Calcula a relação entre rendimento informado pelo Censo Escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono) e o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, obtido na Prova Brasil, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). A medição tem uma escala que vai de 0 a 10, sendo que a meta para o Brasil é alcançar a média 6.0 até 2021. O índice é aferido sempre nos anos ímpares e divulgado nos anos pares.

dizer ainda que nenhuma escola de Pedreiras situadas na zona urbana se encaixa na categoria de pequeno porte.

Para melhor aprofundamento do estudo e maior conhecimento das escolas, buscamos também apoio em informações do IDEB.

Segundo os dados apresentados no último IDEB (2017), a rede pública do Maranhão encontra-se abaixo das metas projetadas em todos os níveis de ensino. Quando analisado de maneira geral, o desenvolvimento do Estado nas questões educacionais possui média de 4.1 nos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental com uma meta prevista de 4.4 para esse segmento.

Nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) o Estado apresenta média de 4.2 mostrando-se abaixo da meta projetada de 4.3 para esse nível. Já no ensino Médio, possui média de 3.4, também inferior à meta prevista com valor de 3.7. No entanto, a rede estadual maranhense obteve um crescimento de 9,7% em relação ao penúltimo senso (2015), “avançando da 19ª posição para a 13ª no *ranking* nacional e ocupando o 3º lugar da Região Nordeste” (IDEB, 2019).

Quanto aos resultados da rede municipal de Pedreiras, observamos um rendimento abaixo das metas. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental os dados apontam uma média de 4.5, inferior à meta prevista de 4.6. Nos anos finais, o município atingiu 3.4 com meta projetada para 3.9. Cabe dizer que apenas uma escola municipal em Pedreiras nomeada U.E. Janoca Maciel, atingiu a meta de 4.8 prevista para os anos iniciais no IDEB (2017), com média de 5.2.

Em comparação a outras cidades do Maranhão, nos anos finais do Ensino Fundamental nos quais fizemos análise, Pedreiras apresenta-se em situação intermediária ficando abaixo de cidades que atingiram a meta projetada, São Francisco do Brejão (média: 4,4, meta: 4,3), Benedito Leite (média: 4.4, meta: 4.2), Cedral (média: 4.6, meta: 4.1), Nova Colinas (média: 4.5, meta: 4.1), entre outras.

Ainda sobre a relação intermediária, mesmo não atingindo a meta prevista Pedreiras encontra-se acima em relação ao valor da média atingida de cidades como Arame (média: 2.7, meta: 5.0), Cachoeira Grande (média: 2.1, meta: 3.8), Cajapió (média: 2.7, meta: 4.4), Perimirim (média: 2.8, meta: 4.8), Peritoró (média: 2.9, meta: 4.6), entre outras que apresentaram médias discrepantes das previstas.

Sobre as escolas privadas, o INEP apresenta dados apenas para 1 (uma) das 3 (três) escolas existentes no município com média de 5.7 referente ao Ensino Médio, no entanto, o valor atribuído para a meta não consta nos índices.

Cabe dizer que os resultados apresentados no IDEB se dão a partir da participação da escola no SAEB⁹. Conforme apontado na portaria nº 447 de 24 de maio de 2017, a participação das escolas privadas acontece de forma voluntária, sendo ela convidada, a partir de sorteio realizado pelo Inep ou de adesão ao sistema por parte da própria escola atendendo ao requisito de estarem localizadas em zonas urbanas e rurais com pelo menos 10 (dez) alunos matriculados na 3ª série ou na 4ª série do Ensino Médio, conforme explicitado no Art. 7º da Portaria¹⁰.

Dessa forma, algumas escolas não apresentam resultados no IDEB devido ao número de participantes no Saeb ser insuficiente para divulgação dos resultados, pela não participação da escola no Saeb, por não atender aos requisitos necessários para ter o desempenho calculado ou pela não divulgação dos resultados, por solicitação da Secretaria/Escola devido a situações adversas no momento da aplicação (INEP, 2019).

A busca desses elementos justifica-se por uma melhor compreensão das questões levantadas na pesquisa através, dentre outros fatores, dos dados específicos sobre o desenvolvimento de cada escola nas avaliações gerais do Ministério da Educação no Ensino Fundamental II. A escolha por esse segmento deu-se pela distribuição dos docentes por disciplina, o que facilitou a abordagem dos professores de Língua Portuguesa escolhidos pela pesquisa realizada, tendo em vista a nossa identificação e proximidade com os professores da mesma área de formação e também por serem docentes com maior convívio na escola devido à quantidade de aulas semanais.

A partir dessas considerações, elegemos 5 (cinco), das 17 (dezessete) escolas municipais da Secretaria Municipal de Educação de Pedreiras situadas na sede para a realização da nossa pesquisa. Essas escolhas se deram por considerarmos que as escolas localizadas nos bairros comerciais, no centro e nos bairros periféricos possuem características próprias e elementos enriquecedores para este estudo refletidos respectivamente na maior popularidade, maior alcance de alunos de outros setores e nas peculiaridades absorvidas na comunidade em que se situam por exemplo, as recreações realizadas nas mediações do bairro.

Essa perspectiva abarca também as escolas privadas da cidade que, em suas características gerais, buscam atender a um público específico de acordo com suas organizações e condutas.

⁹ O Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala que permitem ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado (INEP, 2019).

¹⁰ A portaria nº 366, de 29 de abril de 2019 estabelece as Diretrizes de Realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para o ano vigente (2019).

O campo de investigação da pesquisa, portanto, elenca um quantitativo geral de 8 (oito) escolas em busca de uma amostra significativa para a análise das representações sociais de professores e supervisores que ali atuam, considerando que a interação cotidiana de sujeitos em uma dada situação, favorece o compartilhamento de saberes que firmam as relações sociais, através de conhecimentos que se internalizam e se externalizam numa dinâmica socialmente vivenciada. Sendo assim, cabe traçar as características dessas escolas visando aproximação dos campos escolhidos para a realização deste estudo.

Dessa forma, organizamos a análise das escolas públicas e das escolas privadas de forma individual considerando que a abordagem mais detalhada das escolas tem por objetivo também a sistematização dos dados podendo favorecer elementos iniciais para estudos futuros.

4.1.1 Escolas públicas municipais

As escolas públicas municipais de Pedreiras participantes da pesquisa possuem características estruturais próprias relacionadas ao tamanho da estrutura física, à quantidade de salas, ao número de alunos por sala de aula, entre outros fatores que interferem no oferecimento dos níveis de ensino.

Segundo informações coletadas de setores da Secretaria Municipal de Educação e dos próprios profissionais entrevistados, as escolas públicas municipais realizam quinzenalmente planejamento coletivo com os professores de Língua Portuguesa e de Matemática acompanhados dos supervisores dessas escolas, objetivando a unificação dos conteúdos e de algumas questões metodológicas. Considerando que as escolas públicas escolhidas para participarem da pesquisa fazem parte da totalidade, elas se incluem nesse planejamento realizado de forma grupal na Secretaria de Educação.

Para melhor analisarmos os elementos coletados, observamos especificamente cada escola pública escolhida para a pesquisa, listando algumas características que as identificam, dispostas no Quadro a seguir:

Quadro 7 - Escolas públicas municipais distribuídas por turnos de funcionamento, número de funcionários, número de docentes, dependências físicas e média do IDEB (2017)

Nome da escola	Turnos de funcionamento	Nº de funcionários (incluindo os docentes)	Nº de docentes (excluídos do nº de funcionários)	Dependências físicas		IDEB (2017)	
				biblioteca	quadra esportiva	anos iniciais	anos finais
U. E. Profº Ernildo de Oliveira Gomes	matutino vespertino	42	23	não	não	média: 3.3 meta: 4.6	--
U. E. Profª Wilna Bezerra	matutino vespertino	24	10	não	não	média: 4.3 meta: 4.9	--
U. E. Carlos Martins	matutino vespertino noturno	57	27	não	não	média: 4.0 meta: 4.9	média: 2.8 meta: 3.9
U. E. Zeca Branco	matutino vespertino	72	37	sim	sim	média: 3.8 meta: 5.3	média: 3.4 meta: 3.9
U. E. Manoel Trindade	matutino vespertino noturno	51	28	não	não	média: 4.1 meta: 4.3	--

Fonte: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>.

A *U.E. Professor Ernildo de Oliveira Gomes* situada no bairro São Francisco (bairro central da cidade), oferece do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino.

Quanto à estrutura física, possui 6 (seis) salas de aula, sendo considerada uma escola de médio porte (332 matrículas) distribuídas em 12 (doze) turmas com uma média de 23,8 alunos em cada sala nos anos iniciais e 29,6 alunos nos anos finais. A escola conta com 23 (vinte e três) professores e 42 funcionários (quadro 7).

Sobre a parte recreativa dos alunos, é feita no pátio da escola no qual também são realizadas atividades e projetos como feiras de conhecimento, gincanas, assim como encontros corriqueiros, momentos de conversação em que se dão as relações sociais e onde se controem o senso comum, matéria prima das representações sociais.

No que se refere ao índice de desenvolvimento da aprendizagem, a U.E. em análise apresenta média 3.3 mostrando-se abaixo da meta prevista de 4.6 para essa escola nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Cabe dizer ainda que nessa modalidade de ensino, a escola não apresentou crescimento em relação ao penúltimo IDEB (2015) no qual obteve a média 3.7 ficando também abaixo da meta 4.4. Nos anos finais, a média da escola não foi divulgada pelo INEP devido ao número de participantes no Saeb ser insuficiente para que os resultados fossem

divulgados, segundo informações do INEP (2019), porém, a meta projetada para a escola foi de 4.1.

Em se tratando do “clima” da escola, pareceu-nos acolhedor e dinâmico, havendo suficiente movimentação de alunos pelos corredores e pela sala da coordenação na hora do intervalo das aulas. Percebemos, inclusive, boa interação dos professores com os alunos nesses momentos extraclasse, o que deve favorecer o estreitamento dos laços afetivos fortalecendo o sentimento de pertença desses sujeitos ao grupo de convívio na escola.

A *U.E. Professora Wilna Bezerra*, escola de médio porte (203 matrículas, conforme Quadro 6), oferecendo desde o 4º ano até o 7º ano do Ensino Fundamental. Conta com 24 funcionários sendo 10 (dez) professores (quadro 7).

A escolha dessa escola foi feita levando em conta as características peculiares em relação às demais escolhidas, como sua estrutura menor contendo apenas 8 (oito) turmas em 4 (quatro) salas de aula e sua localização no bairro Diogo (bairro periférico), de modo a perceber aspectos discrepantes ou não entre uma escola periférica e uma escola localizada no centro da cidade. Percebemos, pois, que não há discrepância significativa entre esta escola e as demais pesquisadas no que se refere ao andamento das atividades pedagógicas em que todos os profissionais se envolvem no desenvolvimento das ações planejadas pelo projeto pedagógico.

A supervisora entrevistada nessa escola relatou que as atividades esportivas e atividades extraclasse dos alunos são realizadas num espaço baldio existente ao lado da escola, podendo favorecer a aproximação da escola com a comunidade. Essa relação de reciprocidade entre comunidade/escola fortalece o sentido de pertença dos alunos à escola e ao bairro em que residem como também da comunidade com a escola, gerando um “clima” agradável e amistoso.

Sobre os índices do IDEB, cabe observar que essa escola se encontra também abaixo da meta projetada para os anos iniciais. Com uma média de 4.3, apresenta um resultado aproximado da meta prevista que calcula um valor de 4.9 para a escola. Já dos anos finais, não apresenta resultados. Possivelmente, por oferecer apenas o 6º ano (com 29 alunos) e o 7º ano (com 16 alunos), a escola não tenha inscrito esse nível de ensino já que a participação no Saeb se dá de forma voluntária.

Já a *U.E. Carlos Martins* situada no bairro Mutirão (bairro central) com muitos moradores e movimentação comercial, possui uma estrutura compacta, visto que as 10 (dez) salas de aula situam-se em volta de um pequeno pátio. A respeito do número de funcionários, essa escola conta 57 (cinquenta e sete) funcionários sendo 27 (vinte e sete) professores, como pode ser observado no quadro 7.

De acordo com os dados do INEP (2019) sintetizados no Quadro 6, é considerada uma escola de grande porte por conter 611 alunos distribuídos em 20 (vinte) turmas nos 3 (três) turnos assim dispostos: matutino e vespertino oferecendo do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental e ainda Educação de Jovens e Adultos – EJA no turno noturno.

Cabe destacar que a maioria dos profissionais que trabalham nessa escola residem no bairro, o que pode despertar o sentimento de pertença desses sujeitos à comunidade escolar, visto que “pertencer a uma cultura, a um lugar, a uma época demarca a posição que o situa no mundo, o que, por sua vez, forja formas de relação e de convívio social” (BONFIM, MELO e NASCIMENTO, 2015, p. 33).

Também nessa escola muitas atividades pedagógicas como gincanas, ensaios da Banda Marcial da Escola, dentre outras, são realizadas nas ruas da comunidade favorecendo a aproximação dos moradores com a instituição escolar, elementos esses semelhantes aos da U.E. Wilna Bezerra cujas recreações são também realizadas em espaços fora da escola.

Por outro lado, o oferecimento do espaço físico da escola para a realização de atividades e eventos da comunidade nos fins de semana, fortalece o sentido de pertencimento e que, de certa forma, colabora na construção de um cotidiano mais variado, estreitando os laços sociais.

Com relação ao desenvolvimento escolar, a média no IDEB nos anos iniciais (4.0) encontra-se abaixo da meta prevista de 4.9. Cabe dizer que nesse seguimento, essa escola apresentou um declínio em relação ao penúltimo IDEB (2015), no qual tirou a média 4.3, contudo, ainda abaixo da meta prevista de 4.6. No que se refere aos anos finais, a meta também não foi alcançada apresentando diferença de mais de 1 (um) ponto (média: 2.8, meta: 3.9), como observamos no Quadro 7.

O baixo índice apresentado por essa escola pode estar relacionado, dentre outros fatores, ao grande número de alunos repetentes vindos de outras escolas que, segundo a própria coordenação, são matriculados pelos pais como forma de castigo pela repetência em outra instituição de ensino, na maioria das vezes, da rede privada, o que nos mostra a existência de representações sociais arraigadas sobre a escola pública desprestigiada e utilizada pelos pais para castigar aos filhos que tiram notas baixas.

A *U.E. Zeca Branco*, considerada uma escola de médio porte (482 matrículas, conforme Quadro 6) possui estrutura física com 10 (dez) salas de aula, quadra de esportes e uma biblioteca, sendo a única das cinco escolas públicas escolhidas a possuir essa estrutura, podendo facilitar a leitura de livros durante as aulas e projetos de leitura no decorrer do ano letivo. Oferece Ensino Fundamental do 4º ao 9º ano dispostos em 20 (vinte) turmas nos períodos matutino e vespertino (Quadro 7).

Reportando-nos ao Quadro 6, pode ser percebido que a escola em foco situa-se no centro comercial da cidade, local de grande movimentação de carros e pedestres. Possivelmente, essa escola foi construída antes do crescimento da cidade e hoje, por ser um centro muito movimentado, sofre reflexos do barulho podendo interferir no rendimento dos alunos.

Em se tratando do IDEB, nos anos iniciais do Ensino Fundamental a escola obteve 3.8, média discrepante em relação à meta projetada para esse segmento no valor de 5.3, como apontado na tabela 7. Nos anos finais, a escola também ficou abaixo da meta prevista de 3.9 com média obtida de 3.4, dados divergentes dos apontados no penúltimo IDEB (2015) em que a escola atingiu a meta prevista de 3.7, atingindo a média de 3.8 nesse nível de ensino. Tal declínio pode estar associado a fatores como o barulho causado pela movimentação do comércio, a repetência, dentre outros.

Sobre o ambiente escolar, percebemos um “clima” acolhedor, com profissionais atenciosos. Os professores e os alunos parecem manter uma relação mais próxima, o que torna o ambiente da escola agradável.

A *U.E. Manoel Trindade* foi a última escola municipal analisada. Está classificada como de grande porte pelo IDEB (512 matrículas) dispostas em 16 (dezesesseis) turmas nos 3 (três) turnos. Oferece desde o 5º até o 9º ano do Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino e o EJA no turno noturno. Apesar do porte e do elevado número de turmas, a escola possui uma pequena estrutura física contando com apenas 6 salas de aula, não possui biblioteca nem quadra de esportes, por esse motivo, as recreações dos alunos são feitas no pátio da escola.

Desde a primeira ida à escola, percebemos um nível mais elevado de organização e empenho dos profissionais no desenvolvimento das atividades pedagógicas. No intervalo das aulas, os profissionais do setor administrativo se movimentam pelos corredores junto aos alunos que transitam por toda a escola incluindo a sala dos professores. Esse fator evidencia maior aproximação dos alunos com os profissionais da escola no cotidiano. Cotidiano este em que “o senso comum está continuamente sendo criado e re-criado” (MOSCOVICI, 2015, p. 95) favorecendo o desenvolvimento de relações e das próprias representações sociais.

Sobre o índice de desenvolvimento dos alunos, essa escola apresenta dados apenas dos anos iniciais do Ensino Fundamental com média 4.1, demonstrando não ter atingido a meta de 4.6 para este nível. A média atingida pela escola no último IDEB (2017) é a mesma atingida pela escola na avaliação anterior (2015).

Nos anos finais, não há dados sobre a média devido ao número de participantes da escola no Saeb ser insuficiente para que os resultados sejam divulgados (INEP, 2019). No entanto, no IDEB (2015), a escola atingiu a meta prevista de 3.1 nesse nível de ensino.

Em síntese, percebemos que todas as escolas municipais que participaram da pesquisa estão abaixo da meta do IDEB (2017). De acordo com informações do INEP (2019) 66,67% das escolas pedreirenses da rede municipal que oferecem o Ensino Fundamental estão com desempenho abaixo do previsto. O baixo rendimento escolar dos alunos pode estar associado a causas, como a infraestrutura da escola, o planejamento, entre outros fatores que influenciam na aprendizagem. Por outro lado, fatores externos como a renda domiciliar, as condições de moradia e o incentivo familiar também interferem no desenvolvimento educacional desses estudantes. Por sua vez o INEP (2019) mostra que a probabilidade de se obter uma pontuação elevada no IDEB torna-se maior, quando há um maior número de fatores sociais adequados.

Consideramos que, de acordo com os profissionais dessas escolas, as instituições educativas da cidade de Pedreiras encontram-se em busca de melhor desenvolvimento nos índices educacionais, promovendo ações reveladas nas entrevistas como descreve a supervisora da rede pública: “Temos um projeto com as crianças que não estão acompanhando, a gente está tirando da sala para leitura. Eu e uma professora. A gente está fazendo esse acompanhamento para ver se chegam a entrar em consenso com os outros nessa prática de leitura e escrita” (SP4). Além de levantamento das disciplinas com maior déficit de notas para promoção de aulas mais direcionadas e o próprio planejamento em rede.

Outro dado de ação concreta evidenciado nas entrevistas é a realização de plantões pedagógicos¹¹ com as famílias, nesse sentido podemos inferir que a proximidade da escola com a família ajuda no alcance de melhores resultados na aprendizagem dos estudantes, além de possibilitar a construção de relações pedagógicas mais pertinentes ao desenvolvimento da escola.

4.1.2 Escolas privadas

Inicialmente, cabe destacar que as escolas privadas apresentam características distintas entre si, apesar de serem instituições que se enquadram no sistema educacional vigente no país, constituem-se de estrutura diversificada, material didático próprio, metodologias específicas, dentre outros fatores que especificam cada instituição particular.

¹¹ O Plantão Pedagógico é uma ação realizada pelas escolas com o objetivo de favorecer um contato individual dos professores com os pais dos alunos para discussão acerca do comportamento, notas, tarefas escolas e frequência. É um momento diferente da reunião de pais onde se discutem conjuntamente aspectos mais administrativos.

Diferente das escolas públicas municipais, oferecem além do Ensino Fundamental, Educação Infantil e Ensino Médio. Desse modo, consideramos o porte de cada escola privada com todos os segmentos, porém, atendendo aos mesmos indicadores das escolas públicas.

Para melhor aprofundamento das características das escolas privadas pesquisadas, observamos as características dispostas no Quadro a seguir já empregadas nas escolas públicas:

Quadro 8 - Escolas privadas distribuídas por turnos de funcionamento, número de funcionários, número de docentes, dependências físicas e participação/média do IDEB (2017)

Nome da escola	Turnos de funcionamento	Nº de funcionários (incluindo docentes)	Nº de Docentes (excluídos dos funcionários)	Dependências físicas		IDEB (2017)	
				biblioteca	quadra esportiva	Ens. Fund.	Ens. Médio
Colégio Batista Eleutério Rocha	matutino vespertino	49	31	sim	sim	não consta	média: 5.7 meta: não informada
Colégio São Francisco	matutino vespertino	Não informado	34	sim	sim	não consta	não consta
C. E. Cenequista Corrêa de Araújo	matutino vespertino noturno	26	20	não	sim	não consta	não consta

Fonte: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>.

Conforme enfocado na Introdução deste estudo, a cidade de Pedreiras conta com apenas três escolas privadas oferecendo todos os níveis de ensino da educação básica e abrangidas pelo estudo realizado.

O *Colégio Batista Eleutério Rocha*, caracterizado no Quadro 6 como uma escola de grande porte por conter 550 matrículas numa estrutura de 11 (onze) salas de aula oferecendo desde Creche até o Ensino Médio distribuídas em 17 (dezessete) turmas, além de biblioteca e quadra de esportes na qual são realizados torneios recreativos em períodos escolhidos pela coordenação da escola.

Cabe dizer que, nas escolas com biblioteca podemos perceber maior uso e movimentação dos alunos a este espaço, seja através de projetos da própria escola, seja por incentivo dos professores.

Sendo uma instituição confessional evangélica fundamenta-se, segundo informações colhidas na própria escola, em ensinamentos da Bíblia Sagrada e na participação dos alunos em cerimônias religiosas ao fim das aulas em dias da semana agendados pela própria escola.

Sobre a localização, a escola em pauta situa-se no centro da cidade em uma avenida nobre na qual residem famílias tradicionais e de sobrenomes conhecidos por toda a cidade, fator que influencia na construção de representações sociais de ser uma escola para a classe social com maior poder aquisitivo.

Sobre o índice de desenvolvimento da aprendizagem, é a única das três escolas a obter média no IDEB com um resultado de 5.7 no Ensino Médio, porém, não há indicador da meta prevista para esta escola nos dados do Inep, constando apenas descrição do alcance da escola ao nível pretendido.

Nesse sentido, inferimos que a escola pode ter atingido a meta por fatores econômicos refletidos nas condições de moradia dos alunos, no modo como os alunos são incentivados pelos pais a seguirem suas profissões que, muitas vezes são de prestígio social, como também por fatores internos da escola a exemplo da infraestrutura (laboratórios, recursos tecnológicos, etc), a própria concorrência entre as escolas privadas que, na qualidade de empresas, buscam sempre melhores resultados nas avaliações em larga escala como o ENEM¹², dentre outros fatores.

O *Colégio São Francisco* é uma escola de natureza familiar que aponta resquícios de hereditariedade em que mãe, filhos e parentes ocupam a maioria das chefias. Outro fator a ser destacado nesse sentido se dá no fato de as casas dos membros da família serem na área abrangida pela escola. Podemos inferir a partir desses fatores, que a proximidade da escola com a questão domiciliar/familiar pode interferir na contratação de pessoas não ligadas por laços parentais, essa constatação se ancora no grande número professores e demais funcionários da escola com ligação familiar.

A escola em pauta caracteriza-se como de grande porte com 703 matrículas (Quadro 6) oferecendo desde a Creche até o terceiro ano do Ensino Médio. Sua estrutura conta com biblioteca e quadra de esportes, além de laboratórios e brinquedotecas.

Outra característica a destacar diz respeito à localização da escola em bairro comercial o que provoca grande movimentação de carros, acadêmicos e professores no bairro em que se localiza aumentada pela Faculdade de Educação São Francisco – FAESF situada defronte, também de propriedade da família do colégio pesquisado, o que favorece a realização de atividades do colégio nas dependências da Faculdade de Educação. Esse envolvimento da educação básica com o nível superior pode promover bons resultados para ambas como

¹²O Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, consiste em uma prova realizada pelo INEP criada em 1998 objetivando avaliar a qualidade do Ensino Médio no país e favorecendo o ingresso de estudantes nas Universidades Públicas e Privadas do país através de programas como o Programa Universidade Para Todos - PROUNI criado pelo Governo Federal através da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior.

proximidade dos alunos da escola com as questões acadêmicas e dos acadêmicos de licenciatura no universo em que atuarão como docentes.

A terceira e última escola a compor o universo do nosso estudo é o *Centro Educacional Cenecista Corrêa de Araújo*, uma escola da rede Campanha Nacional de Escolas na Comunidade – CNEC.

A rede CNEC enquadra-se como instituição filantrópica. Cerca de 10% do alunado possui bolsa de estudo integral e 20% dos alunos possuem descontos variados. Atualmente, a CNEC vem sofrendo problemas financeiros devido a inadimplência dos alunos pagantes e à saída daqueles que não conseguem pagar as mensalidades, por esse motivo, vem diminuindo o número de alunos e de profissionais.

A unidade cenecista de Pedreiras, é considerada uma escola de médio porte (223 matrículas, conforme Quadro 6) e oferece desde a educação infantil (pré-escola) até o Ensino Médio. Situa-se no centro comercial da cidade no qual localizam-se as feiras, provocando grande movimentação de pedestres e o típico barulho provocado pelas pessoas que ali transitam, além de carros de som utilizados para a divulgação dos comércios, o que provoca muita distração dos alunos e dificulta o andamento das aulas, principalmente nas salas de aula mais próximas da entrada da escola.

Percebemos que é possível haver um sistema público e um sistema privado de ensino na cidade visto abarcar a população de forma geral, diversificando o atendimento de acordo com a própria realidade social inseridas numa sociedade capitalista.

4.2. Os sujeitos da investigação

Cabe inicialmente fazermos referência às características que marcam o perfil dos sujeitos da pesquisa: os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental - anos finais e os supervisores que atuam no mesmo nível de ensino nas escolas públicas e privadas em análise da cidade de Pedreiras.

Para tanto, situamos o magistério como um dos ofícios mais antigos da história, tão antigo quanto a medicina e o direito, tendo suas raízes históricas no *ethos* religioso da profissão de ensinar que foi, por muito tempo, sinônimo de obediência (Tardif e Lessard, 2014), no qual o professor era aquele que falava, enquanto os alunos apenas ouviam.

Essa rápida incursão nas origens da profissão docente se dá apenas para apontar o entendimento de que algumas representações sociais a respeito do professor têm a gênese nessas

raízes. Além disso, não faremos a retrospectiva sobre a profissão docente visto a abordagem feita sobre o público e o privado na educação contemplar uma visão geral sobre o professor.

Neste estudo, nos interessa traçar o perfil do professor de hoje, mais especificamente revelado nas entrevistas e analisados a partir de sua formação e de suas ações no cotidiano, na forma como se relacionam com os demais profissionais da escola. Aquele que mesmo passando por enfrentamentos, como o desprestígio da profissão, os baixos salários, carga horárias extensas de trabalho continuam exercendo a profissão, firmes na perspectiva de mediador do conhecimento, na visão de uma das professoras da rede pública:

No dia a dia eu aponto a cumplicidade e a pontualidade, eu acho importante pro trabalho funcionar bem e também a disciplina. Tem que ter para que a agente alcance o objetivo principal que é a aprendizagem do aluno, a gente está sempre buscando isso aqui na escola apesar de ser escola pública, a gente conhece pelo histórico do país, é um pouco deixado de lado, mas aqui a equipe é muito boa (SP2)

No discurso filosófico da modernidade a docência foi sendo recriada para acompanhar a dinâmica da globalização repercutida também nas instituições escolares e nos profissionais da educação que, como agentes do processo educativo, atuam no incentivo aos alunos a buscarem maiores conhecimentos. No entanto, as formas de pensar refletidas nas ações dos professores como a busca pela defesa da escola pública, gratuita e laica sofrem pressões sociais de órgãos públicos superiores e da própria sociedade podendo ser refletidas na sala de aula, fazendo com que o professor busque equilíbrio entre esses entraves e a mediação ao aluno. Os profissionais participantes da pesquisa mostraram-se empenhados no exercício de defender a escola, de a transformar em um espaço vivo no qual toda a comunidade escolar esteja envolvida no desenvolvimento dos alunos, nas práticas pedagógicas possibilitando melhores resultados.

Dessa forma, entendemos que os supervisores e os professores se autodefinem como agentes de mudança na composição atual da sociedade em que estão inseridos. Investem em seu local de trabalho dando sentido e significado à sua atuação pedagógica. Além de vivenciarem sua função como uma experiência pessoal, constroem conhecimentos e uma cultura própria da profissão.

Essas relações de trabalho cotidianas, favorecem o compartilhamento de representações sociais entre os atores educativos podem contribuir para a construção de relações sociais mais sólidas, visto que somos o resultado de milhões de relações que estabelecemos no decorrer da nossa existência (Guareschi, 1998).

Para melhor caracterização do perfil dos professores e supervisores escolhidos e da identidade profissional que decorre de sua história de vida e de formação, assim como de suas expectativas e seus conhecimentos sobre sua própria prática construídos no cotidiano, colhemos também os dados através de Questionário de Perfil desses sujeitos hoje, como eles se veem e se identificam. Visto que a participação dos sujeitos em um grupo, seja ele profissional ou de outra natureza, favorece a identificação desses sujeitos ao grupo no compartilhamento do senso comum, isto é, assim como as imagens, as crenças e os conceitos relacionados à própria profissão se constroem grupalmente e as representações sociais são elementos fundantes dessa constituição identitária (Placco e Souza, 2012).

Nesse sentido, esses elementos dão dinamicidade à identidade e promovem a interdependência entre pessoas e grupos, pois é na iteração social que o indivíduo se identifica e se sente pertencente a determinado grupo.

Objetivando compreender de que forma essas questões se dão na prática, buscamos obter dados sobre a idade, a formação inicial, os graus acadêmicos e os anos de atuação na área educacional por considerarmos que esses dados poderão possibilitar a construção de significados nas relações estabelecidas no cotidiano escolar e apontar que representações esses professores e supervisores constroem no cotidiano. Na medida em que reconhecemos que as “representações sociais orientam e justificam práticas” (ALVES-MAZZOTTI, 2005, p. 141), entendemos a importância de valorizarmos os conhecimentos construídos grupalmente por esses sujeitos apontando seu pertencimento aos grupos, suas funções desenvolvidas na escola, dentre outros fatores, como veremos a seguir.

Tratando-se de aspectos como sexo, estado civil e faixa etária, identificamos os dados a seguir:

Quadro 9 - Distribuição dos sujeitos segundo o sexo, estado civil e faixa etária

Sexo	Quantidade	Estado civil	Quantidade	Faixa etária	Quantidade
Feminino	21	Solteiro (a)	6	25 a 30 anos	3
Masculino	1	Casado (a)	14	31 a 40 anos	3
		Divorciado (a)	2	41 a 50 anos	11
				51 a 61 anos	4
				Não informou	1
Total: 22		Total: 22		Total: 22	
TOTAL DE SUJEITOS ENTREVISTADOS: 22					

Fonte: OLIVEIRA, L. S. (2019). Quadro de elaboração própria.

Neste Quadro, os dados referentes ao item “sexo” dos pesquisados mostram que apenas 1 (um) entre todos os sujeitos é do sexo masculino. Tal fator nos leva à reflexão sobre a feminilização do magistério no Brasil.

Estudos já realizados (Almeida, 1998; Nogueira, 2010), apontam que no país a inserção das mulheres na docência se deu pela industrialização e urbanização das cidades que em decorrência da ascensão do capitalismo multiplicou os campos profissionais atraindo os homens para profissões de maior prestígio.

Além disso, a aceitação das mulheres às péssimas condições de trabalho e de controle exercidas pelo Estado somadas aos baixos rendimentos fizeram com que fossem assumindo esse espaço. Por outro lado, tal aceitação se explica “pelo sistema de poder patriarcal que as dominara durante séculos” (BONFIM, 2007, p. 203).

Retomando os estudos de Almeida (1998), ainda nesse contexto expandia-se o campo educacional aliado ao discurso de progresso do país fazendo surgir a necessidade de um número maior de docentes. Em resposta a essa situação, na segunda metade do século XIX foram sendo criadas as primeiras Escolas Normais para a formação de professores, porém, a evasão do sexo masculino para outras áreas, permitiu a chegada da mulher na docência “timidamente acompanhando a inclusão de alunas na educação visto que, a necessidade de professoras para regerem classes femininas, possibilitaram a abertura de um espaço profissional para as mulheres no ensino” (p. 65). Com a inserção das mulheres na docência aceitando salários mais baixos, fortaleceu-se a argumentação de que elas tinham “por natureza” o cuidado e a delicadeza atribuídos pelo trabalho doméstico e pela vocação maternal sendo melhor indicadas para cuidar dos alunos.

Assim, a carreira profissional das mulheres foi se encaminhando ao longo dos anos com um discurso de ‘vocação’ que, fazendo-as se sentirem chamadas ao exercício, não reivindicavam salários e condições de trabalho melhores, ou seja, esse discurso induziu as “mulheres a escolherem as profissões menos valorizadas socialmente” (BRUSCHINI & AMADO, 1998, p.7), enquanto os homens exerciam as profissões com melhores salários e de maior prestígio.

Nesse sentido, os estudos de Buschini & Amado (1988) apontam que o conceito de vocação foi historicamente expresso e aceito pelas professoras que argumentavam sobre a adequação da carreira de magistério à natureza feminina, visto serem atividades requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência. Nesse contexto, o conceito de vocação era usado como mecanismo eficiente para induzir as mulheres a escolherem profissões menos valorizadas socialmente.

Esses aspectos evidenciam as representações construídas da figura da mulher como mãe tendo um cuidado maternal com seus alunos, induzindo-as ao discurso da vocação e da missão, com condições inferiorizadas de trabalho e, ao mesmo tempo, fortalecendo a figura masculina como “chefe da família”, aquele que na condição de provedor arca com as despesas não devendo a mulher ter obrigações financeiras. Já no século XX, “as mulheres ocupavam quase a totalidade das salas de aula” (VIANNA, 2013, p.165) em decorrência das características vocacionais supostamente femininas passarem a ser naturalizadas para o exercício da docência.

Como se percebe, faz necessária a desconstrução de representações já arraigadas e ancoradas em condutas arcaicas da sociedade abrindo caminho na luta e na conquista da mulher pelo poder de participação social. Todas essas representações estão ainda fortes na sociedade provocando altos índices de feminicídio, dentre outras causas, pela não aceitação dos homens à posicionamentos das mulheres que buscam garantia de direitos em espaços antes determinados como efetivamente masculinos.

Cabe dizer que possivelmente as representações sociais construídas e enraizadas sobre o trabalho docente como profissão predominantemente feminina, principalmente na educação básica, se ancoram nos períodos anteriores em que se atribuiu à mulher a tarefa maternal de cuidar dos alunos.

Retomando a análise, o segundo fator expresso no Quadro 9 diz respeito à indicação do “estado civil” dos sujeitos apontando que 14 (quatorze) dos 22 (vinte e dois) entrevistados são casados.

Segundo dados do IBGE (2019), o número de divórcios cresceu significativamente nos últimos anos. Na década de 1980 somavam 10% do universo de casamentos e chegou a somar mais de 30% demonstrando que um a cada três casamentos terminam em divórcio no Brasil, de 2016 até 2019.

No entanto, a partir dos dados coletados e da convivência social na cidade *lócus* da pesquisa, observamos que esses dados são discrepantes com a realidade de Pedreiras onde podemos identificar uma relação social ainda patriarcal, na qual se compartilham representações sociais arraigadas definindo ainda submissão das mulheres aos afazeres domésticos, distanciando-a de outras realidades, como a busca de cursos ou de trabalho que exijam o distanciamento de casa. As representações sociais do papel da mulher na sociedade parecem tão sólidas, que naturalizam o trabalho doméstico como papel feminino.

Esse fator pode estar relacionado também aos avanços da modernidade que são sentidos de forma menos acentuada em cidades pequenas como a *do lócus* deste estudo onde as relações

de compadrio ainda predominam, tanto é que e os moradores se conhecem, estreitam laços de pertencimento e firmam raízes na comunidade.

Ao analisar o Quadro 9 quanto à “faixa etária” dos sujeitos pesquisados, entendemos por bem focar os estudos já considerados clássicos de Huberman (2000) sobre o ciclo de vida dos docentes, nos quais apontam categorias relacionadas à idade e ao tempo de serviço observados no seu percurso profissional. Ainda que estas divisões não se reportem à totalidade da população visto “o desenvolvimento de uma carreira se configurar em um processo e não em uma série de acontecimentos” (p. 38), tais elementos nos ajudam a refletir sobre os diversos momentos da vida profissional no magistério classificados a partir da faixa etária ou tempo de serviço dos professores.

Segundo o autor, esse processo foi agrupado nas fases:

Entrada na carreira: compreende os primeiros três anos na atividade docente em que se reconhece como um “estágio de sobrevivência e de descoberta” (p. 38), ou seja, momento de confrontação com a realidade permeada por dúvidas e uma série de elementos que podem se confirmar ou não, de acordo com as expectativas e o perfil de cada um. No nosso estudo, alguns dos sujeitos entrevistados se aproximam dessa categoria, visto o tempo mínimo apresentado por eles ser de 6 anos de exercício na área educacional, conforme veremos no Quadro 10 disposto mais adiante. Dessa forma, somando-se o tempo de serviço na educação com o tempo de exercício na atual escola, alguns atores educativos entrevistados se enquadram em algumas categorias determinadas por Huberman (2000).

Estabilização: fase de 4 a 6 anos de experiência que se dá na escolha de uma identidade profissional que leva o professor à tomada de responsabilidades. Nesse momento, “as pessoas passam a ser professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros” (p. 40), característica que se configura ao mesmo tempo como sentimento de pertença e de liberdade em relação ao grupo do qual agora faz parte; também está relacionada ao conforto e a confiança desses profissionais às atividades que executam. Nessa perspectiva, muitos dentre os nossos entrevistados podem transitar por essa categoria.

Diversificação (pôr-se em questão): período entre 7 e 25 anos de carreira. Nesse intervalo mais longo, os perfis profissionais divergem entre si nas atividades pedagógicas visto já terem segurança na gestão das aulas. Os professores nesta fase são “os mais motivados, os mais dinâmicos, e os mais empenhados nas equipes pedagógicas” (p. 42), podendo desempenhar cargos administrativos na escola considerando a experiência. Essa série de elementos diversificados na carreira dá lugar ao aparecimento de questões sobre a própria vida e carreira, isto é, trata-se de uma fase de múltiplas facetas na qual o professor se depara ora com

a monotonia, ora com o desencanto pela sala de aula. Em nosso estudo, a maior parte dos entrevistados se encaixa nessa fase, mostrando-se inclusive, flexíveis à mudança da função de professor para a de supervisor escolar.

Serenidade: fase que compreende entre 25 e 35 anos de carreira. Neste momento, o professor sofre certo distanciamento afetivo dos demais membros da escola. Esse conservadorismo e lamentações faz com que se sintam “menos sensíveis ou menos vulneráveis à avaliação dos outros” (p. 44). Segundo Huberman, é nesta fase que se começa a baixar o nível de investimento e de ambição dos docentes. De acordo com os dados colhidos, entre 4 (quatro) a 7 (sete) sujeitos participantes da nossa pesquisa adequam-se a esse grupo.

Desinvestimento: se dá numa espécie de conservantismo sofrido entre os 35 e os 45 anos de carreira. Nesta fase, os professores tendem a “uma maior rigidez e dogmatismo, para uma prudência acentuada, para uma resistência mais firme às inovações, para uma nostalgia do passado” (p. 45). Nessa fase, parecem não mais buscarem cursos de especialização por já se sentirem ‘encerrando a carreira’. Em nosso estudo, identificamos que os profissionais encaixados nessa etapa são da escola privada.

Terminada a análise aproximativa com os estudos de realizados por Huberman (2000), os dados mostram ainda uma maior concentração de professores com idade entre 41 e 50 anos, fator que pode ser explicado pela vasta realização de concurso público em anos anteriores, o que hoje está escasso na Secretaria de Educação do Município que vem priorizando pela realização de seletivos para contratação de profissionais, o que explica alguns professores com idade inferior a 30 anos. É perceptível, pois, que as prefeituras priorizam a realização de processo seletivo, possivelmente, com o intuito de não assumirem os encargos financeiros previdenciários com os funcionários que prestam serviços às repartições públicas, inclusive no setor educativo.

Quanto à distribuição dos profissionais entrevistados por tempo de serviço na área educacional como um todo e na escola atual, o cargo que ocupa na escola e a forma de vinculação, apresentamos o Quadro a seguir:

Quadro 10 - Distribuição dos sujeitos por tempo de serviço na área educacional, na atual instituição, cargo que ocupa e forma de vinculação

Tempo de serviço na área educacional	Quant.	Tempo de serviço na atual instituição	Quant.	Cargo que ocupa nesta escola	Quant.	Forma de vinculação	Quant.
4 a 10 anos	6	5 meses a 5 anos	13	Professor (a)	12	Efetivo municipal (a)	12
11 a 25 anos	9	6 a 15 anos	5	Supervisor (a)	6	Contratado municipal (a)	4
26 a 35 anos	7	16 a 29 anos	4	Coordenador (a) Pedagógico (a)	4	Contratado privado (a)	6
Total: 22		Total: 22		Total: 22		Total: 22	
TOTAL DE SUJEITOS ENTREVISTADOS: 22							

Fonte: OLIVEIRA, L. S. (2019). Quadro de Elaboração própria.

Conforme verificamos no Quadro 9, a maioria dos sujeitos entrevistados se situa na faixa entre 41 a 50 anos de idade e se encontra na fase da diversificação entre 7 e 25 anos de carreira (Quadro 10). Podemos inferir, portanto, que esses profissionais já possuem escolhas significativas no seu cotidiano e na sua própria vida profissional levando-os a procurarem melhores condições de trabalho, como a busca por uma escola mais próxima de comunidade em que residem e o envolvimento nas questões organizativas da escola.

Observamos também que 6 (seis) profissionais encontram-se na fase da estabilização com quatro a seis anos de experiência (Quadro 10) cujas características nos levam a inferir que estão em um momento no qual desenvolvem o magistério com mais dedicação. Em contrapartida, os dados apontam a presença de 4 (quatro) profissionais na fase do desinvestimento, em que buscam por escolas menores com mais tranquilidade no trabalho e mais proximidade do lugar onde reside, como relata a professora da rede pública situada nesta fase: “Eu trabalhava na zona rural e por ser muito distante da minha casa, eu sempre quis trabalhar próximo da minha casa, então como surgiu a vaga eu fui atrás dessa vaga para ficar aqui mais próxima” (PP4).

Com relação à forma de vinculação dos sujeitos, o Quadro 10 aponta que a maioria se encontra na qualidade de servidor público efetivo do Município, o que nos mostra a influência do sistema capitalista com relação ao desenvolvimento do exercício profissional como um todo, visto que a estabilidade e a segurança sentidas pelo professor efetivo se refletem no trabalho que desempenha na escola e conseqüentemente na sala aula.

Como se percebe, as relações capitalistas, ao direcionarem a sociedade na busca pelo lucro, engendram mercados empenhados na concorrência, no que podemos incluir as escolas

privadas que, vistas como empresas, visam também lucratividade. Os professores nesse contexto, encontram-se envolvidos e podem se sentir cada vez mais cobrados pela escola movida pelos interesses econômicos.

Ainda na caracterização do perfil dos professores e supervisores, buscamos informações sobre a formação profissional desses sujeitos, levantando dados sobre a formação inicial e os graus acadêmicos obtidos, como observamos no Quadro a seguir:

Quadro 11 - Distribuição dos sujeitos pela formação profissional

Graus Acadêmicos	
Graduação	Quantidade
Letras	11
Pedagogia	9
Geografia	1
Filosofia	1
TOTAL: 22	

Fonte: OLIVEIRA, L. S. (2019). Quadro de elaboração própria.

Nesse quadro, podemos perceber a maior concentração de sujeitos com formação inicial em Letras e Pedagogia, o que leva a compreensão de que, a maior parte dos professores de Língua Portuguesa possui formação específica para o exercício da docência nos anos finais do Ensino Fundamental. Os dados revelam também formação inicial em curso de Pedagogia pelos supervisores, visto que, o curso prepara os profissionais para o exercício da docência nos primeiros anos do Ensino Fundamental e para cargos na gestão escolar. Apontamos ainda que uma das professoras que possui licenciatura em Letras é também bacharel em Administração e outra professora informou ser licenciada em Letras e Pedagogia.

As informações colhidas das professoras mostram também formação inicial em Geografia. Durante a entrevista, a professora da rede pública PP7 explicou que é licenciada em Geografia e dá aulas de Português para preenchimento da carga horária. É perceptível, pois, que esse aproveitamento de professores fora de sua área de formação demonstra uma certa desorganização na distribuição dos docentes na estrutura disciplinar do Município que, na falta de profissionais formados especificamente na área, contrata professores de outras áreas para cobrir a necessidade da escola.

Já a formação inicial em Filosofia mencionada por uma supervisora, é acrescida de curso de especialização em Psicopedagogia o que ameniza sua designação para o exercício do cargo.

No que se refere à titulação dos sujeitos entrevistados, observemos o quadro a seguir:

Quadro 12 - Distribuição dos sujeitos por graus acadêmicos

Pós-Graduação	
Especialização	Quantidade
Gramática e Literatura da Educação Básica	8
Supervisão e Gestão escolar	7
Docência do Ensino Superior / Psicologia e Psicopedagogia da Educação	2
Psicopedagogia da Educação	2
Docência do Ensino Superior	1
Não possui	2
TOTAL: 22	

Fonte: OLIVEIRA, L. S. (2019). Quadro de elaboração própria.

Como explicitado no quadro 12, com relação aos graus acadêmicos, o maior nível enquadra Cursos de especialização *latu sensu*. Notamos que a maioria dos professores buscou especialização específica para o ensino de Língua Portuguesa, tendo apenas uma professora com especialização na área da gestão escolar. Consideramos que, pela formação que possuem, professores e supervisores estão mais abertos à compreensão do trabalho que o outro desenvolve na escola o que pode facilitar a relação desenvolvida entre elas.

Essa relação de interpessoalidade e de troca com o outro no cotidiano nos leva a reflexão sobre a alteridade e o reconhecimento do sujeito no grupo na promoção de sentimento de pertença. De acordo com Jodelet (1998), a alteridade convoca a noção de identidade tanto quanto a de pluralidade, isto é, os grupos relacionais sustentam os processos simbólicos nos quais os sujeitos se identificam, se apropriam e compartilham suas condutas.

Sobre a formação das supervisoras, a maioria possui especialização na área da gestão escolar, fato este de relevância para a organização da escola e outras possuem formação em Psicopedagogia. Conforme depoimento da supervisora da rede privada SPR3: “como a gente já tem um certo conhecimento com relação a Psicopedagogia, a gente sabe que existem certas situações dentro da escola que são afetadas pelo psicológico”. Deixando transparecer que os profissionais da educação se preocupam e procuram estar preparados para lidar com as diversas situações do cotidiano da escola nas quais os alunos precisam ser atendidos no ambiente escolar.

Ainda sobre a formação acadêmica dos entrevistados, duas professoras não possuem outros graus acadêmicos além da graduação, conforme mostra o Quadro 12. Uma, possivelmente, não cursou especialização ainda, devido ao pouco tempo de formação (5 anos). Já a segunda, efetiva, com 30 anos de sala de aula, não cursou especialização, provavelmente,

por se sentir confortável e segura na área e não ver necessidade de formação continuada por se sentir na fase de desinvestimento (Huberman, 2000), ou, simplesmente, por falta de oportunidade.

Essa questão nos leva a pensar sobre a condição de algumas escolas cujos profissionais não se atualizam. Não há como negar que muitos não se interessam em participar de programas de enriquecimento, principalmente quando se trata de professores já concursados, visto que, com o passar dos anos de experiência, cada vez menos, esses profissionais da educação básica efetivados têm buscado pós-graduações *stricto sensu*.

A capacidade de aprender para transformar ou recriar a realidade, para nela intervir, propõe a busca pelo conhecimento e isso implica, inicialmente, o compromisso dos educadores com a consciência crítica dos alunos, cuja apreensão dos conhecimentos não se faz automaticamente (freire, 2011). É preciso que se busque apropriação científica e crítica da realidade transformada cotidianamente. Esses aspectos tão importantes para os profissionais da educação encontram-se embasados em cursos de níveis mais avançados.

Diante disto, consideramos que todos os elementos sistematizados na análise do perfil dos entrevistados apontam representações sociais que se constroem nessa trajetória levando em consideração que sua produção e compartilhamento encontram respaldo “nas instituições, nas ruas, nos meios de comunicação de massa, nos canais informais de comunicação social, nos movimentos sociais, nos atos de resistência e em uma série infindável de lugares sociais” (GUARESCHI e JOVCHELOVITCH, 1995, p. 20). E outras palavras, a vivência de crenças e heranças culturais advindas do senso comum e permeadas nos grupos sociais caracterizam e fortalecem as teias de relações.

4.3 Os instrumentos da pesquisa

Para desenvolvermos a pesquisa sobre a relação pedagógica entre professores e supervisores da rede pública e da rede privada, além dos questionários de perfil, utilizamos a entrevista semiestruturada e em profundidade.

De acordo com Minayo (2016) a entrevista corresponde à coleta de informações sobre determinado tema científico. “É, acima de tudo, uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador e sempre dentro de uma finalidade” (p. 58). Nesse sentido, a entrevista constrói informações pertinentes sobre o objeto pesquisado e leva ao alcance de respostas às perguntas elaboradas.

Nessa perspectiva, a entrevista semiestruturada combina perguntas fechadas e abertas, “em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (p.59), permitindo absorver respostas espontâneas, gestos e expressões faciais cheios de significados, atitudes conscientes ou inconscientes que facilitam e enriquecem os dados colhidos.

Já para Manzini (2003), a entrevista semiestruturada focalizada um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Cabe dizer que o nosso roteiro apoiou o direcionamento dos itens a serem abordados pelos sujeitos.

Como instrumento complementar, adotamos a intitulada entrevista em profundidade, também chamada de ‘aberta’ por Minayo (2016) na qual o sujeito é convidado a falar livremente sobre um tema e o entrevistador, caso necessite, lança perguntas buscando dar mais profundidade às reflexões. A entrevista em profundidade permitiu o conhecimento da totalidade do discurso do entrevistado com os seus diversos componentes, fazendo com que esse tipo de entrevista fosse pertinente na descoberta e captação de dados subjetivos e elementos não percebidas nas entrevistas semiestruturadas.

Escolhidos os instrumentos, nos preparamos para a realização da coleta de dados e chegando às escolas, nos dirigimos à Diretoria levando a carta de apresentação do PPGE/UFMA, na intenção de apresentarmos o objeto a ser analisado juntamente com os objetivos do nosso estudo assegurando o sigilo das respostas colhidas, além do anonimato dos entrevistados.

Durante as visitas às escolas, percebemos um ambiente agradável com uma boa receptividade por parte dos funcionários. Aos nos dirigirmos a direção da escola para apresentarmos o objetivo do estudo, os diretores mostraram-se solícitos em contribuir com o que fosse necessário reservando espaço para que as entrevistas fossem realizadas. Em seguida, procuramos os supervisores e os professores de Língua Portuguesa para uma conversa inicial. Todos se prontificaram a participar e marcaram os horários pertinentes para a realização da entrevista de modo a não prejudicar os horários de aulas ou de alguma atividade já agendada na escola. Na oportunidade, os entrevistados assinaram um termo de compromisso no qual permitiu a gravação da entrevista.

Durante a realização das entrevistas, buscamos deixar os participantes à vontade para responderem o que achassem pertinente e esclarecemos todas as dúvidas surgidas quanto à importância da realização do estudo. Cada entrevista durou em média 35 minutos.

Cabe dizer que utilizamos os momentos antes da realização das entrevistas para observarmos¹³ o clima da escola, bem como a organização das atividades pedagógicas e as possíveis peculiaridades existentes.

A coleta de dados foi realizada com 22 (vinte e dois) sujeitos distribuídos nas 8 (oito) escolas escolhidas, sendo 16 (dezesseis) entrevistas semiestruturadas, como descrito no Quadro a seguir:

Quadro 13 - Distribuição de professores e supervisores nas escolas públicas e privadas pesquisadas / entrevistas semiestruturadas

Escolas públicas			Escolas privadas		
Nome da escola	quantidade de professores	quantidade de supervisores	Nome da escola	quantidade de professores	quantidade de supervisores
U. E. Profº Ernildo de Oliveira Gomes	2	2	Colégio Batista Eleutério Rocha	1	1
U. E. Profª Wilna Bezerra	1	1	Colégio São Francisco	1	1
U. E. Carlos Martins	2	1			
U. E. Zeca Branco	2	1			
Total na rede pública: 12			Total na rede privada: 04		
TOTAL DE SUJEITOS ENTREVISTADOS: 16					

Fonte: OLIVEIRA, L. S. (2019). Quadro de elaboração própria.

Cabe ressaltar que houve uma redução no número previsto de professores e supervisores na aplicação da entrevista semiestruturada na rede pública devido as escolas não possuírem nos seus quadros o número de profissionais esperado. Contudo, obtivemos um número satisfatório de entrevistas e, conseqüentemente, de elementos que apontaram a análise das representações sociais dos atores educativos.

Já a entrevista em profundidade contemplou o número previsto distribuídos da seguinte forma:

¹³ Neste trabalho consideramos a Observação Livre visto não constituir um procedimento sistemático. Essa observação foi realizada na escola durante as visitas, mas não direcionada por roteiro. Utilizamos esses momentos de observação para captarmos o clima mantido nas instituições.

Quadro 14 - Distribuição de professores e supervisores nas escolas públicas e privadas pesquisadas / entrevistas em profundidade

Escolas públicas			Escolas privadas		
Nome da escola	quantidade de professores	quantidade de supervisores	Nome da escola	quantidade de professores	quantidade de supervisores
U.E. Manoel trindade	2	2	C.E. Cenecista Corrêa De Araújo	1	1
Total na rede pública: 04			Total na rede privada: 02		
TOTAL GERAL: 06					

Fonte: OLIVEIRA, L. S. (2019). Quadro de elaboração própria.

O universo da pesquisa contou a participação de 9 (nove) professores e 7 (sete) supervisores da rede pública, neste estudo codificados como PP e SP respectivamente. Na escola privada, participaram da pesquisa 3 (três) professores e 3 (três) supervisores codificados como PPR e SPR com o objetivo de mantermos o anonimato dos participantes. Assim, cada professor ou supervisor possui a sigla seguida de um número de ordem, por exemplo: PP1, PP2, PPR1, SP1, SPR2, etc.

As entrevistas nos permitiram perceber o que pensam os sujeitos da pesquisa sobre a relação pedagógica que constroem no cotidiano escolar no desenvolvimento de suas funções. Considerando que é no dia a dia da escola que

[...] as pessoas acreditam e dizem que agem assim e assim porque elas pensam que aquele é o comportamento apropriado e correto para uma dada situação. Portanto, elas explicam suas ações através de crenças e intenções anteriores. Tal afirmação popular reflete, entretanto, uma crença dos sujeitos e não uma afirmação teórica ligando condições mentais e comportamento (WAGNER, 1995, p. 177).

No estudo em pauta, buscamos captar nas entrevistas as possíveis representações sociais que guiam as condutas desses sujeitos no cotidiano das escolas considerando que o conhecimento pode ser grupalmente construído na convivência coletiva e objetivado nas ações desses sujeitos enquanto grupo.

4.4 O tratamento dos dados

Para sistematização e tratamento dos dados colhidos, lançamos mão da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016) que se conceitua como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens” (p. 44). Apresenta-se como um leque de apetrechos (p. 37) adaptáveis permitindo vários tipos de organização dos dados, de modo a possibilitar a dedução e a inferência dos resultados que levam à interpretação, lançando olhares cautelosos sobre os objetivos propostos a fim de estabelecer a melhor maneira de captar as representações dos sujeitos entrevistados.

O interesse pela técnica adotada se deu pela riqueza de elementos que ela permite captar. Em se tratando de uma análise qualitativa, a técnica permite considerar a presença ou a ausência de uma característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem (p. 27). Dessa forma, a Técnica de Análise de Conteúdo nos leva à compreensão dos elementos da entrevista para além dos seus significados explícitos e aparentes. Isto é, o foco não atinge apenas a parte descritiva do conteúdo de uma entrevista, mas o que existe por detrás das falas dos sujeitos entrevistados.

Cabe enfatizar que na pesquisa em análise não foram induzidas as respostas tentando se manter o máximo de imparcialidade visto que “são as perguntas que fazemos para a realidade, a partir da teoria que apresentamos e dos conceitos transformados em tópicos de pesquisa que nos fornecerão a perspectiva de observação e de compreensão” (MINAYO, 2016 p. 69).

Na aplicação da Técnica de Análise de Conteúdo foram adaptados à pesquisa os seguintes passos propostos por Bardin (2016):

1. Transcrição das entrevistas gravadas constituindo *o corpus* do estudo composto por 22 entrevistas, sendo 16 semiestruturadas (uma das perguntas da entrevista voltou-se para a Análise de Conteúdo Lexical) e 6 em profundidade.
2. Leitura flutuante das entrevistas para uma visão geral do material colhido. Essa atividade consiste em “estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir impressões e orientações” (BARDIN, 2016, p. 126). Nesta etapa, já começamos a observar elementos significativos para a análise e destacar palavras e elementos que pudessem constituir núcleos de sentido.
3. Grifo dos pontos mais significativos e aparentemente correspondentes entre as respostas dos sujeitos para cruzamento das respostas.

4. Como a técnica de Análise de Conteúdo nos permite diferentes procedimentos de análise de acordo com os objetivos propostos e com o tipo de entrevista elaborada, a partir das entrevistas lidas e grifadas, nosso próximo passo consistiu em utilizamos 3 (três) formas de tabulação:
 - 4.1. a primeira, utilizada com as entrevistas semiestruturadas, consistiu na **Classificação por Elementos de Significação** do que resultou numa adaptação da Técnica de Bardin na sistematização de respostas a questões abertas. Na leitura das entrevistas, percebemos que as respostas dos entrevistados contemplaram várias informações e para facilitar a análise, fizemos o cruzamento dos sujeitos com os núcleos de sentido obtidos nas respostas. Se as duas dimensões (sujeitos – respostas) se podem cruzar, é possível, então, “realizar-se a síntese dos resultados sob a forma de um quadro de dupla entrada. Este quadro de análise reúne os resultados e é suscetível de fazer surgir um sentido suplementar” (p. 69). Dessa forma, a partir dos núcleos de sentido, emergiram as categorias de análise agrupadas por analogia com os objetivos previamente definidos “as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico [...] em razão das características comuns desses elementos” (p. 148). Cada quadro de dupla entrada contempla um item da entrevista com os professores e supervisores como exposto a seguir:

Quadro 15 - Classificação por elementos de significação

Item 01 a) Como foi sua chegada nesta escola?

Tipo de escola	Cargo	Código	Núcleos de sentido											
			Mobilidade profissional				Chegada da melhor forma		Chegada difícil				Não lembra	
			Vim de escolada zona rural	Pedi transferência / Fui transferida	Vim substituir outro professor	Fui convidada	Da melhor forma possível	Já conhecia algumas pessoas	As aulas já haviam começado	Me encontrei numa disciplina nova	Tinha ouvido falar mal do bairro	Tive medo		
ESCOLA PÚBLICA	PROFESSOR	PP1	X	X				X						
		PP2					X							
		PP3			X							X		
		PP4	X	X										
		PP5	X	X										
		PP6					X	X						
		PP7							X	X				
	SUPERVISOR	SP1		X										
		SP2					X							
		SP3												
		SP4										X		
		SP5		X										
	ESCOLA PRIVADA	PROFESSOR	PPR1											X
			PPR2			X	X							
		SUPERVISOR	SPR1		X		X							
SPR2					X	X								
TOTAL DE OCORRÊNCIAS			3 + 6 + 3 + 3 = 15				3 + 2 = 5		1 + 1 + 1 + 1 = 4				1	

Fonte: OLIVEIRA, L. S. (2019). Quadro de elaboração própria.

Quadro 16 - Classificação por elementos de significação

Item 01 b) E a sua recepção?

Tipo de escola	Cargo	Código	Núcleos de sentido					
			Bom recebimento			Conhecimento gradativo	Mau recebimento	Não lembra / não respondeu
			Fui bem recebida	Como uma família / acolhida	Me senti à vontade			
ESCOLA PÚBLICA	PROFESSOR	PP1	X	X				
		PP2	X					
		PP3				X		
		PP4	X					
		PP5						X
		PP6	X		X			
		PP7	X					
	SUPERVISOR	SP1	X					
		SP2			X			
		SP3	X	X				
SP4						X		
SP5		X	X					
ESCOLA PRIVADA	PROFESSOR	PPR1						X
		PPR2	X	X				
	SUPERVISOR	SPR1		X				
		SPR2	X	X				
TOTAL DE OCORRÊNCIAS			10 + 6 + 2 = 18			1	1	1 + 1 = 2

Fonte: OLIVEIRA, L. O. (2019). Quadro de elaboração própria.

Quadro 17 - Classificação por elementos de significação

Item 01 c) E hoje, como se sente?

Tipo de escola	Cargo	Código	Núcleos de sentido						
			Sentimentos bons				Trabalho com as diferenças	Desvio da função	
			Me sinto muito bem / realizada	As pessoas são parceiras	Me sinto à vontade	Somos uma família / Sentimento de amizade			
ESCOLA PÚBLICA	PROFESSOR	PP1	X	X					
		PP2	X	X	X				
		PP3					X		
		PP4	X		X				
		PP5	X						
		PP6				X			
		PP7	X		X				
	SUPERVISOR	SP1				X			
		SP2	X						
		SP3	X						
		SP4	X	X					
		SP5	X			X			
	ESCOLA PRIVADA	PROFESSOR	PPR1	X					
			PPR2				X		
SUPERVISOR		SPR1	X			X		X	
		SPR2							
TOTAL DE OCORRÊNCIAS			11 + 3 + 3 + 5 = 22				1	1	

Fonte: OLIVEIRA, L. S. (2019). Quadro de elaboração própria.

Quadro 18 - Classificação por elementos de significação

Item 02 a) Quais as formas de encontro desenvolvidas entre você e o supervisor / entre você e os professores?

Tipo de escola	Cargo	Código	Núcleos de sentido										
			Encontros pedagógicos / planejamento				Encontros corriqueiros			Encontros realizados de forma amistosa			
			Semanal	Quinzenal / Mensal	Bimestral / Trimestral	Semestral	Sempre nos encontros / contato diário	Temos liberdade	Equilíbrio / Não há hierarquia	Troca de experiências / Escuta mútua	Incentivo / Ajuda / Orientação	Amizade	
ESCOLA PÚBLICA	PROFESSOR	PP1			X					X	X		
		PP2	X				X			X	X		
		PP3					X				X		
		PP4		X				X		X	X	X	
		PP5					X					X	
		PP6	X							X			
		PP7	X	X						X			
	SUPERVISOR	SP1		X	X					X			
		SP2		X	X		X					X	
		SP3		X						X			
		SP4		X	X	X				X		X	
		SP5		X			X					X	
	ESCOLA PRIVADA	PROFESSOR	PPR1		X						X		
			PPR2			X					X	X	
		SUPERVISOR	SPR1		X					X	X	X	X
SPR2							X		X				
TOTAL DE OCORRÊNCIAS			3 + 9 + 4 + 1 = 17				6 + 1 + 2 = 9			11 + 6 + 6 = 23			

Fonte: OLIVEIRA, L. O. (2019). Quadro de elaboração própria.

Quadro 19 - Classificação por elementos de significação

Item 02 b) E no cotidiano, o que aponta de essencial?

Tipo de escola	Cargo	Código	Núcleos de sentido									
			Diálogo					Foco nos alunos			Não respondeu	
			Troca de experiências e ideias / Escuta	Respeito	Motivação / Confiança	Pontualidade / disciplina	Cumplicidade / parceria	Preocupação	Acompanhamento	Intervenções pedagógicas		
ESCOLA PÚBLICA	PROFESSOR	PP1	X									
		PP2	X		X	X	X					
		PP3		X	X							
		PP4		X			X					
		PP5										X
		PP6							X	X		
		PP7					X					
	SUPERVISOR	SP1	X			X	X	X	X	X		
		SP2				X						
		SP3	X		X		X					
		SP4			X		X	X	X			
		SP5	X									
	ESCOLA PRIVADA	PROFESSOR	PPR1		X							
			PPR2					X				
		SUPERVISOR	SPR1			X				X	X	
SPR2			X									
TOTAL DE OCORRÊNCIAS			6 + 3 + 5 + 3 + 7 = 24					2 + 4 + 3 = 9			2	

Fonte: OLIVEIRA, L. S. (2019). Quadro de elaboração própria.

Quadro 20 - Classificação por elementos de significação

Item 03 – Em se tratando de relacionamento profissional, qual é o seu grupo de pertencimento mais significativo?

Tipo de escola	Cargo	Código	Núcleos de sentido											
			Pertencimento ao grupo de professores			Pertencimento a todas as áreas da escola		Pertencimento ao grupo de supervisores no momento						
			Gosto de estar com os professores	Gosto de estar com meus alunos	Gosto de estar ao lado da coordenadora	Me sinto bem em qualquer setor da escola	Somos uma família	Mas o professor está dentro de mim	Há momentos como supervisora, outros, como professora	Minha função é junto aos professores	Minha portaria é de professora			
ESCOLA PÚBLICA	PROFESSOR	PP1	X	X										
		PP2				X								
		PP3		X										
		PP4		X										
		PP5	X											
		PP6		X		X								
		PP7	X				X							
	SUPERVISOR	SP1									X			
		SP2				X								
		SP3							X					
		SP4								X				
		SP5											X	
	ESCOLA PRIVADA	PROFESSOR	PPR1	X	X	X								
			PPR2	X		X								
		SUPERVISOR	SPR1									X		
SPR2						X					X			
TOTAL DE OCORRÊNCIAS			5 + 5 + 2 = 12			4 + 1 = 5		1 + 1 + 3 + 1 = 6						

Fonte: OLIVEIRA, L. S. (2019). Quadro de elaboração própria.

Quadro 21 - Classificação por elementos de significação

Item 05 – Quais funções você exerce nesta escola? (pergunta direcionada somente aos supervisores)

Tipo de escola	Cargo	Código	Núcleos de sentido							
			Atividades inerentes à função				Atividades além da função			
			Acompanhamento pedagógico com os professores	Acompanhamento com os alunos	Dar suporte	Contato com as famílias	Atividade extraclasse com os alunos	Organização de seminários e projetos	Substituto professores	Ajudo a direcionar a escola / Dou ideias
ESCOLA PÚBLICA	SUPERVISOR	SP1	X	X	X					
		SP2	X	X						
		SP3					X	X		X
		SP4			X				X	
		SP5	X			X			X	X

Fonte: OLIVEIRA, L. O. (2019). Quadro de elaboração própria.

4.2. A segunda forma que utilizamos para tabulação das respostas partiu da **Análise de Conteúdo Lexical**, considerando a proposta indutora: *Aponte cinco fatores presentes na construção da relação pedagógica entre supervisor e professor* (questão 4 da entrevista semiestruturada). A partir das palavras pronunciadas pelos entrevistados, organizamos um quadro dividido em eixos temáticos dispostos por aproximação semântica levando também em consideração a frequência em que as palavras foram pronunciadas pelos sujeitos. Os dados sistematizados foram analisados pela quantidade de evocações em cada eixo, dispostas no Quadro a seguir:

Quadro 22 – Análise de Conteúdo Lexical

Item 04 – Fatores que interferem na construção da relação pedagógica entre professor e supervisor

Sujeitos (quant.)	Palavras citadas (agrupamento semântico)	Freq. de ocorrência (total)	Palavras citadas (agrupamento semântico)	Freq. de ocorrência (total)
PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA (7)	Valores éticos Respeito (5) Diálogo (3) Orientação (3) Acolhida (1) Paciência (1) Maneira de dizer as coisas (1) Divisão (1)	15	Compromisso com o trabalho Responsabilidade (1) Compromisso (1) Pontualidade (1) Liberdade (1)	4
	Valores sociais Companheirismo (3) Parceria (3) Amizade (3) Motivação (1) Compreensão (1) Ceder (1) Confiança (1)	13		
PROFESSORES DA ESCOLA PRIVADA (2)	Valores éticos Respeito (1) Diálogo (1) Escuta (1) Atenção (1) Organização (1)	5	Compromisso com o trabalho Responsabilidade (1)	1
	Valores sociais Convivência (1) Sensibilidade (1) Conhecimento (1) Intervenção (1)	4		
SUPERVISORES DA ESCOLA PÚBLICA (5)	Valores éticos Respeito (3) Troca de ideias (3) Diálogo (1) Momento do planejamento (1)	8	Compromisso com o trabalho Assiduidade (1) Busca (1) Orientação (1) Aconselhamento (1) Questionamento (1) Compromisso (3)	8
	Valores sociais Amizade (2) Parceria (2) Harmonia (1) Amor ao outro (1) Interação (1) Participação (1) Motivação (1)	9		
SUPERVISORES DA ESCOLA PRIVADA	Valores éticos Diálogo (1) Centrar nas relações humanas (1) Trabalho em equipe (1) Conhecer os alunos (1) Presença (1)	2	Compromisso com o trabalho Compromisso (1) Cumprimento das obrigações (1)	1
	Valores sociais Confiança (1) Reconhecimento (1)	2		

Fonte: OLIVEIRA, L. S. (2019). Quadro de elaboração própria.

4.3. na terceira forma, foi adotada a **Análise Temática** com as entrevistas em profundidade, consistindo em retirar do texto as temáticas que se desdobraram em subtemáticas extraídas da pergunta geradora. Segundo Bardin (2016), neste tipo de entrevista, “a subjetividade está muito presente” (p. 93), isso porque lidamos com uma fala espontânea e cheia de articulações momentâneas, fatores que enriquecem a análise. No entanto, nesse tipo de análise, exploramos a singularidade do sujeito, sem desconsiderar suas relações grupais de construção de sentidos e significados. O tema gerador possibilitou a fala livre dos entrevistados e mais algumas perguntas surgidas ao longo do depoimento a fim de colher informações mais detalhadas sobre o assunto. Buscamos, dessa forma, identificar as mesmas temáticas para todos os sujeitos, porém, cada um com abordagens próprias nas subtemáticas. Para tanto, lançamos duas questões gerais, uma para o professor e a outra para o supervisor respectivamente: *O que você aponta de essencial na relação que desenvolve com o supervisor no cotidiano escolar? / O que você aponta de essencial na relação que desenvolve com os professores no cotidiano escolar?* Como veremos nos Quadros a seguir:

Quadro 23 - Entrevista em profundidade (professores)

O que você aponta de essencial na relação que desenvolve com o supervisor no cotidiano escolar?

Análise temática

PP8	PP9	PPR3
<p>A - Relação pedagógica:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. parceria 2. esclarecimento 3. sentimento bom 4. relação positiva 5. diálogo espontâneo 	<p>A - Relação pedagógica:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. troca de experiências 2. encontro com professores mais velhos 3. relação amistosa 4. harmonia 	<p>A - Relação pedagógica:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Poderia ser melhor 2. Poderia ser mais direta <p>Ideais</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. empatia 2. cuidado 3. atenção 4. não deixar transparecer dificuldades 5. liberdade 6. ajuda 7. equilíbrio 8. relação mais direta 9. contribuição 10. motivação 11. atitudes <p>Consequências</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. complicação na relação
<p>B - Gestão democrática:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. lado a lado com o professor 	<p>B - Gestão democrática:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. liberdade 2. apoio 	<p>B - Gestão democrática:</p> <p style="text-align: center;">--</p>
<p>C – Suporte pedagógico da supervisão:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sempre presente 2. observação das aulas 3. direcionamento 4. cuidado com o aluno 5. desenvolvimento do planejamento 6. controle 7. eventos escolares 8. ajuda 	<p>C - Suporte pedagógico da supervisão:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. sempre presente 2. ajuda 3. contribuição para o trabalho 	<p>C – Suporte pedagógico da supervisão:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Não ficar na mesmice <p>Ideais</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. conhecimento sobre os alunos 2. repasse de informações 3. atenção 4. ajuda 5. propostas de atividades / projetos 6. acatamento do professor 7. dicas / ideias 8. julgamento do planejamento 9. fiscalização 10. resolução de problemas 11. organização 12. Direcionamento <p>Consequências</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. julgamentos sobre o supervisor 2. trabalho prejudicado

D – Encontros pedagógicos: 1. melhoria da situação do aluno 2. contato familiar	D – Encontros pedagógicos: 1. unificação do trabalho 2. melhoria da situação do aluno	D – Encontros pedagógicos: 1. mesmice 2. falta de clareza Ideais 1. contato 2. clareza 3. objetividade 4. direcionamento 5. mudança Consequências 1. as coisas ficam às escuras 2. trabalho prejudicado 3. mesmisse
E – Caracterização pessoal e profissional: 1. pessoa maravilhosa / tranquila 2. diálogo 3. nos deixa à vontade 4. competência	E – Caracterização pessoal e profissional: --	E – Caracterização pessoal e profissional: --
F – Desejos dos professores: --	F – Desejos dos professores: --	F – Desejos dos professores: 1. ações dos supervisores 2. não tomar banho de água fria 3. não ser barrado 4. evolução 5. melhoria 6. que alguém pegue na nossa mão 7. elogios 8. apoio 9. ajuda 10. ânimo
G – Falta no cotidiano: --	G – Falta no cotidiano: --	G – Falta no cotidiano: 1. clareza nas informações 2. esforço 3. apoio 4. motivação

OLIVEIRA, L. S. (2019). Quadro de elaboração própria.

Quadro 24 - Entrevista em profundidade (supervisores)

O que você aponta de essencial na relação que desenvolve com os professores no cotidiano escolar?

Análise temática

SP6	SP7	SPR3
A - Relação pedagógica: 1. parceria 2. diálogo 3. desenvolvimento positivo 4. troca de experiências 5. compreensão 6. amizade 7. consenso 8. confiança	A - Relação pedagógica: 1. acessibilidade 2. autonomia 3. compromisso 4. zelo pela escola 5. zelo pelo aluno 6. apoio	A - Relação pedagógica: 1. troca de ideias / experiências 2. elo 3. feedback 4. compreensão 5. parceria Ideais 1. afetividade 2. confiança 3. participação 4. companheirismo Consequências 1. não anda / caminha 2. não faz nada 3. trabalho fragmentado
B – Encontros pedagógicos: 1. planejamento 2. divisão de águas 3. conversas 4. novas estratégias / metodologias 5. coletivo 6. troca de experiências	B – Encontros pedagógicos: 1. encontros mensais 2. grupo 3. abandono dos demais professores 4. reunião sob necessidade	B – Encontros pedagógicos: 1. debates 2. desenvolvimento dos alunos 3. projetos 4. melhoria do trabalho 5. alcance dos objetivos 6. traço de metas
C – Suporte pedagógico da supervisão: 1. faço de tudo 2. substituição de professores 3. ajuda no lanche 4. suporte aos alunos / acompanhamento 5. projetos	C - Suporte pedagógico da supervisão: 1. apoio 2. orientação 3. sanar 4. organização de provas 5. faço de tudo 6. função pesada 7. substituição de professores 8. observação 9. vigilância dos alunos 10. circulação	C – Suporte pedagógico da supervisão: 1. procura de tudo 2. vê os contras e os pós 3. vê o alcance dos objetivos 3. melhoria do trabalho 4. ajuda 5. busca progresso 6. relatório de dificuldades 7. conselho de classe 8. conversa com os pais 9. conversa com os professores 10. encontro de saídas 11. formação continuada 12. encaminhamentos para os professores 13. relatório dos alunos / notas 14. obter informações 15. alinhar o aluno
D – Auto avaliação: --	D – Auto avaliação: --	D – Auto avaliação: 1. 8,5

E - Desejo dos supervisores: --	E - Desejo dos supervisores: --	E - Desejo dos supervisores: 1. nota máxima 2. o melhor para nós
---	---	---

OLIVEIRA, L. S. (2019). Quadro de elaboração própria.

Cabe destacar que a análise, a revisão e a organização das categorias de análise exigiu um trabalho atencioso e exaustivo das respostas dos entrevistados nos quadros criados, como também analisar os elementos que não foram citados explicitamente, mas, que promovem grande sentido para nosso estudo.

Seguindo a organização das categorias que, segundo Bardin (2016) “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (p. 101), nos voltamos para a discussão dos objetivos e das questões norteadoras que nos permitiu fazer inferências a partir dos dados tabulados explorando as respostas dos sujeitos e indicando a preparação para a interpretação dos dados.

Nesses agrupamentos, foram demarcadas as respostas grifadas pelos sentidos atribuídos evitando a repetição dos núcleos e das unidades de sentido para que cada objetivo da pesquisa fosse contemplado de forma detalhada. Trabalhar com estas categorias significou “agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso” (MINAYO, 2002, p. 70).

Nesse sentido, a técnica de Análise de Conteúdo nos conduziu a tentativa de compreender o funcionamento dos elementos situacionais, atitudes e valores que sustentam a produção dos sujeitos além de ajudar a captar as representações sociais no seu contexto, compreendendo suas ligações com o conjunto de fatores psicológicos, cognitivos e sociais que as determinam (Alves-Mazzotti, 2005).

Esses caminhos nos permitiram a análise de unidades temáticas sobre a mobilidade profissional, o pertencimento, as multifacetadas da função dos supervisores e a relação pedagógica que se constrói no cotidiano das escolas públicas e das escolas privadas de Pedreiras.

5 RELAÇÃO PEDAGÓGICA ENTRE SUPERVISOR/PROFESSORES: representações sociais evidenciadas

Traçados e percorridos os caminhos para instrumentalização da pesquisa e organizados os dados a partir da sistematização proposta por Bardin (2016), abordaremos, nesta seção, a análise de conteúdo dos dados colhidos na tentativa de evidenciar as representações sociais emanadas da relação pedagógica entre os supervisores e os professores entrevistados.

A abordagem pautada na Teoria das Representações Sociais nas questões educacionais desperta grande interesse de estudiosos e vem ganhando cada vez mais espaço, visto o seu acolhimento como um caminho promissor para focar diferentes relações nas práticas comunicativas, o seu papel na formação das identidades, as possibilidades de antecipação de hipóteses sobre comportamentos e trajetórias, além de identificação de conflitos entre os sentidos atribuídos ao mesmo objeto pelos diferentes atores envolvidos nas relações pedagógicas (Alves-Mazzotti, 2005), ou seja, a Teoria das Representações Sociais constitui um instrumental valioso para o estudo dos fenômenos educacionais.

Machado (2013) aponta para a constituição de significados produzidos pelas representações sociais dos sujeitos, construídas mentalmente mediante a atividade simbólica no processo de comunicação social, que servem de orientação para comportamentos e ações desses sujeitos. A reflexão sobre esses elementos nos aproxima de realidades construídas no ambiente educativo, visto ser este um lugar de convívio social rico de senso comum.

Feitas essas considerações sobre a Teoria das Representações Sociais, cujos pressupostos atravessaram todo o processo de sistematização dos dados colhidos, elencamos 4 (quatro) Unidades Temáticas apontadas pelo agrupamento dos núcleos de sentido obtidos das respostas dos entrevistados:

I – ***Mobilidade profissional*** que contempla os itens 1a, 1b e 1c da entrevista semiestruturada com os supervisores e os professores.

II – ***Do estranhamento ao pertencimento*** relacionada aos itens 1a, 2a, 2b e 3 da entrevista semiestruturada com os supervisores e os professores.

III – ***Supervisor: um profissional multifacetado*** elencando o item 5 da entrevista semiestruturada com os supervisores acerca do trabalho exercido na escola e ainda o item 3 sobre o pertencimento.

IV – ***Construção da relação pedagógica supervisor/professores*** que abarca os itens 2a, 2b, 2c, 3 e 4.

Quanto às entrevistas em profundidade, foram diluídas e entremeadas em todas as unidades temáticas no intuito de enriquecer as questões abordadas como forma mais detalhada de analisarmos as representações sociais evidenciadas nas falas dos sujeitos.

Cabe dizer que a análise das Unidades Temáticas se baseará nos núcleos de sentido dispostos nos quadros de dupla entrada, de modo que, o mesmo quadro pode estar citado como embasamento de unidades distintas, diferenciando-se, pois, na referência ao núcleo de sentido.

5.1 Mobilidade profissional

O sistema educacional da cidade de Pedreiras constitui-se de um grupo significativo de profissionais que atuam no interior das escolas e também na organização e mapeamento das instituições escolares da rede pública na Secretaria de Educação Municipal devido, dentre outros fatores, ao número expressivo de escolas existentes tanto na zona urbana (chamada de Sede pelos moradores) quanto na zona rural, além das instituições privadas que também abarcam a educação local.

Essa grande quantidade de profissionais na educação da cidade, pode apresentar-se como fator de influência na mobilidade de professores e supervisores visto a facilidade de permuta entre os servidores nas escolas.

Para iniciarmos essa discussão, traremos primeiramente considerações acerca das escolas públicas municipais por serem estas as que mais são afetadas pela transferência desses profissionais de uma escola para outra, fato este atrelado ao tempo de trabalho desses profissionais em diferentes instituições escolares. Como observado no Quadro 10 sobre o tempo de serviço na atual escola, um número significativo de entrevistados encontra-se atuando na instituição a menos de 5 (cinco) anos.

Na rede privada, esse fenômeno mostra-se contrário, das 3 (três) professoras entrevistadas, 1 (uma) está há mais de 20 (vinte) anos na mesma escola e as outras duas, há mais de 7 (sete) anos. Com relação às supervisoras, das 3 (três) entrevistadas todas trabalham nessa escola há mais de 22 anos.

Esses fatores contrariam o que geralmente ocorre nas escolas, onde os maiores tempos de serviços prestados se concentravam nas escolas públicas. Esse fenômeno que pode ser explicado, justamente, pela mobilidade apresentada por esses profissionais no mapeamento da Secretaria de Educação a cada início de ano letivo.

Os dados mostram ainda que o máximo de tempo fixo na mesma escola pelos supervisores e professores da rede pública é de 10 (dez) anos. Ao passo que, nas escolas privadas, a maioria possui entre 25 e 29 anos na mesma escola, a ponto, inclusive, de não se lembrarem de sua chegada na instituição como relatou a professora PPR1: “foi há tanto tempo que eu nem lembro mais a chegada”.

Outro fator observado nos dados sobre a mobilidade dos supervisores e professores está no fato de esse fenômeno se dá com mais frequência entre os profissionais que trabalham nas escolas da zona rural, no entanto, todas as instituições de ensino convivem com este fenômeno em certa proporção visto que a existência de alta rotatividade desses profissionais pode estar associada a fatores referentes ao entorno destas, tais como acessibilidade, segurança e indicadores sociodemográficos, ou ao contexto intraescolar (Cunha, 2015), dentre outros.

Por outro lado, esses profissionais também deixam a escola devido ao ingresso em outras profissões ou buscam uma instituição menor em decorrência de trabalharem em mais de uma escola devido, por exemplo, a aprovação em concurso público como podemos observar na fala da supervisora da rede pública SP1: “pedi a remoção para vir (para a escola atual, menor que a anterior). Eu pedi uma escola mais leve, com menos salas para eu poder dar conta do trabalho”. Entre outros fatores que provocam o desejo de transferência não só dos supervisores e professores, como também de outros profissionais da educação para outras instituições são decorrentes de melhor adaptação aos horários de trabalho ou das próprias condições de acesso.

Em recente pesquisa sobre mobilidade de professores em escolas do Rio de Janeiro, Cunha (2015) aponta que “os profissionais mais jovens possuem maior probabilidade de sair da escola na qual lecionam, quando comparados a professores de maior faixa etária, com exceção daqueles que estão prestes a se aposentar” (p. 48).

No entanto, no caso dos professores da cidade de Pedreiras, os dados revelam que a mobilidade profissional ocorre entre os professores e supervisores mais velhos que se mobilizam por estarem possivelmente buscando espaços mais tranquilos e próximos de casa para exercerem sua profissão, em virtude da facilidade e comodidade no deslocamento, como no caso dos que trabalham na zona rural, como descrito na fala da professora da rede pública PP5: “eu fiz isso (saí da zona rural) porque aqui na cidade eu creio que é melhor”.

Essa mobilidade vivida pelos professores lhes permite compartilhar suas representações em cada contexto onde passam a exercer o magistério, levando e recebendo dos novos parceiros, informações adquiridas no grupo ao qual fazia parte anteriormente, visto que, “cada sujeito (indivíduo ou grupo) apreende o objeto em função de seu repertório anterior, sendo influenciado por seus valores, interesses e pertencas” (ALVES-MAZZOTTI, 2005, p. 146).

As crenças e os valores causados por tal mobilidade podem influenciar na relação pedagógica construída no cotidiano escolar considerando que “o indivíduo está amarrado em redes de interdependência na escola e no tecido social” (POOLI, FERREIRA e DIAS, 2017, p. 11). Assim, na convivência entre os atores educativos, o compartilhamento de saberes comuns são pontes de aproximação e interação entre esses sujeitos.

Sistematizada no Quadro 15, a Unidade Temática *‘Mobilidade profissional’* apontou que os professores e os supervisores das escolas públicas de Pedreiras mostraram vivenciar a mobilidade de forma mais frequente em relação aos das escolas privadas quando responderam ao item 1a da entrevista semiestruturada sobre a chegada deles na escola atual. Para melhor compreensão dos dados, perguntamos também sobre a recepção desse profissional no momento de sua chegada à escola (Quadro 16) e o sentimento atual em ainda integrar esse grupo relacional (Quadro 17).

Com relação à mobilidade profissional sistematizada no Quadro 15, alguns professores da rede pública relataram que solicitaram transferência para ‘vir de escolas da zona rural’ por motivos de distância entre a escola e suas moradias. Como se percebe, um dos grandes desafios encontrados por essas escolas rurais diz respeito ao acesso dos profissionais que nelas trabalham, mas residem na zona urbana. Problema que se agrava, principalmente, nos períodos chuvosos, quando o acesso a essas comunidades depende das cheias do Rio Mearim, que interrompe ano após ano o fluxo de pessoas pelas estradas de acesso aos povoados com reflexos diretos no calendário escolar podendo influenciar no trabalho pedagógico desenvolvido nessas escolas. Dessa forma, algumas atividades pedagógicas podem deixar de ser cumpridas, como conselhos de classe, reunião de pais ou ainda eventos previstos na escola. Fenômeno agravado pela dificuldade em conseguir substituição das professoras transferidas.

Segundo as professoras entrevistadas, além das enchentes que dificultam o acesso à escola, outro grande entrave para a permanência nas escolas da zona rural, se dá pela distância de suas moradias e pela falta de transporte, o que provoca “muito sofrimento para ir trabalhar na zona rural” (PP4).

A fala dessa professora nos leva a inferir que, após a aprovação em concursos públicos, e, passado o período do estágio probatório¹⁴, os professores pedem à Secretaria de Educação, no setor responsável pelo mapeamento relotação em escolas mais próximas de suas casas pela

¹⁴ O período de estágio probatório está previsto no artigo 41 da Constituição Federal e consiste em um período de provas com duração de 3 (três) anos, no qual o servidor nomeado vai ser avaliado quanto a sua capacidade e aptidão para o exercício do cargo público.

maior facilidade de acesso e pela diminuição da distância que permite a ida a pé para o trabalho, fator muito comum nos bairros pedreirenses.

Nesse sentido, relatos como “Eu gostava muito de trabalhar nessa escola, até hoje eu gosto muito de lá, né? Se fosse próximo da minha casa eu não tinha saído de lá também não” (PP4), levam a inferir que mesmo sendo transferida e trabalhando em uma escola cômoda pela proximidade, a professora demonstra apego pela escola antiga, e relaciona a necessidade de estar mais próxima de casa como motivo para requerer a remoção.

Esses fatores trazem para a análise a reflexão de que a mobilidade dos professores está relacionada à busca pela facilidade de acesso, praticidade e comodidade em trabalhar próximo de casa. Desta forma, é possível afirmar que “quando o professor estima que a vantagem do trabalho na atual escola é superada por proposta de trabalho em outra instituição de ensino” (CUNHA, 2015, p. 42), este deixa a sua escola e se dispõe a inserir-se em um novo contexto social-educativo.

Continuando, outro fator revelado na mobilidade profissional dos entrevistados se dá na ‘substituição de outro professor’ (Quadro 15) decorrente muitas vezes, do próprio mapeamento realizado no início do ano letivo pela Secretaria de Educação Municipal nas escolas públicas visando atender à necessidade de substituição de outro supervisor ou outro professor que, por algum motivo, se afastou da escola.

Portanto, a remoção desses profissionais pode se dar por inúmeros fatores como a necessidade de outra escola em completar o quadro docente ou de supervisão, por questões de saúde, pela dificuldade de adaptação desses professores às normas da escola, pelo acúmulo de aulas devido ao exercício docente também em outras instituições, pela baixa remuneração (no caso das escolas privadas), dentre outros.

Na rede privada, esse dado mostrou-se mais evidente que nas escolas públicas. As entrevistadas da rede privada afirmaram terem sido convidadas pela própria escola para substituir outro professor ou supervisor como relata a professora PPR2: “Eu recebi o convite da própria coordenadora, porque a professora de Filosofia da época entrou de licença e aí eles estavam atrás e como são poucas pessoas na cidade com formação nessa área, eu recebi algumas informações e aí ela me convidou”.

Entendemos que a flexibilidade desses profissionais mostra-se positiva já que, diante da necessidade da escola e das condições de trabalho propostas, mudam suas rotinas para atenderem a uma outra escola que precisa de seus serviços.

Nesse sentido, cabe mencionar a posição de Moscovici (2015) ao afirmar que essa mobilidade também se liga ao dinamismo das permutas e à forma “como os parceiros se situam

uns em relação aos outros, como atuam em função da sua posição própria, como comunicam, como se adaptam mutuamente, como nascem e como resolvem os conflitos” (p. 87). A mobilidade entre esses profissionais também permite refletir sobre a capacidade de adaptação dos sujeitos aos grupos relacionais aos quais vão passando a fazer parte, fortalecendo as relações com aqueles que permanecem e rompendo as teias cotidianas com o grupo do qual não faz mais parte.

A substituição de outro profissional como motivo de mobilidade também nos permite inferir sobre a rápida substituição dos profissionais ausentes. Essa ligeira rotação de profissionais pode comprometer a relação construída no cotidiano e a quebra dos projetos pedagógicos já iniciados pela equipe anterior.

Nesse sentido, Postic (1990) afirma que todo comportamento supõe uma organização, por articulação das atuações, resultando estas de uma certa percepção das exigências da situação, da caracterização de outrem, da atribuição a outro de uma certa intenção na interação.

A boa relação com os demais funcionários e com a direção da escola se mostra também relevante para a permanência dos supervisores e dos professores na escola por mais tempo, tanto em instituições públicas, quando em instituições privadas. De acordo com Cunha (2015), dentre os fatores mais citados para a permanência de profissionais na escola, desponta a liderança do diretor da escola, no que diz respeito não só à sua capacidade de administrar questões pedagógicas, mas também em relação à habilidade de propiciar um bom clima escolar.

A fala de uma da professora da rede pública PP2 contempla essa questão ao mencionar: “Hoje eu me sinto bem mais à vontade, eu me sinto melhor aqui porque a gestão com a (diretora X) é bem democrática, participativa e deixa à vontade, ela nos ouve, pra gente opinar, pra gente tomar as decisões em conjunto. O trabalho é coletivo”.

Como deixa transparecer a fala da professora, o bom relacionamento com a gestão da escola influencia bastante na forma como o trabalho é ‘conduzido’ pedagogicamente. O bom clima na escola pode se dar a partir da forma como as pessoas se relacionam e compartilham de suas habilidades e conhecimentos no espaço escolar.

Diante disto, é possível dizer que as representações sociais construídas e compartilhadas estão a todo momento se renovando e se reorganizando em torno dos sujeitos da escola e da forma como são estabelecidas visto que “a especificidade da representação não depende dos elementos que a compõem, mas da organização destes elementos (POSTIC, 1990, p. 99), isto é, a forma e a especificidade do conhecimento compartilhado coletivamente vai ganhando força e se enraizando dentro do grupo relacional, construindo o pertencimento dos sujeitos a esse grupo no cotidiano.

Em se tratando da chegada desses profissionais à escola abordadas no item 1b (Quadro 16), a maioria dos entrevistados relatou *‘Bom recebimento’* ao adentrarem na ‘nova’ instituição escolar. A expressão “fui bem recebida” foi mencionada 3 (três) vezes pelos supervisores e 5 (cinco) vezes pelos professores da rede pública, ao lado de relatos sobre a boa forma de acolhida. Na rede privada, a expressão foi mencionada duas vezes: uma pelos supervisores e uma vez pelos professores fazendo refletir sobre a boa aceitabilidade por parte dos profissionais que já estão na escola na chegada de um novo membro.

Ao entrarem na escola, tanto professores quanto supervisores passam a construir novas relações sociais visto se agruparem em uma coletividade já existente no novo espaço de trabalho. Nesse sentido, Moscovici (2015) aponta que as representações sociais emergem, não apenas como um modo de compreender um sujeito particular, mas também como uma forma em que um sujeito (indivíduo ou grupo) adquire uma capacidade de definição, uma função de identidade, que é uma das maneiras como as representações expressam um valor simbólico. É nesse contexto que professores e supervisores recém-chegados adquirem familiaridade com o grupo social que os recebe.

A forma acolhedora destes atores na escola vincula-se na fala dos entrevistados com o fato de se sentirem satisfeitos em fazer parte da nova equipe como relatado pela professora da rede pública PP6: “quando eu cheguei aqui, eu senti uma alegria enorme em estar presente nesse ambiente até porque eu já tinha ouvido falar muito bem da escola”.

As relações de reciprocidade e mutualidade que fazem com que o sujeito ‘se apodere’ de algo criado na relação, promove uma forte ligação entre ele (sujeito) e o grupo social no qual se insere, trazendo um sentimento que pode se aprofundar e construir novas representações sociais ou criar sentimentos de realização profissional refletidos na satisfação alcançada, como na fala da supervisora SP4: hoje, graças a Deus! Me sinto realizada”.

O sentimento de realização profissional pode estar atrelado à idealização feita pelos servidores públicos de estarem trabalhando no local que almejavam ou conquistaram. Ao mencionar que se sente realizada profissionalmente, a supervisores demonstrou que, exercendo suas funções na escola onde atualmente se encontra, alcançou aquilo que, por algum motivo, almejou.

Consideramos que a conquista pelo espaço desejado está presente na trajetória profissional de muitas pessoas, seja na área educacional ou em qualquer outra, fator que pode ser comprovado pela fala da supervisora da rede privada SPR2 ao dizer que se sente “acolhida, respeitada e valorizada na escola”.

Retomando a discussão sobre o ‘bom clima’ de chegada, muitas falas contemplaram a acolhida como meio de caracterizar o pertencimento sentido por esses sujeitos em se reconhecerem “como uma família” (SP5). Ou seja, a comparação do ambiente escolar com o familiar, leva esse professor/supervisor a se sentir acolhido ao mesmo tempo em que ancora esse acolhimento ao sentido de família como “aquela que acolhe, que sustenta, que ouve e, sobretudo, que está envolvida pela afetividade” (SP5).

O pertencimento apreende, pois, a intersubjetividade em movimento como num ciclo que se reconstrói a cada situação cotidiana, no qual o que era subjetividade torna-se intersubjetividade e, na relação, reverte-se em subjetividade novamente, mas em outro patamar da realidade. Deste modo, o ato conjunto de criar passa a ser parte das intersubjetividades e subjetividades em seu processo de continuidade e desenvolvimento (Pereira, 2007).

Nesse sentido, afirmações como “me senti à vontade” expressa nas falas da professora PP6 e da supervisora SP2 da rede pública, levam ao pertencimento construído na escola, a partir do compartilhamento de ideais que reforçaram a mutualidade nesse espaço social.

As representações desses professores se ancoram no sentimento de acolhida e confiança que possuem no espaço familiar, como na fala do professor PP1 ao afirmar: “nesta escola me sinto em casa”. Dessa forma, fica claro que a proximidade entre esses atores educativos é um fator que se remete ao acolhimento familiar e ao convívio diário estreitando os laços afetivos e, no caso da escola, também profissionais.

Outro fator que revela esse sentimento de mutualidade pode estar contido na ‘parceria entre as pessoas’ (Quadro 17) presente nas falas de alguns entrevistados ao expressar um vínculo mais acentuado de companheirismo, o que pode levá-los a estabelecer boas relações cotidianas.

Em contrapartida, os professores demonstraram ter consciência de “acontecerem alguns entraves no cotidiano” (PP1), o que também é característico do convívio e onde, mesmo reconhecendo as discordâncias presentes no dia a dia em assuntos educacionais, estão firmes na perspectiva de construir um bom trabalho pedagógico.

Ainda nessa unidade temática (Quadro 15), as entrevistas apontaram o sentimento oposto ao bom recebimento demonstrado por alguns professores na chegada à escola como expresso na fala da professora PP7: “todo mundo fica ali na sua e eu também fico na minha”. Essa declaração revela que a entrevistada não se sentiu acolhida pelos profissionais já veteranos na escola. Já a professora PP3 expressou que: “a gente foi se conhecendo aos poucos, pegando o ritmo e conhecendo cada um”, de modo a ser gradativamente aceita e respeitada.

Nessa gradação de familiaridade, a relação pedagógica vai se construindo na troca de experiências vividas favorecendo o compartilhamento de representações sociais. Como enfocado mais tarde pela professora PP7: “agora está todo mundo amigo” (PP7).

Nesse sentido, Bonfim (2007) explica que o pensamento conceitual adquire a propriedade de ser aplicado a um objeto ausente no intercâmbio de sujeitos, concebendo-o e simbolizando-o. “A atividade perceptiva recupera esse objeto, dando-lhe uma concretude icônica” (p. 45), isto é, a relação construída pela convivência cria, recria e fortalece o compartilhamento de conhecimentos tornando o objeto familiar e quase tangível a partir dos conceitos elaborados nas situações comunicativas.

Ainda na análise às respostas sobre a chegada dos profissionais à escola (Quadro 15) também relataram a chegada de forma a expressarem sentimentos negativos, demonstrando reações como: “eu tive muito medo” (SP4).

O sentimento de medo demonstrado pela supervisora da rede pública, pode ser entendido levando em conta a condição de ser contratada pela Secretaria de Educação do Município e pela representação já enraizada de que “supervisor nenhum demorava nesta escola” (SP4). Esse fato pode explicar o motivo do não acolhimento de alguns membros a essa profissional, podendo ser esse, inclusive, o motivo da alta rotatividade dos supervisores que chegam para trabalhar em algumas escolas, visto que, como já mencionado, o fato de não se sentirem à vontade no local de trabalho, pode ser motivo também da mobilidade profissional desses atores educativos.

Continuando a análise das respostas dos entrevistados, quando indagamos como se sentem hoje, a maioria dos professores e supervisores da escola pública, relataram se sentirem bem e realizados no exercício que desempenham na atual escola. Na escola privada, apenas 1 (um) professor e 1(um) supervisor relataram se sentirem bem e afirmaram que construíram sentimento de amizade ao longo dos anos.

Cabe dizer que esse sentimento não só enriquece o desenvolvimento de uma relação pedagógica saudável como também “a percepção de si mesmo pelo outro, quando é correspondida, permite compreender melhor o mecanismo das causas e dos efeitos na relação e remediar as dificuldades encontradas” (POSTIC, 1990, p. 144).

Outro ponto a se considerar em relação à forma como esses profissionais se sentem hoje na escola, está na visão de professores sobre o exercício da supervisão entendida por eles como um desvio da função, como relata a supervisora SPR1: “Eu não tenho dúvidas que a minha profissão de fato é ser professora, coordenação pedagógica parece assim um desvio da função porque eu sou de fato professora”.

O relato dessa supervisora aponta que, mesmo exercendo as funções de supervisão, sente-se pertencente ao grupo dos professores. Fatores estes que serão discutidos mais detalhadamente na unidade posterior. Esse fenômeno pode, pois, aproximar essa supervisora dos professores por sua afinidade, pertencimento e entendimento das atividades desenvolvidas pelos professores na sala de aula, visto que, segundo a própria supervisora “a experiência acaba sendo inspiração para alguns professores, até porque eu não vim parar na coordenação, primeiro eu vivenciei anos e anos de sala de aula [...] essa experiência é riquíssima para poder ajudar, orientar os nossos professores” (SPR1).

O desvio da função mencionado pela supervisora, nos leva a reflexão sobre a visão que essa supervisora tem dos professores com quem se relaciona no cotidiano. Apesar de confessar “se sentir mais útil” (SPR1) como supervisora por conta de problemas com a voz, são eles (os professores) quem realizam a tarefa da qual ela gostaria de estar realizando. Nesse sentido, Postic (1990) nos fala do jogo de antecipação do outro “sob a forma de uma categorização, podendo deslocar-se e tornar-se um jogo de expectativas de papel do parceiro. [...] as expectativas situam-se num plano imaginário (p. 141).

Essas perspectivas denotam que os professores e os supervisores entrevistados vivem a mobilidade profissional por motivos, na maioria das vezes semelhantes, outras vezes, por motivos mais específicos. Inferimos, portanto, que as relações pedagógicas estabelecidas por esses profissionais no cotidiano dessas escolas, são construídas e desconstruídas frequentemente visto a não permanência por muito tempo no quadro que compõe a instituição.

5.2 Do estranhamento ao pertencimento

Os estudos moscovicianos explicam que a familiarização é sempre um processo construtivo de **ancoragem** que se movimenta de fora para dentro do sujeito conceituando um dado objeto através do qual o não familiar passa a ocupar um lugar dentro do nosso mundo familiar e de **objetivação** que se movimenta de dentro para fora tornando tal objeto concreto, quase tangível, transformando o que está na mente em algo físico. Esses processos de formação das representações sociais se atrelam intimamente ao pertencimento visto promoverem a construção daquilo que passa a ser familiar para os sujeitos de uma mesma coletividade.

Para compreendermos essa relação de pertencimento em determinado espaço relacional, é preciso que reconheçamos nossas relações interpessoais como um processo de construção que

ora fortalece os laços já existentes, ora cria laços novos com outros sujeitos em outra realidade tornando o estranho em algo familiar.

O pertencimento inicialmente discutido, é entendido como o sentimento que se dá pelo reconhecimento do sujeito a um grupo ou a um lugar propiciando-lhe enraizamento que se ancora na mutualidade e no compartilhamento de princípios, visões de mundo, saberes, crenças e valores. Esse enraizamento nos faz sentir parte de um espaço comum pela forma como nos sentimos na participação real, ativa e natural dentro de uma coletividade ocasionada, dentre outros fatores, pelo lugar de nascimento, pela profissão que exercemos, pelo meio em que convivemos, isto é, as formas de convívio cotidianas nos permitem compartilhar saberes e sentimentos capazes de firmar nosso reconhecimento a determinado grupo social.

Em estudo sobre o pertencimento ao meio ambiente sob o olhar de professores, é definido por Lestinge (2004) ao expressar que o conceito de pertencimento pode nos remeter a pelo menos duas realidades: uma vinculada ao sentimento por um espaço territorial ligada, portanto, a uma realidade política, étnica, social e econômica, também conhecida como enraizamento; e outra, compreendida a partir do sentimento de inserção a um grupo relacional, isto é, de sentir-se integrado a um todo maior, numa dimensão não apenas concreta, mas também abstrata e subjetiva.

Nesse sentido, podemos considerar o pertencimento, seja adquirido de forma natural, seja construído gradativamente, como um sentimento íntimo e intersubjetivo porque se dá no âmago do sujeito firmando-o no espaço relacional e, ao mesmo tempo compartilhado com outros sujeitos do mesmo grupo. Por essa razão entendemos o espaço social como lugar de construção de valores comuns favorecendo ao sujeito identificar-se subjetiva e materialmente com esse espaço e com os sujeitos com quem compartilha conhecimentos. Essa elaboração coletiva de saber constrói o senso comum, matéria prima das representações sociais.

Refletindo sobre esses elementos na tentativa de responder as questões norteadoras elaboradas considerando o pertencimento como elemento importante na construção da relação pedagógica, esta Unidade Temática analisa o sentimento de pertença dos sujeitos ao grupo de professores ou de supervisores desde o possível estranhamento sentido inicialmente na chegada a escola à construção de relações mais consolidadas no cotidiano. Buscando compreender esses fatores, questionamos os entrevistados sobre o grupo relacional mais significativo para eles na escola em que exercem suas funções, seja como docentes, seja como supervisores, levando em consideração que o pertencimento estabelece relações mais enraizadas e firmes, podendo favorecer um diálogo mais espontâneo entre os atores educativos.

Para a discussão desses elementos, dada a proximidade dos temas e por questões didáticas, levamos em consideração inicialmente os núcleos de sentido referentes à chegada desses profissionais à escola (Quadro 15) na busca de compreendermos o caminho percorrido na construção do pertencimento e às formas de encontro entre os professores e os supervisores no cotidiano (Quadro 18), para depois enfocarmos o item 3 (três) da entrevista que abordou diretamente o grupo relacional dos sujeitos em que se dá o pertencimento mais significativamente (Quadro 20). Esses fatores subsidiam o entendimento de que tais encontros são esclarecedores dos meandros que integram as relações pedagógicas.

Para iniciarmos a discussão, voltamos nossos olhares à chegada desses profissionais a escola em que atualmente exercem suas funções observando que, além daqueles recebidos da melhor forma, há aqueles que adentraram com um certo estranhamento no grupo escolar.

A partir da sistematização dos dados organizados no Quadro 15, obtivemos 4 (quatro) ocorrências de professores e supervisores da rede pública que relataram uma *'Chegada difícil'* explicados por fatores como: “eu me encontrei numa disciplina nova” relatado na fala da professora da rede pública PP7, ou por representações negativas já enraizadas sobre o bairro em que a escola se situa causando o sentimento de medo nos profissionais que chegam para exercer suas funções como relatou a supervisora SP3: “antes de chegar aqui eu tinha ouvido falar muito mal daqui do bairro, aí cheguei com aquele impacto: Meu Deus, será se eu vou me dar bem? o que vai acontecer comigo? Então eu cheguei muito assim, em suspense”.

Esses elementos nos levam a pensar a respeito do estranhamento sentido ao nos depararmos com o novo, com o desconhecido e, mais complexamente com o “(pré)conceito” firmado pelas representações compartilhadas a respeito de determinado objeto. A dinâmica das relações se faz na familiarização onde os objetos e os acontecimentos são percebidos e compreendidos em relação a prévios encontros como se o julgamento precedesse a análise. “Como resultado disso, a memória prevalece sobre a dedução, o passado sobre o presente, a resposta sobre o estímulo e as imagens sobre a realidade” (MOSCOVICI, 2015, p. 55).

No relato dos entrevistados, a fala da supervisora SP4: “sou contratada e todos os professores aqui são efetivos” (SP4), pode explicar o sentimento de medo ocasionado possivelmente por representações da supervisora sobre os demais funcionários da escola, como a discriminação por profissionais contratados, por exemplo.

Tais representações podem provocar estranhamento e distanciamento tanto no profissional que chega, quanto nos que já estão na escola fazendo o profissional recém-chegado se sentir deslocado dos demais membros. Em muitos casos, esse profissional tenta conquistar espaço e relações afetuosas nas ações diárias contrariando os discursos amargos de outras

colegas como os relatados nas falas da supervisora SP4: “quando eu cheguei, uma das professoras disse para mim: sabe nem se vai ficar, já chegou botando ordem [...] fiquei logo com o pé atrás”, ocasionando sentimentos negativos.

Inferimos, pois, que o estranhamento distancia os sujeitos de uma realidade favorecendo a construção de representações sociais negativas e, conseqüentemente, dificultando as relações de pertencimento desses sujeitos ao coletivo. Como se percebe, pertencer no sentido de identificar-se com um espaço fixando raízes, leva ao sentimento de liberdade, de autonomia frente ao nosso entorno e às pessoas. Mas, “pertencer pode também, estabelecer conflitos ao desencadear um sentimento de territorialidade que repele o diferente e, portanto, a diversidade” (LESTINGE, 2004, p. 51).

Por outro lado, no espaço relacional os laços podem estreitar-se através do convívio e da aceitação ao outro promovendo o compartilhamento de saberes, aproximando os sujeitos e fazendo brotar o sentimento de pertença “como própria consequência do vínculo que cerca os que passam a agir com maior grau de espontaneidade e sem a necessidade de constante explicitação de quem seja naquela comunidade” (BONFIM; MELO e NASCIMENTO, 2015, p. 30). Em outras palavras, as representações negativas sobre a escola, adquiridas a priori, podem ser desconstruídas na convivência conforme a conquista de espaço e de compartilhamento de crenças que passam a ser familiares dando lugar a novas representações da escola e do grupo que agora integra.

Cabe frisar que um grupo de convívio nem sempre compartilha representações, as pessoas podem estar juntas em um mesmo espaço, mas não elaborarem e partilharem das mesmas ideias que as identifiquem enquanto grupo, isto é, o sujeito pode estar unido a um grupo, mas não pertencer a ele na partilha de representações condizentes com afetividade. Isso quer dizer que mesmo um grupo sendo constituído visivelmente por sua agregação, pelo tipo de pessoas compartilhando a mesma visão de mundo, pode não estar afetivamente ligado ao grupo.

Quando falamos da relação com o outro, falamos também da alteridade entendida como a distinção e o respeito ao outro enquanto parte da nossa integralidade. Dessa forma, Bonfim, Melo e Nascimento (2015) defendem que reconhecer o outro significa levar em conta a sua alteridade no entendimento de que a justaposição com o diferente propicia a construção do ‘nós’ no espaço relacional refletido nas práticas e comportamentos, como relata a professora PP6: “então nós buscamos sempre estar envolvidos, sempre estar ajudando uns aos outros e trabalhando para que a educação aconteça da melhor forma possível”.

Por outro lado, Guareschi (1998) chama a atenção para o necessário reconhecimento do outro enquanto tal, objetivando não perder de vista sua individualidade dotada de subjetividades e que as integra nas relações que constrói com os outros indivíduos no grupo e no espaço.

Trazendo para o contexto da relação pedagógica, Bonfim e Jesus (2016) apontam que essa relação tende a impregnar-se na subjetividade dos atores educativos que aí convivem favorecendo a intersubjetividade. Essa construção vai modelando as relações cotidianas na escola que podem ser atribuídas à conquista de espaço através dos encontros pedagógicos, dos ‘bate-papos’ nos corredores da escola, dos plantões pedagógicos, ou mesmo da participação ativa de cada um nas atividades pedagógicas, como relata a supervisora da rede pública SP4:

As ideias que eu trouxe para implantar... eu não cheguei e disse: ‘vou colocar’, não... eu repassei para eles, com o apoio deles. A gente foi se conhecendo, fui conquistando. Eu não vim fazer divisão de nada, eu vim para somar, para dar uma ajuda, dar uma parcela de contribuição e aí eu fiz parceiros.

Consideramos, pois, que manter boas relações pedagógicas mostra-se essencial para a construção de representações que favoreçam o convívio fortalecendo assim o grupo e as ações no cotidiano em busca de alcançarem objetivos comuns a toda comunidade escolar.

Ao contrário do que vimos com relação às representações negativas já enraizadas que dificultam a integração de elementos a um determinado grupo, o compartilhamento de representações que levem os sujeitos a uma boa imagem sobre a escola facilita a inserção desse indivíduo ao coletivo e a partilha de conhecimentos.

Esse fator está presente nas falas de professores e supervisores da rede pública que relataram uma ‘*Chegada da melhor forma*’ (Quadro 15) visto já conhecerem algumas pessoas da escola antes de se tornarem parte do quadro de funcionários, favorecendo o sentimento de pertencimento como participante daquele meio.

Podemos inferir, portanto, que o pertencimento gera cuidado, apoio e um ‘sentir-se em casa’ que adquirimos “num gradiente de relações (cuidado, solicitude, indiferença, interesse), entre o ser com ele mesmo, com os entes e as coisas” (LESTINGE, 2004, p. 51). Em outras palavras, pertencer não significa somente ser aplaudido e abraçado, mas proporcionar ao outro o sentir-se à vontade expondo suas fraquezas e formas de ser espontaneamente.

Em se tratando desse cuidado promovido pelo pertencimento, observamos várias ocorrências nas falas dos sujeitos da rede pública e da rede privada em que definiram a relação pedagógica ‘*De forma amistosa*’ (Quadro 18), havendo escuta mútua e troca de experiências.

Nas falas dos entrevistados, observamos que a maioria dos professores e supervisores da rede pública e privada relataram a existência da ‘troca de experiências’ no desenvolvimento das atividades pedagógicas, demonstrando que o pertencimento não se dá somente na afetividade, mas também na partilha de conhecimentos, o que favorece também a relação com os alunos e com toda a comunidade escolar, como afirmaram os sujeitos entrevistados.

No contexto da rede pública municipal, o professor PP1 afirma que “o apoio em forma de orientação vindo dos supervisores promove incentivo para que se alcance o objetivo principal que é a aprendizagem do aluno”. Todos esses elementos deságuam na vivência da relação pedagógica promovendo enfrentamento aos desafios que surgem no cotidiano da instituição escolar.

No entanto, considerando cada realidade encontrada durante as entrevistas, notamos que o professor reconhece entraves existentes nas relações que estabelece com o supervisor e outros profissionais da escola, contudo, evidencia de maneira mais consistente o respeito, a escuta e a liberdade existente no clima diário. Como verificamos na fala da professora da rede pública PP1: “Diante do cotidiano, às vezes acontecem alguns entraves, mas mesmo assim me sinto bem”.

Quanto à fala de uma das supervisoras (SP4), também percebemos relatos a respeito de algumas dificuldades no cumprimento de suas tarefas devido, por exemplo, ao atraso de algum professor na entrega de planejamentos e outras atividades pedagógicas inerentes ao fazer docente como explicitado na fala:

Eu não gosto de ficar falando: ‘ei, o teu plano, isso aqui’. Não, a gente faz a reunião e determina que tal dia a gente vai querer o plano e eu só espero que venham me entregar, eu não sou assim na cola cobrando não porque eu acho que cada um tem que ter autonomia e responsabilidade. Mas você sabe que tem aquela pessoa que se você não ficar na cola, não funciona!

Por outro lado, a supervisora SP4 e a supervisora SP5 demonstraram que há reciprocidade por parte dos professores à parceria oferecida gerando “um laço de amizade” (SP4), um “feedback muito bom” (SP5) e uma troca de saberes entre professor e supervisor.

Nessa linha de pensamento, o recente estudo de Gastal e Palati (2016) intitulado “Escala de Necessidade de Pertencimento” aponta para a necessidade fundamental dos seres humanos de pertencerem a um grupo, concluindo que os indivíduos que valorizam o estabelecimento de boas relações são melhor adaptados para agir no meio social,

desempenhando comportamentos desejáveis que incentivam interações positivas, principalmente pela percepção e consideração das emoções de outros indivíduos.

Ao nos reportarmos nas escolas privadas com a análise do núcleo de sentido que abordou os encontros pedagógicos '*De forma amistosa*' (Quadro 18), em duas delas percebemos que as relações de parceria e amizade não divergiram substancialmente das escolas públicas. O que pode ser evidenciado na fala da professora PPR2 ao relatar: “Existe muita maleabilidade por parte da supervisora [...] a questão da sensibilidade é essencial. A escuta. Ela é muito sensível”.

A mesma forma de relação pode ser percebida na outra escola privada através da fala da professora PPR1 que relatou: “Nossa relação é bem agradável porque tem diálogo em ambas as partes”.

No entanto, na última escola privada, a professora PPR3 relatou a busca por objetividade e clareza no direcionamento das ações pedagógicas da supervisora para com os professores referindo-se ao distanciamento sentido na relação pedagógica.

Ainda na fala da professora PPR3, percebemos que há a necessidade de uma abertura maior por parte da supervisora devido ao clima de desestímulo construído por falta de elementos que impulsionem o profissional a alcançar maiores retornos. Essa situação pode gerar distanciamento nas relações que se tornam mais frágeis e escassas.

Por outro lado, sentimos que a professora em questão está aberta a manter parceria e cumplicidade na relação pedagógica, mas revela em um discurso reticente evidenciado na fala: “a gente não quer chegar na supervisão e tomar aquele banho de água fria” (PPR3).

No entanto, quando questionamos a supervisora dessa mesma escola, o relato contraria o da professora anteriormente abordada. Em sua fala, “a proposta de debates, projetos com os alunos e o traço de metas” (SPR3) são elementos destacados por ela como essenciais no alcance de objetivos.

A supervisora SPR3 relata ainda sobre o grande suporte dado aos professores “na busca de progresso e de melhoria para todos” como parte de suas funções desenvolvidas na escola, como veremos na Unidade Temática IV.

Diante da situação exposta nessa escola privada, cabe dizer que há um choque de entendimento podendo causar distanciamento entre a professora e a supervisora, cabendo-nos apenas indagar sobre o conflito de posições que podem ocorrer no cotidiano e a possível construção de representações sociais negativas, questões essas que requereriam um estudo mais amplo.

Por outro lado, cabe enfatizar a riqueza atribuída no cotidiano das relações em que tais fios são, ao invés de rompidos, cada vez mais fortalecidos pela convivência, não apenas no

sentido de estar no mesmo espaço, mas na própria forma de conceber o outro como parte desse espaço.

Além dos encontros pedagógicos programados nos quais a maioria dos entrevistados afirmou acontecerem ‘de forma amistosa’, os professores e os supervisores da rede pública e privada destacaram a ocorrência dos ‘*Encontros corriqueiros*’ (Quadro 18) que acontecem nas diversas dependências da escola nos quais o clima é ameno.

Observamos que esses encontros cotidianos acontecem com menos frequência na escola privada, visto percebermos uma participação mais espontânea dos atores educativos da escola pública, como na fala da professora PP1 ao destacar: “a gente está sempre em contato, conversando, sempre nos orientando e dando ideias”. Comprovamos, pois, que de alguma forma as relações estabelecidas fora das funções “oficiais” se dão de forma, mais amena e agradável.

A ‘liberdade’ apontada na interlocução de entrevistados na rede pública remete à cumplicidade que pode se construir na convivência estabelecendo um movimento circular em que o pertencimento promove cumplicidade e a cumplicidade promove pertencimento, “visto ser no terreno das práticas que se consubstanciam essas e outras concepções, materializadas em condutas e comportamentos das mais diversas naturezas” (BONFIM; MELO e NASCIMENTO, 2015, p. 29).

Dessa forma, as práticas firmam laços e fortalecem as relações grupais fazendo com que cada um se reconheça em determinado espaço ou espaços, envolvidos por uma teia de acordo com as representações compartilhadas nos grupos em que se integram.

Sobre esse aspecto, MILITÃO (2003, p. 52) afirma que

[...] um grupo de pessoas que possui uma identidade comum, um juízo comum sobre a realidade e reconhece-se participante do mesmo “nós-ético”, ou seja, percebem-se fazendo parte de uma mesma realidade comportamental, que é, por assim dizer, extensão de suas próprias pessoas.

Em se tratando das respostas ao item 3 (três) da entrevista semiestruturada voltada especificamente sobre o grupo de pertencimento mais significativo (Quadro 20), a maioria dos entrevistados se reconheceu professor/professora, contudo, o desdobramento desse reconhecimento se deu de formas distintas entre os sujeitos devido às funções exercidas na escola.

O primeiro grupo de respostas voltou-se para o núcleo de sentido ‘*Pertencimento ao grupo de professores*’ (Quadro 20), em que quase a totalidade dos professores tanto da escola

pública quanto da escola privada reconheceu-se como professor e afirmou gostar “de estar com os colegas professores” como demonstrado no relato da professora PP5.

Nesse sentido, nos remetemos a noção de identidade dos professores com os colegas de profissão que, se quando estão juntos com quem se identificam, se sentem fortalecidos e, até mesmo, amparados para o enfrentamento das questões diárias.

Levando em consideração esses aspectos, concordamos com Jovchelovitch (1998) ao afirmar que a identidade é primeiro um lugar social, um espaço que se torna disponível dentro das estruturas representacionais antes mesmo de ser tematizada como uma luta pela individualidade. Entendemos, pois, que as relações de identidade e pertencimento ao lugar e principalmente ao grupo são mescladas no processo de apropriação do espaço.

Outra característica apontada pelos professores na identificação com o grupo relacional se dá na realização própria e plena em ‘estar junto aos alunos’ (Quadro 15), revelada na fala da professora da rede pública PP3 ao relatar: “Eu sou professora e gosto de estar na sala de aula, junto do aluno. Eu me sinto mais útil”.

Notamos essa característica presente também na fala da professora PP4 que afirmou: “me sinto mais à vontade na minha sala de aula, me dou bem com todos, não tenho o que falar de ninguém, mas assim, na minha sala de aula eu me sinto plena com meus alunos, eu gosto de estar lá”. O depoimento da PP4 nos leva a refletir sobre a afetividade pela profissão que deve andar lado a lado com a racionalização exigida por sistemas quantitativamente definidos.

Calil (2005) em estudo sobre a afetividade docente concluiu que a maioria dos professores do Ensino Fundamental entrevistados em sua pesquisa, declararam desejo e satisfação pela docência visto a dimensão afetiva estar tão significativamente presente quanto a cognitiva, uma vez que ambas formam um par interdependente, interferindo uma na outra. No entanto, a autora discute sobre a dimensão da afetividade constantemente relegada a segundo plano pela supremacia da dimensão cognitiva, sempre muito valorizada na escola e em todo o contexto educacional no que se refere à busca de resultados numéricos em avaliações gerais.

Consideramos, portanto, que a afetividade no exercício docente é um elemento intrinsecamente relevante no reconhecimento do professor com sua essência profissional, com seu fazer pedagógico que fortalece vínculos e firma compromisso com a escola e com os alunos a exemplo de relatos como o da supervisora SP4 que diz: “a preocupação deles [professores] é essencial para o aprendizado dos meninos [alunos]”, reafirmando que o sentimento de pertencimento gera cuidado.

O segundo grupo de respostas voltou-se para o *‘Pertencimento ao grupo de supervisores’* (Quadro 20) onde podemos destacar a fala da supervisora da escola pública SP5

que afirmou: “no momento eu estou atuando como supervisora, mas eu sou professora. Minha portaria é de professora”, isto é, a supervisora entrevistada se identifica como professora, também considerando o concurso público a que se submeteu e foi aprovada, mas suas atividades pedagógicas são de supervisora pelo cargo que assumiu na escola.

No decorrer da investigação, percebemos que a maioria dos professores que se afasta de seu exercício docente para cargos administrativos e que permanecem por um longo período de tempo nessa atividade afastando-se cada vez mais da sala de aula, constroem laços de pertencimento cada vez mais fortes no setor em que está em exercício por mais tempo. Conforme a fala da supervisora da rede privada SPR1: “o coordenador é gestor, ele tem que ter essa capacidade de liderança, de saber gerir de fato todas as ações que são desenvolvidas na escola”

Dentre os supervisores entrevistados, uma relatou que está nessa condição por indicação política, mas por um curto período visto gostar mesmo de estar em sala de aula. Os professores recebem a “proposta de trabalharem com a supervisão na escola e topam o desafio” (SP5) de uma nova função no contexto educativo provavelmente pelo desejo de conhecerem um novo espaço ou para um breve afastamento da sala de aula, entre outras justificativas.

Ainda no núcleo de sentido *‘Pertencimento ao grupo de supervisores’* (Quadro 20) observamos na fala da supervisora da rede pública SP4 o reconhecimento de pertencer ora ao grupo de professores, ora ao de supervisores. Como na fala a seguir:

Tem momento que eu sou mais supervisora, mas tem momento que eu sou mais professora. Eu me coloco no lugar deles também, entendo muito eles. Eu sei fazer a divisão. Às vezes a minha diretora me diz: ‘olha, tu estás sendo professora e a supervisora onde é que estás?’ Eu digo: ‘não, não é isso!’ Eu gosto de dar autonomia a eles.

No depoimento, encontramos elementos que nos permitem inferir a compreensão da supervisora provavelmente pela identidade que a faz se colocar no lugar dos professores e se sentir parte deles. Por outro lado, ela afirma saber dividir as ações fazendo-nos refletir sobre a fluidez dos limites de pertencimento quando o exercício das funções possui objetivos convergentes.

Por outro lado, ainda nas respostas das supervisoras da rede municipal, encontramos declarações mais afetivamente voltadas para o pertencimento ao grupo de professores, como se expressa a SP3:

Eu sou supervisora, mas, o professor está dentro de mim e não sai esse meu lado de professora porque é muito bom ser professora. Então eu me sinto bem, a vontade como professora, eu sempre digo para as meninas, tanto que elas nem me chamam de supervisora, elas me chamam de professora, porque eu sou professora!.

Essa supervisora demonstrou um forte sentimento de pertencimento ao grupo de professores, isto é, ela exerce uma função que lhe foi destinada, mas gosta de ser professora. Nesse sentido, cabe dizer que as representações dessa professora são condizentes com as da profissão docente, ao expressar o pertencimento a partir de questões subjetivas consideradas “de forma adjetivada: ora qualifica um sentimento (o sentimento de pertencimento), ora o conhecimento (o conhecimento pertencente, abrangente, que contemple a complexidade da realidade, na qual se insere)” (PEREIRA, 2007, p. 28, grifos do autor). Entendemos essa posição como algo íntimo gerado possivelmente por representações tão arraigadas que solidificam a identificação com o grupo de professores. Inferimos que esse sentimento pode favorecer a relação da supervisora com os professores devido à proximidade, afinidade e participação a esse grupo, fortalecendo os laços e a construção de representações sociais comuns.

Quando entrevistamos os profissionais da rede privada sobre o grupo de pertencimento mais significativo (Quadro 20), percebemos inicialmente nas respostas das professoras o pertencimento ao grupo de professores, como relata a PPR1: “sou professora, mas me sinto bem com os alunos, com os professores, com a direção”.

Em outra escola privada, a professora PPR2 afirmou se sentir familiarizada na sala dos professores e completou o relato afirmando: “para ser mais sincera, ao lado dela [coordenadora] a gente se sente mais à vontade. A sala dela seria aquela ali, mas ela não vai para lá porque o grupo não deixa, é muito apegado a ela”.

Podemos considerar de acordo com essas declarações, que nas duas escolas privadas em que essas professoras atuam o clima parece mais propício ao convívio social devido a familiaridade proposta envolvendo de maneira geral a comunidade docente e administrativa da escola, fatores esses semelhantes aos da maioria das escolas públicas pesquisadas.

Compreendemos que quando as supervisoras afirmam que suas funções se dão conjuntamente aos professores, elas estão se reconhecendo como supervisoras. Por outro lado, como discutido na Unidade I desta seção, há casos em que essas profissionais se veem impedidas de exercer a docência por algum motivo de saúde e buscam na

supervisão/coordenação pedagógica a maneira mais relevante de contribuir com o fazer pedagógico em proximidade com os professores, como relatou a supervisora SPR1.

Nesse sentido, inferimos que o supervisor demonstra ser mais próximo do grupo de professores ao qual se vincula tanto pela formação acadêmica quanto na expressão de sentimentos, e o professor transparece ter mais proximidade com os demais professores naturalmente pelas relações não só profissionais, mas também afetivas.

Por fim, as respostas dos entrevistados ao item 3 (três) da entrevista sobre o grupo de pertencimento mais significativo, apontaram relatos de 3 (três) professores e 1 (um) supervisor da escola pública que ampliam a visão de pertencimento afirmando o *'Pertencimento a todas as áreas da escola'* (Quadro 20).

Retomando aspectos enfocados na Unidade Temática I, percebemos que o sentimento de 'estar em família' estende-se à escola, visto as representações sociais construídas no âmbito familiar coincidirem com as desenvolvidas na escola como o cuidado, o afeto, o amor, a cumplicidade e, até mesmo, para as desavenças que se fazem e desfazem.

Percebemos, no entanto, que os professores e os supervisores mesmo se reconhecendo parte da escola de forma geral, possuem suas funções específicas no desenvolvimento das atividades pedagógicas.

As representações sociais das funções exercidas pelos atores educativos no cotidiano escolar, principalmente pelo supervisor, elencam uma série de facetas que podem desviá-lo de suas atribuições naturais e dificultar sua identificação e pertencimento ao cargo de supervisor. Esses fatores serão discutidos na próxima Unidade Temática.

5.3 Supervisor: um profissional multifacetado

Como discutido em seções anteriores, as mudanças políticas e econômicas acontecidas no país têm reflexos nas instituições escolares e nas pessoas que ali exercem suas funções, dessa forma, o supervisor não fica isento a este contexto.

Cabe lembrar que desde a Reforma Francisco Campos na década de 1930 a supervisão escolar adotou um caráter técnico, isto significando a racionalização que envolvia o planejamento e a garantia da eficiência e da produtividade do processo educativo que se reflete até hoje (Saviani, 2008). Diante disto, esse profissional passou e passa por incertezas no

cotidiano escolar quanto às suas funções e também quanto à sua denominação provocando certa dubiedade na atuação desse ator educativo.

Comprovamos este fato, de certa forma, no estudo empírico que realizamos com os supervisores, desde a forma diferente com que são denominados nas escolas públicas e privadas de Pedreiras, mesmo no exercício das ‘mesmas funções’. Durante a visita às escolas, observarmos a prática desses atores educativos e percebemos que nas escolas públicas municipais existe a figura do Supervisor Escolar, assim reconhecidos pelos próprios entrevistados, porém, revestidos na denominação de Suporte Pedagógico no Estatuto e Plano de Carreiras, Cargos¹⁵ e Remuneração do Estado do Maranhão - Lei 9.860 de 1º de julho de 2013.

Por outro lado, notamos também em algumas escolas públicas a existência da “Coordenadora de Educação”, segundo uma das supervisoras entrevistadas. Podemos, pois, refletir que a dubiedade existente na função do supervisor está presente inicialmente na terminologia, se refletindo na identidade desse profissional e na construção de suas representações.

Já na escola privada, as profissionais participantes da pesquisa se reconhecem como “Coordenadoras Pedagógicas”, e afirmam que sua função favorece uma visão ampla da escola, vendo no cargo que ocupa um leque de possibilidades em sua atuação profissional, tais como: uma visão mais ampla da escola, a ação de gerenciar, ter uma posição mais elevada, dentre outras marcadas não só pela denominação, mas, também, por suas diversas funções na escola.

A partir dessas considerações podemos inferir que a função da supervisão escolar, seu papel como participante do processo pedagógico, vai além de suas tarefas e responsabilidades, fato esse, foco de estudos (FERREIRA, 2013; PARO, 2001; FARIAS, 2004) na tentativa de definir a real função do supervisor na escola, como também discutir sua identidade. Como se percebe, o supervisor trata, “além das ‘questões miúdas’, porém importantes - que são vistas de forma casuística, das políticas e do planejamento, perdendo-se, pois, no emaranhado de tantas ações.

A partir dessas colocações, destacamos no item 5 (cinco) da entrevista semiestruturada as funções que esses sujeitos exercem na escola. Utilizamos também para esta análise as respostas do item 3 (três) onde perguntamos sobre o grupo de pertencimento mais significativo nas escolas.

¹⁵ Consideramos neste estudo, de acordo com o Dicionário Aurélio, cargo como uma incumbência, a posição que uma pessoa ocupa dentro de uma empresa ou do organograma do seu empregador e função como prática ou exercício, conjunto de tarefas e responsabilidades relacionadas a esse cargo.

Ao perguntarmos às supervisoras sobre as funções exercidas no cotidiano da escola, obtivemos dois grupos de respostas: o primeiro constituído pelo núcleo de sentido '*Atividades inerentes à função*' (Quadro 21) no qual há reconhecimento das supervisoras no cumprimento de atividades específicas da função divididas entre acompanhamento dos professores e dos alunos, contato com as famílias e um suporte geral na escola.

No segundo núcleo de sentido, as supervisoras se reconheceram no cargo, contudo, realizam na escola '*Atividades além da função*' (Quadro 21) desde atividades extraclasse com os alunos até a ajuda na direção.

Cabe reforçar que a maioria das supervisoras se sente pertencente ao grupo de professores, porém, ao assumir o cargo de supervisão, busca se encaixar nas atividades que lhe cabem como supervisora ou coordenadora cumprindo os compromissos exigidos pelo cargo. Nessa direção, Rangel (2013) explica que o supervisor pedagógico escolar faz parte do corpo de professores e tem a especificidade do seu trabalho caracterizado pela coordenação.

Tendo em vista uma melhor organização na discussão, analisaremos inicialmente o primeiro núcleo de sentido onde o grupo de supervisoras tanto da rede pública quanto da rede privada afirmaram que sua função primordial está no '*acompanhamento pedagógico com os professores*' (Quadro 16). Nesse sentido, Rangel (1988) afirma que a supervisão passa de escolar a pedagógica justamente pela caracterização de um trabalho de assistência ao professor "em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem" (p. 46).

Inferimos, portanto que essa verticalidade que provoca hierarquização pode propiciar, muitas vezes, desconforto nos professores no cotidiano das instituições educativas, devido à forma como muitos supervisores demonstram ver suas funções guiadas por representações sociais nas quais abarcam tantas tarefas no dia a dia, gerando dúvida sobre as suas reais funções. Ao mesmo tempo, observamos que o trabalho do supervisor atrelado ao do professor na escola aponta uma representação enraizada na comunidade escolar como um todo, refletida na fala da professora PP6 que demonstrou seguir certa hierarquia na escola ao relatar: "todos nós temos que seguir uma hierarquia. Então, a supervisora tem os trabalhos a fazer, nós também".

Essa representação assumida pode estar ancorada na história da supervisão enquanto inspeção e controle do cumprimento de trabalhos iniciada nas empresas e depois adotada no contexto educativo.

Em artigo a respeito da hierarquia e da participação na escola, Silva (2001) chama a atenção para o fato de que a autoridade e a hierarquia são relações recíprocas e baseadas em

elementos bem definidos que podem ser competência e conhecimento ou mesmo ameaça, represália, tradição ou respeito pela regra formal. Assim, “a legitimidade existe ou deixa de existir na medida em que esses elementos são reconhecidos ou não, por aqueles que estão nessa relação (p. 132). Em outras palavras, a relação de hierarquia e autoridade em um grupo de pessoas ou entre dois indivíduos acontece se ambos se sentirem em posições opostas ou sobrepostas em que um está ‘acima’ do outro no que se refere a uma situação profissional. Nesse sentido, a autoridade, a hierarquia e a participação permitidas nas relações pedagógicas mantidas no interior da escola são legitimadas por diferentes elementos.

Nesse sentido, essa forma de hierarquia da escola pública em relação ao supervisor escolar e aos professores pode decorrer das próprias exigências da Secretaria Municipal de Educação que propõe um leque de atividades a serem desenvolvidas, ora na própria escola para o alcance dos resultados previstos através de projetos e avaliações gerais, ora nas Secretarias de Educação em acompanhamento dos planejamentos em rede com os professores, gerando um acúmulo de tarefas no cotidiano desses profissionais, como explica a supervisora SP6: “nós nos encontramos no planejamento, o planejamento é uma divisão de águas entre a gente, por a gente ter muito pouco tempo”. Além do que os papéis assumidos pelos professores ao ocuparem cargos de coordenação e supervisão pedagógica apontam para a “legitimidade da autoridade emanada não do indivíduo ou entre indivíduos em si, mas de cargos e normas pré-estabelecidos” (SILVA, 2001, p. 131), isto é, algumas interlocuções mostram que ainda perduram representações do controle exercido sobre o trabalho dos professores, mascaradas pela “sedução” que oculta a autoridade contida na própria concepção pedagógica (Morgado, 2002).

Já no contexto da escola privada, as falas afirmaram não haver um nível hierárquico definido entre os atores educativos e sim, equilíbrio focado no objetivo geral da escola refletindo representações grupais, nas quais o jogo hierárquico adquire certa fluidez.

Na mesma direção, a supervisora SPR1 afirmou: “mesmo que se tenha a figura do coordenador-gestor e os professores, você acaba não hierarquizando, mas sim tendo uma linha tênue entre todos nós - porque somos professores -, e essa troca faz com que evolua bastante”. Cabe dizer que a supervisora em questão afirma exercer a função de gerenciar a escola, o que pode provocar certa discrepância em seu discurso ao afirmar que não há hierarquização visto o sentido da palavra ‘gerenciar’ poder levar ao entendimento de organização e direcionamento.

Nesse sentido, Rangel (2013) explica que, ao mesmo tempo em que as relações se dão de forma linear “confronta-se, também, a relação verticalizada pela hierarquia marcada pelo autoritarismo” (p. 59), visto que, tanto o supervisor quanto os professores, às vezes se colocam nas posições daquele que fala e daquele que acata, respectivamente, afastando-se da proposta

atual de trabalho coletivo e aproximando-se de relações mais desequilibradas no que se refere, por exemplo, a falta de cumprimento das atividades pelos professores cobradas pelos supervisores.

Em pesquisa sobre o supervisor escolar, Paro (2011) aponta para a necessidade de superar a tradicional redução de suas funções aos aspectos burocráticos e se encaminhar para um efetivo entrosamento com toda a comunidade escolar para a valorização de suas funções de assessoria, apoio e aperfeiçoamento da prática docente nas escolas.

Podemos considerar a partir dessa visão a fala da supervisora SPR1 que afirma:

Para mim eu vejo como primordial é o acompanhamento em sala de aula, porque os professores sentem muita dificuldade as vezes em cumprir seus 50 minutos de trabalho efetivo em sala e a coordenação atua nas intervenções pedagógicas, os casos que eles nomeiam como indisciplina. As pessoas até acreditam que a indisciplina é só o ato de agredir verbalmente ou fisicamente, mas eu sempre defendo que todo ato de insubordinação e infração as normas determinadas pela escola ele é um ato de indisciplina.

Observamos a partir desse relato, que a supervisora traz as representações ainda voltadas para rigidez do trabalho técnico que, focado em alcançar eficiência controlava as práticas de trabalho dos professores.

Por outro lado, os próprios professores constroem representações que camuflam essa verticalidade, possivelmente, por comodidade ou receio de represálias como explicitado na fala da professora da rede privada PPR2: “a supervisora dá o comando do que seria, diz quando é a data, o período e a gente parte pro serviço. [...] ela ouve sugestões e acata quando acha viável”.

Ainda sobre as atividades inerentes à supervisão escolar apontadas pelas supervisoras (Quadro 21), algumas entrevistadas na escola pública e na escola privada afirmaram que além do trabalho com os professores, também fazem ‘acompanhamento com os alunos’. Esse aspecto nos mostra as discrepâncias da atuação do supervisor no processo educativo, visto esse profissional lidar também com as dificuldades na sala de aula, além de permear todo o desenvolvimento de tarefas e projetos escolares. Nesse sentido, Rangel (2013, p. 63) diz caber ao supervisor, dentre outras:

[...] acompanhar a atualização pedagógica e normativa, com especial atenção, em ambos os casos, aos fundamentos; propiciar oportunidades de estudo e interlocução dos professores em atividades coletivas, que reúnam professores que desenvolvem o mesmo conteúdo nas diversas séries e níveis escolares; oportunidades periódicas de

reavaliação de currículo e programas; oportunidades de estudo e decisões coletivas sobre o material didático.

Observamos, a partir de Rangel, que o trabalho do supervisor não se volta para o direcionamento dos alunos e sim para a atualização pedagógica e normativa dos professores visando a elaboração dos projetos pedagógicos.

Ainda no primeiro núcleo de sentido que aborda as funções inerentes à supervisão (Quadro 21), obtivemos respostas de supervisoras da rede pública e da rede privada sobre suas participações em reuniões com os pais dos alunos mostrando que, além das várias funções que já desempenham, também estão em ‘contato com as famílias’.

Essa relação família-escola assume um lugar de maior visibilidade e importância na formação dos sujeitos visto serem duas instituições primordiais que se complementam nesse contexto. Nesse meio, todos os profissionais da escola em parceria com as famílias, podem realizar trabalhos na tentativa de alcançar os objetivos propostos no projeto pedagógico da escola.

Continuando as análises, observamos ainda no Quadro 21 que as supervisoras também exercem a função de ‘dar suporte’ à comunidade escolar, do que se infere que a posição identitária do supervisor educacional continua ambígua, oscilante, podendo gerar desconforto e dispersão dificultando o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

No segundo grupo de ocorrências em relação ao item 5 da entrevista semiestruturada na qual perguntamos sobre as funções exercidas no cotidiano, as supervisoras afirmaram exercer ‘*Atividades além da função*’ (Quadro 21) na escola. Como se percebe, as multifaces vividas por esse profissional que, mesmo tendo suas funções legalizadas, continua na incerteza sobre sua função primordial, não só devido ao rol de atividades que desenvolve na prática, mas possivelmente influenciado pelas suas próprias representações.

Dentre as atividades que extrapolam as funções das supervisoras indicadas no segundo núcleo de sentido (Quadro 21), afirmaram realizar ‘atividades extraclasse com os alunos’ (SP3) num espaço fora da escola pela falta de estrutura física na escola.

Observamos, pois, que ao acompanhar os alunos em recreações fora do espaço físico da escola, a supervisora está, por um lado, adequando a realidade social e construindo laços mais estreitos com a comunidade e, por outro, essa profissional exerce funções que não são inerentes ao cargo que ocupa.

Ainda nas falas, ocorreram relatos sobre a organização de seminários e projetos mostrando o envolvimento das supervisoras com outras atividades pedagógicas da escola, assim como na ‘substituição de professores’ na sala de aula como resume a SP4:

Eu faço de tudo, se faltou um professor e há necessidade de ir para a sala de aula, eu vou! Procuo sempre pedir para eles que quando acontecer algum imprevisto, mandem alguma coisa, uma atividade. Eu reproduzo a atividade, vou pra sala, aplico, se for para aplicar a gente aplica, eu faço tudo isso para não mandar o ‘menino’ cedo pra casa.

Torna-se, portanto, evidente a intensificação no trabalho da supervisora na tentativa de sanar as falhas que possam ocorrer no cotidiano da escola, desde pequenos imprevistos até a falta de um professor, isto é, a busca pela solução de problemas e falhas pode desviar o supervisor de assumir funções mais concretas e que os identifique enquanto profissional.

Em estudo sobre a identidade profissional dos supervisores escolares, Farias (2004) afirma que todas as supervisoras têm a consciência de seu papel na instituição em que trabalham, mas encontram dificuldades para executar aquilo que realmente acreditam ser suas funções e acabam sucumbindo às determinações culturais do ambiente em que atuam. Dessa forma, cabe-nos, no espaço deste estudo, apenas interrogar: porque os supervisores assumem tantas funções? O que se esconde por trás de tudo isso?

Trazendo para o texto aspectos colhidos das entrevistas em profundidade sobre as atividades desenvolvidas pelos supervisores da rede pública e da rede privada, pudemos confirmar uma lista de tarefas realizadas no cotidiano.

Nas escolas públicas municipais, os professores afirmaram que os supervisores estão sempre presentes na observação das aulas, no direcionamento a eles [professores], cuidando dos alunos, participando do desenvolvimento dos planejamentos, no controle, nos eventos, dando suporte de forma geral. Já os supervisores da rede pública afirmaram que suas funções se voltam para a ajuda em todas as tarefas a exemplo do lanche dos alunos, do suporte e acompanhamento, projetos, apoio, orientação aos professores e alunos, solução de problemas, organização de provas, observação, vigilância dos alunos, dentre outras tarefas.

Observamos nesses relatos, a presença de palavras como “controle” e “vigilância” no discurso de profissionais da educação que se dizem inseridos numa gestão democrática. Cabe dizer que captamos essas expressões apenas na entrevista em profundidade devido,

possivelmente, à metodologia aplicada nesse tipo de entrevista, deixando o entrevistado mais à vontade para se expressar de forma espontânea.

Inferimos, portanto, que o supervisor escolar possivelmente, ainda exerce função de controle enraizando as representações sociais ligadas ao termo e às funções do supervisor visto como um inspetor em períodos cronológicos.

Já na escola privada, a supervisora SPR3 relatou que “procura de tudo para ajudar”, vê os contras e os prós, busca alcance de objetivos, a melhoria no trabalho, ajuda no que pode em busca de progresso, faz relatórios de dificuldades, realiza conselho de classe, conversa com os pais e professores, realiza formação continuada, obtém informações, alinha os alunos, dentre muitas outras atividades.

Já a professora PPR3 que atua na mesma escola, afirmou sentir falta da presença da supervisora em diversos aspectos cotidianos afirmando que deveria haver conhecimento da supervisora a respeito dos alunos, como também repasse de informações aos professores, atenção, ajuda, proposta de atividades e projetos, dicas e ideias, fiscalização, resolução de problemas, organização e direcionamento, dentre outras tarefas.

A fala da professora PPR3 em contradição à fala da SPR3 mostra as representações enraizadas construídas a respeito da relação supervisor/professor na escola ancoradas no controle que anteriormente fazia parte das tarefas do supervisor escolar. Como discutimos na unidade temática anterior, mostra-se perceptível a discrepância nos discursos da supervisora e da professora a respeito das ações desenvolvidas pela supervisora na escola.

É possível perceber, portanto, que ainda existem professores que anseiam pela presença e ajuda mais consistente da supervisora como uma forma de organização e controle da escola, fazendo-os se sentirem mais “acolhidos e protegidos”.

Dessa forma, entendemos que as supervisoras da escola privada se assumem como supervisoras no cumprimento de suas tarefas e buscam a forma mais coletiva de desenvolver o fazer pedagógico. Na escola pública, as exigências dos órgãos educacionais provocam certa hierarquia de funções, mas esse fator, na maioria dos casos não influencia na relação construída entre eles, pelo contrário, mostram sentir-se em família, fortalecendo suas relações de pertencimento e reconhecendo suas funções que são específicas, mas realizadas em conjunto.

5.4 Construção da relação pedagógica supervisor/professores

Neste estudo, conceituamos a relação pedagógica como aquela que se dá cotidianamente na escola, não somente entre professor e aluno, mas entre todos os participantes da comunidade escolar. De acordo com Postic (1990) a relação pedagógica estabelece-se também por intermédio do trabalho escolar definido por programas que contém objetivos explícitos “efetuado no respeito pelas modalidades fixadas nas instruções ou circulares oficiais, num meio arquitetural específico” (p.12), construída entre os atores educativos no exercício profissional podendo favorecer o pertencimento desses sujeitos ao grupo e criando laços de afetividade.

Para Bonfim e Jesus (2016), apesar de sua especificidade “a relação pedagógica também é implicada pelas contingências sociais, políticas e econômicas que ordenam a vida em sociedade” (p. 257), ou seja, a dinâmica da vida social na qual supervisores e professores na qualidade de atores educativos estão inseridos, podendo revelar características formadoras de condutas e o compartilhamento de crenças na interação social. Por isso, entender as dinâmicas que se dão no cotidiano escolar e a construção de grupos relacionais torna-se relevante para compreendermos aspectos que podem influenciar no desenvolvimento pedagógico da escola.

Visto isso, na última Unidade Temática abordamos a construção da relação pedagógica entre os supervisores e os professores e as representações sociais emanadas dessa relação nas cinco escolas públicas municipais escolhidas e das três escolas privadas de Pedreiras, *locus* desta pesquisa. Para tanto nos apoiamos nas respostas à entrevista semiestruturada nos itens 2a, 2b e 2c que trataram respectivamente dos encontros pedagógicos vividos por esses atores educativos, além de apontamentos sobre o que acreditam ser elementos essenciais na construção da relação pedagógica.

Para complemento da análise, abordamos também a Análise de Conteúdo Lexical (Quadro 22) onde foram sistematizadas as palavras evocadas no item 4 (quatro) da entrevista semiestruturada na qual indagamos sobre os fatores de maior interferência na construção da relação pedagógica entre supervisor e professores.

Na busca de captarmos as representações emanadas da relação pedagógica entre os sujeitos de forma mais detalhada, nos apoiamos ainda nas entrevistas em profundidade (Quadros 23 e 24) que apresentam relatos mais descritivos.

Ao perguntarmos aos sujeitos sobre os ‘*Encontros pedagógicos*’ (Quadro 18) realizados para a elaboração do planejamento objetivamos, a partir desses encontros, captar o clima estabelecido nesses momentos por acreditarmos que a construção de relações pedagógicas pertinentes pode estar intimamente ligada às condições em que esses encontros acontecem. Como respostas, obtivemos declarações sobre os planejamentos em diferentes períodos e de diferentes formas.

No primeiro grupo de respostas do núcleo de sentido '*Encontros pedagógicos*', metade dos professores da rede pública afirmaram que se encontram semanalmente para planejamentos ou solução de problemas cotidianos. Já os supervisores, em sua totalidade, afirmaram que se encontram quinzenalmente e também mensalmente com os professores para o cumprimento de várias tarefas como elaboração de exercícios, de provas mensais, bimestrais, elaboração de seminários da escola, de projetos da escola”.

Afirmaram, também promover encontros bimestrais ou trimestrais, na tentativa de “ver como está o aprendizado dos meninos, aí cada um vai falar um pouco dos seus alunos, se estão dando trabalho” (SP4).

Percebemos, a partir das falas dos entrevistados, que há dinamicidade e frequência nos encontros pedagógicos objetivando a organização das ações a serem desenvolvidas em determinado período. Dessa forma, concordamos com Maccarielo (2006) ao afirmar que a construção da escola encontra possibilidades através da tomada de consciência da necessidade de, coletivamente, discutir as situações cotidianas que são desafiadoras do universo escolar, combatendo o isolamento e o individualismo na busca de soluções para a comum unidade da escola.

Observamos ainda que professores e supervisores mostram-se dispostos a colaborarem com o desenvolvimento dos alunos, focando durante as reuniões e planejamentos, nos avanços obtidos e também nas falhas e dificuldades dos estudantes.

Cabe dizer ainda que os encontros quinzenais explicitados pelas supervisoras da rede pública são propostos pela Secretaria de Educação Municipal para os professores de Língua Portuguesa e de Matemática, objetivando unificar o planejamento dessas disciplinas nas escolas do município, como já explicitado na seção 4 (quatro).

Nas escolas privadas, as entrevistadas afirmaram que os encontros acontecem semanalmente. Durante a visita a uma dessas escolas, a supervisora SPR1 afirmou que os itens a serem discutidos nas reuniões são organizados “com uma pauta devidamente informada com bastante antecedência para que todos já se familiarizem e até tragam novas ideias”.

Um ponto a considerar nesse sentido, diz respeito a voz ativa dada aos professores na elaboração do roteiro de planejamento da escola em que cada um, em data marcada, elabora a pauta a ser discutida na reunião. Esse fator pode levar ao professor um certo sentimento de liberdade, visto não se sentir aprisionado em determinações advindas da supervisão como o cumprimento de tarefas a serem cumpridas, já que podem tomar algumas decisões na escola e, ao mesmo tempo, sentirem-se parte do grupo.

No entanto, na Análise de Conteúdo Lexical (Quadro 22), o termo *liberdade* foi citado apenas por uma supervisora da rede pública. A ausência dessa palavra nas evocações dos professores nos leva a indagar que representações são realmente construídas pelos professores na relação pedagógica com o supervisor escolar.

Já na rede pública, uma das professoras entrevistadas explicou sobre a liberdade oferecida aos professores ao relatar: “o supervisor dá liberdade para o professor trabalhar do jeito que ele acha que deve trabalhar, porque quem está na sala de aula é o professor” (PP7). Dessa forma, observamos que a fala da professora expressa concordância com a atitude do supervisor que “dá” liberdade para que o professor trabalhe, sem ingerência externa.

No entanto, cabe dizer que na Análise de Conteúdo Lexical (Quadro 22) o agrupamento temático que contemplou o eixo ‘Compromisso com o trabalho’, onde a palavra ‘liberdade’ está inserida, apontou 5 (cinco) evocações de professores e supervisores da rede pública e privada do termo *compromisso*, podendo indicar que esses profissionais têm consciência dos compromissos assumidos na escola, levando-os a cumprirem com as tarefas determinadas na escola.

Outro aspecto focado por Postic (1990) chama a atenção para a hierarquização inerente ao sistema escolar na qual a educação como instrumento de ação socializante exige o cumprimento de normas e a manutenção de modelos cuja prática (da relação pedagógica) nas instituições educativas estabelece regras nas relações e elabora estruturas hierárquicas que levam a uma relação verticalizada, como já focado anteriormente. Consideramos, também, que o tecido das relações que se constroem nas escolas apresenta peculiaridades provocadas pelas situações cotidianas, podendo haver tanto embates e negociações constantes, quanto formas de afetividade mais acentuadas entre os sujeitos envolvidos. Nesse sentido, podemos refletir que, de um lado, existem formas de hierarquia que se desenvolvem naturalmente nas escolas devido ao cargo assumido pelos diferentes profissionais e de outro, pode haver o compartilhamento afetivo de conhecimentos gerando sentimentos de pertencimento assim como relatou a professora PP4: “mesmo se eu discordar da supervisora, a maneira como eu vou dizer isso para ela também tem que ser amigável e não deixar isso abalar a relação”.

De modo geral, não há como falarmos em relação social sem citarmos os desafios presentes no cotidiano e, no caso da relação pedagógica, professores e supervisores não ficam imunes. Sobre esse aspecto, Cordeiro (2011) afirma que as “relações pessoais mais distendidas podem resultar em aproveitamento menos uniforme, mas que às vezes pode significar aprendizagens mais significativas” (p. 72). Isso quer dizer conflitos cotidianos podem trazer boas reflexões para o convívio interpessoal dentro do ambiente educativo, visto a gestão

democrática priorizar o diálogo entre todos da comunidade escolar buscando minimizar as fragilidades e as falhas existentes.

De acordo com Dourado (2006, p. 30):

Gerir democraticamente uma escola pública, uma organização social dotada de responsabilidades e particularidades, é construí-la coletivamente. Isto significa contrapor-se à centralização do poder na instituição escolar, bem como primar pela participação dos estudantes, funcionários, professores, pais e comunidade local na gestão do estabelecimento, na melhoria da qualidade do ensino e na luta pela superação da forma como a sociedade está organizada.

A concepção democrático-participativa auxilia a compreensão de objetivos sociopolíticos e pedagógicos da escola, pela equipe escolar.

Apesar de a escola privada ser caracterizada por formas específicas de funcionamento, pode também proporcionar formas de liberdade e democratização de decisões aos profissionais da escola, como proposto na escola pública. Analisando, de acordo com as respostas das entrevistas, vimos que os professores e supervisores que falam em hierarquia se referem à perspectiva estrutural e organizativa da escola, sem considerar a relação que se constrói no cotidiano como essencial na vivência cotidiana na escola.

Em continuação, ao perguntarmos a respeito do que acreditam ser essencial na relação que desenvolvem no cotidiano (item 2 da entrevista), os elementos apontados pelos sujeitos entrevistados indicaram o *'Diálogo'* (Quadro 19) como primordial na construção da relação pedagógica demarcando o primeiro núcleo de sentido, e o *'Foco nos alunos'* (Quadro 19) como aspecto construtor de boas relações elencando o segundo núcleo.

No primeiro núcleo de sentido, os professores e supervisores apontaram a 'troca de experiências e ideias' além da 'escuta' como grandes aliados do cotidiano na aproximação dos sujeitos partícipes da escola tanto na rede pública, quanto na rede privada. Nesse aspecto, os entrevistados afirmaram ser elementos primordiais no desenvolvimento pedagógico na escola, sintetizado no relato da professora PP1 que afirma: "o diálogo é muito importante para que não haja contravenções futuras".

Percebemos nessa fala, que a professora PP1 reconhece os riscos de não se manterem relações afetuosas no ambiente de trabalho devido, possivelmente, a opiniões divergentes ou a não construção de um grupo social, sob o risco de contravenções ou implicações no desenvolvimento educativo.

Da mesma forma, o *diálogo* como provedor da troca de experiências foi evocado 6 (seis) vezes na Análise de Conteúdo Lexical (Quadro 22) distribuídas entre professores e supervisores das escolas públicas e privadas. Cabe dizer, no entanto, que o maior número de evocações com o termo se concentra nos professores da rede pública, do que se infere que esses sujeitos podem estar mais abertos a escuta e a troca de ideias.

Como já explicitado, a troca de experiências entre pessoas de um mesmo grupo pressupõe a construção de representações sociais que vão guiando as condutas dos sujeitos do mesmo grupo “embebidos nas comunicações e nas práticas sociais: diálogo, discurso, rituais, padrões de trabalho e produção, arte, em suma, cultura” (JOVCHELOVITCH, 1995, p. 79).

Ainda na Análise de Conteúdo Lexical percebemos que a expressão *troca de experiências* foi evocada 3 (três) vezes pelos supervisores da escola pública, já nas evocações dos demais sujeitos, essa expressão não aparece. Inferimos, pois, que a troca de experiências pode ser um elemento de maior evidência para o supervisor que tende não só a propor tarefas e acompanhar os professores, mas, ouvi-los, como expressa a supervisora SP3: nós temos um diálogo muito bom, os professores sempre aceitam minhas ideias, eu também aceito as ideias deles e assim a gente vai seguindo nossa caminhada”

Já na escola privada, a expressão *troca de experiências* não foi evocada, mas na entrevista semiestruturada a supervisora SPR1 relatou a importância do diálogo entre professor e supervisor na busca de alcançarem os objetivos propostos na escola, como na fala: “nesses diálogos, a gente acaba encontrando as respostas”.

Outro elemento considerado essencial pelos entrevistados na construção da relação pedagógica no núcleo de sentido ‘*Diálogo*’ (Quadro 19) foi o ‘respeito’. Alguns professores da rede pública e também da rede privada se referiram a esse elemento na entrevista de forma a embasar as relações que se dão no cotidiano das escolas. Em contrapartida, na Análise de Conteúdo Lexical essa palavra foi a mais evocada como elemento primordial de interferência na construção da relação pedagógica, num total de 9 (nove) ocorrências distribuídas em sua maior quantidade entre os professores e supervisores da rede pública. Enquanto nas escolas privadas, houve apenas a evocação do termo por uma professora, no que se refere às supervisoras, essa palavra não aparece.

Cabe enfatizar que o entanto, *trabalho em equipe* e *respeito* mostraram-se ausentes na entrevista em profundidade em uma das escolas privadas, onde a professora PPR3 afirmou que a relação pedagógica construída na escola “poderia ser melhor”.

Consideramos que a falta de elementos como a parceria entre os sujeitos educativos pode ser indicativo de certo distanciamento nas relações grupais. Apontados por SPR1: “a

relação pedagógica precisa ser vivida ativamente nessa direção de parceria que é um trabalho que acontece de forma espontânea”. A partir desses relatos, consideramos que o trabalho em equipe pode estar intimamente ligado à cumplicidade e à parceria englobando um conjunto de influenciadores de relações pertinentes ao caminhar da escola.

A ‘cumplicidade’ e a ‘parceria’ estão inseridas no primeiro núcleo de sentido (Quadro 19) relatadas por professores e supervisores da rede pública e da rede privada como essenciais na construção da relação pedagógica.

Nesse sentido, a maioria dos professores e supervisores da rede pública, afirmou que esses elementos são meios de aproximação entre os sujeitos de um grupo em busca de alcançarem os mesmos objetivos e por isso acreditam ser esse um caminho promissor na construção da relação pedagógica.

No que se refere a Análise de Conteúdo Lexical (Quadro 22), observamos a presença do termo *companheirismo* presente nas evocações dos professores da rede pública. Refletimos que essa relação entre os sujeitos em um mesmo espaço aponta para o emergir de representações sociais que propiciam um clima amistoso e mais leve no ambiente escolar.

Na rede privada, as palavras *cumplicidade* e *parceria* aparecem apenas em uma evocação. Isso não quer dizer, no entanto, que não se formem grupos relacionais e trabalho mútuo na escola privada, pois percebemos esses fatores inseridos em palavras como *sensibilidade*, *intervenção* e *reconhecimento*.

Outro ponto a considerar nesse núcleo de sentido, diz respeito a ‘motivação’ e a ‘confiança’ existentes nas relações entre esses sujeitos abordadas em falas de professores e supervisores de ambas as redes. Dessa forma, é preciso considerar que ao compartilharem esses elementos no cotidiano, os sujeitos estreitam os laços favorecendo o reconhecimento intergrupar “no sentido de ser admitido um encontro dialógico possível de apontar para perspectivas negociadas e de aceitação recíprocas que possam levar até mesmo a atitudes transformadoras no espaço relacional” (BONFIM, MELO e NASCIMENTO, 2015, p. 31).

A palavra *confiança* foi evocada 2 (duas) vezes na Análise de Conteúdo Lexical, uma na rede pública e uma na rede privada, mostrando não estar entre as primeiras palavras consideradas fatores essenciais na relação pedagógica. Já a expressão *motivação* também aparece 2 (duas) vezes, no entanto, por uma professora e uma supervisora da rede pública, o que nos leva a inferir que a *motivação* pode estar refletida nas representações dos atores educativos da rede pública como sendo uma das funções do supervisor escolar. Por outro lado, Villas Boas (2013) considera que a valorização do empenho dos companheiros de trabalho,

mais do que sua produção, oferece suporte, tornando o ambiente escolar um lugar seguro e estimulante para todos.

Ainda nas respostas voltadas para o ‘*Diálogo*’ (Quadro 19) a ‘pontualidade’ e a ‘disciplina’ mostram-se integrantes valiosos no bom desenvolvimento do trabalho para que sejam evitadas implicações na construção da relação pedagógica. Refletimos, pois, sobre a possível existência de representações a respeito do professor como aquele que se “enquadra” na disciplina e na pontualidade obedecendo a regras, conhecidas pelo senso comum, como controladoras.

Ainda nesse grupo de evocações, os supervisores públicos falaram em *assiduidade* como um termo que interfere na relação pedagógica entre professor e supervisor, fortalecendo as representações construídas sobre a conduta dos professores que, com um discurso de alcançarem os objetivos da escola, parecem querer controlar o trabalho docente.

Nesse sentido, ainda é possível observarmos representações enraizadas sobre as formas de controle nas atividades do supervisor escolar, sintetizadas na fala do supervisor SP8:

O supervisor é importante na relação com o professor no controle do planejamento, no calendário escolar incluindo o controle bimestral, quando começa e quando termina. Um cronograma bimestral e também na questão dos eventos da escola que tem que haver durante o ano, isso aí é superimportante ter a mão do supervisor pra nos ajudar.

Na rede privada, dentre as expressões que integram o grupo temático *compromisso com o trabalho* na Análise de Conteúdo Lexical, observamos a evocação de uma supervisora da expressão *cumprimento das obrigações* como forma de melhor conduzir o trabalho pedagógico, refletindo e reforçando a existência de representações sociais enraizadas dos supervisores sobre as funções do professor.

O segundo núcleo de sentido indicado nas falas dos entrevistados, foi o ‘*Foco nos alunos*’ (Quadro 19) como elemento essencial do cotidiano escolar. Nesse grupo de respostas, observamos que a ‘preocupação’ dos professores com o aprendizado dos alunos se mostra bastante fortalecedor da relação pedagógica.

Observamos também nesse núcleo de sentido que a preocupação desses atores com o aprendizado dos alunos, de certa forma direciona para o ‘acompanhamento’ aos alunos mostrando-se elemento relevante no trabalho desenvolvido pelas professoras e supervisoras.

Na mesma direção, o relato da professora PP6 da mesma escola afirma ser o ‘acompanhamento’ um elemento essencial no cotidiano escolar, assim descrito por ela: “eu gosto desse trabalho com os alunos e eu me sinto muito feliz em estar conseguindo ou pelo menos tentando transmitir uma parte do conhecimento que eu tenho para eles”.

Dessa forma, concordamos com Postic (1990), ao afirmar que “as escolas provêm das representações que os parceiros possuem da situação educativa geral, do fim a atingir, da tarefa proposta, dos atores em presença, educadores e colegas” (p. 88). As relações que estabelecem entre si são reguladas por modelos representacionais construídos no grupo social.

Por fim, alguns entrevistados relataram as ‘intervenções pedagógicas’ como caminhos essenciais no fazer cotidiano. Essas intervenções são defendidas pelos atores educativos como uma forma de aproximação do supervisor à prática do professor em sala de aula, como também na vivência a questões diárias inerentes ao exercício docente, como podemos perceber na fala da professora PP6: “ela [supervisora] busca sempre nos ajudar na construção das nossas aulas ou nas dificuldades que nós temos com os alunos na questão do ensino-aprendizagem”.

Consideramos, pois, que nas falas dos entrevistados as ‘intervenções pedagógicas’ na construção da relação pedagógica, são aceitas como ajuda essencial do supervisor, visto que, mesmo diante do contexto atual em que se busca desconstruir as representações sociais do controle nas funções dos supervisores, os professores mostram-se necessitados da ajuda do supervisor para a efetivação de sua função como docente tanto na rede pública quanto na rede privada. Esse fator pode ser evidenciado na fala da professora PP7: “o professor precisa de ajuda também” e na fala da professora da rede privada PPR3: “a supervisora deveria ajudar mais nessa tarefa de desenvolvimento do trabalho docente”.

Sobre esse aspecto, a professora PP8 da rede pública, mostra como a supervisora exerce sua ajuda na prática cotidiana ao relatar:

Ela sempre está aqui, quase diariamente, ela vai nas salas, observa como é que está o andamento das aulas, vê como é que está a questão do comportamento do aluno, a gente conversa se o aluno está bem comportado, se tem algum distúrbio e tal, a gente conversa desse assunto, senta, discute como vamos fazer, como vai ser resolvido.

Dessa forma, percebemos que os professores veem os supervisores no papel de supervisão, ou seja, como aquele que organiza e até mesmo ‘controla’ as tarefas coordenando as ações numa perspectiva hierárquica, no entanto, essa relação no cotidiano é vivida em

cumplicidade e parceria propostas pela vivência coletiva, como afirma a supervisora SP8: “todo tempo trabalhando em parceria com a gente”.

Consideramos, pois, que as relações sociais dinamizam o cotidiano de instituições escolares promovendo aproximação entre os sujeitos de um grupo. As relações em que a *ajuda* e a *troca de informações* se põem como elementos sempre presentes na interação dos sujeitos no cotidiano da escola, são construídas de maneira mais consistente, quando o pertencimento do sujeito ao grupo também se faz presente criando laços capazes de favorecerem a construção de representações sociais cada vez mais sólidas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão de um estudo dessa natureza torna-se um momento desafiador visto as expectativas em torno do alcance dos objetivos traçados e a multiplicidade de informações colhidas, sistematizadas, descritas e interpretadas ao longo da elaboração da pesquisa.

Objetivamos com essa pesquisa analisar a relação pedagógica construída entre supervisores e professores do Ensino Fundamental II no cotidiano de cinco escolas públicas municipais e de três escolas privadas na cidade de Pedreiras à luz da Teoria das Representações Sociais por acreditarmos que a relação pedagógica vai além da relação entre professor e aluno, sendo construída entre todos que participam da comunidade escolar.

Nosso estudo teve como *locus* a cidade de Pedreiras, situada na região central do Estado do Maranhão, escolhida por ser uma cidade-polo do desenvolvimento da região do Médio Mearim e palco da minha vivência como professora, além do sentimento de pertença que a cidade em mim desperta, por lá ter nascido e vivido até hoje.

Para tanto, apoiamo-nos nos princípios emanados da Teoria das Representações Sociais na perspectiva moscoviciana entendendo que se coadunam com os objetivos propostos na pesquisa, visto as representações sociais serem fluidas e se modelarem de acordo com as situações surgidas na interação grupal orientando e justificando as práticas dos sujeitos que se utilizam de espaços sociais, tornando familiar o que era, até então, desconhecido pelo sujeito.

No que se refere à escola, situamo-la como *locus* formal da educação sendo composta também por elementos sociais que visam as interações cotidianas e, por essa razão, lugar de compartilhamento de sendo comum, matéria prima das representações sociais.

Diante disso, consideramos as questões que nortearam o estudo na busca por respondê-las ao longo da pesquisa: como se constrói a relação pedagógica entre os supervisores e os professores no âmbito da escola pública e da escola privada no cotidiano escolar? Quais as representações sociais emanadas da referida relação pedagógica? Em que grupo relacional se dá o pertencimento do supervisor com mais força? Quais os principais fatores que influenciam na construção dessa relação pedagógica?

Na busca de respostas a essas questões, traçamos inicialmente um aporte teórico acerca do sistema público e privado de ensino, a partir da década de 1930, correspondente ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, por considerarmos esse período um marco na educação brasileira e na legitimação do serviço de supervisão no Brasil, enfocando as escolas públicas caracterizadas pela história de luta e embates pela conquista da educação gratuita e laica, frente

a escola privada que através de representantes civis e religiosos, teceu batalha pelo espaço que a legitimasse como instituição educativa.

Na discussão dessas questões políticas, o estudo enfocou momentos, considerados de mudanças ocorridas no cenário educacional: a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 que delimitou a coexistência entre escolas públicas e privadas; a promulgação da Constituição Federal de 1988, que distinguiu mais claramente os elementos constituintes das escolas públicas e privadas, pontuando as diferentes modalidades de escola privada e aumentando a autonomia nesse tipo de ensino; e por último, a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que, dentre outras questões, abriu espaço para consolidar melhorias no financiamento do ensino público no Brasil a fim de expandir os direitos educacionais.

Dentro desse sistema, traçamos a contextualização histórica do supervisor escolar como o ator educativo que abarca diversas funções no cotidiano das escolas, perpassando por ambiguidades e incertezas no que se refere à nomenclatura e às funções específicas desse profissional em instituições educativas.

Ainda nesse contexto, discutimos acerca da relação pedagógica construída entre o supervisor escolar e os professores, considerando que essa relação não é uniforme, visto depender de fatores, como o modo de desenvolver os processos educativos, as condições institucionais e sociais próprias de cada lugar, os atores educativos que passam a conviver no mesmo ambiente escolar, dentre outros fatores enfocados a partir dos estudos de Postic (1990).

Percorrido esse caminho teórico, escolhemos 5 (cinco) escolas públicas e 3 (três) escolas privadas de Pedreiras como campo da pesquisa, elencando um total de 22 (vinte e dois) sujeitos entre supervisores e professores.

Quanto ao tratamento dos dados, o material colhido foi sistematizado com a utilização da Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016) escolhida por nos permitir enveredar por caminhos distintos e chegar a uma análise mais detalhada das representações sociais colhidas nas falas dos entrevistados.

Nesse contexto, a Técnica de Bardin (2016) nos permitiu a sistematização dos dados em três tabulações: *Classificação por Elementos de Significação* com quadros de dupla entrada possibilitando cruzar as respostas das entrevistas semiestruturadas; a Análise de Conteúdo Lexical encaminhando-nos para a análise da quantidade de evocações de palavras agrupadas em eixos temáticos; e a *Análise Temática* que permitiu captar as representações dos sujeitos através dos temas e subtemas revelados na entrevista em profundidade.

A partir da sistematização, elencamos 4 (quatro) Unidades Temáticas que se desdobraram na intenção de responder às questões propostas no início do estudo.

Na primeira Unidade Temática, abordamos a **Mobilidade profissional** onde discutimos as várias mudanças de escola sofridas pelos professores e supervisores devido a fatores como a distância entre a escola e suas moradias, o difícil acesso a escolas da zona rural promovido pelas cheias do Rio Mearim que ano após ano bloqueiam a passagem de transportes para algumas comunidades rurais, a transferência de escola visando a substituição de outros profissionais, dentre outros fatores.

Esses elementos nos possibilitaram descobrir que a frequente mudança de escola, fenômeno presente de maneira mais evidente na rede pública, pode alargar ou tornar frágeis a construção de representações grupais mais sólidas no cotidiano das escolas, visto a saída e a entrada de novos membros favorecerem o dinâmico compartilhamento de saberes entre os sujeitos que chegam e os que permanecem na instituição.

Concluimos também que, quando fazemos parte de um grupo, reconhecemos que nosso comportamento interfere na construção da realidade, o que denota a responsabilidade social que assumimos ao sermos considerados pertencentes a determinada coletividade. Dessa forma, os pressupostos das representações sociais podem funcionar como lentes para a análise dos fatores de relacionamento social e pedagógico que permeiam o cotidiano das escolas pesquisadas, envolvendo as diversas formas de construção dessas relações. Dos encontros pedagógicos para planejamento ou conselhos, dos encontros cotidianos pelas dependências da escola, entre outros, puderam ser captadas representações sociais tais como a relação pedagógica baseada na escuta e no respeito, o trabalho coletivo como forma de melhor desenvolvimento das atividades pedagógicas, etc.

Ao se consolidarem as relações de convivência, o não familiar vai-se tornando conhecido e construindo novas representações, motivo este que faz com que se consolide o grupo relacional.

Na Unidade Temática **Do estranhamento ao pertencimento** levamos em consideração os pressupostos moscovicianos que englobam o não familiar perpassando pelos caminhos do compartilhamento de saberes transformando-se em familiar, isto é, a construção de representações pelos grupos de convívio transforma o estranho em algo conhecido pelos sujeitos apontando para o pertencimento ao grupo de pessoas ou ao lugar em determinada situação social.

A partir das discussões, podemos considerar que o pertencimento está no reconhecimento próprio e do outro como parte de um mesmo grupo, não se firmando apenas na afetividade, mas na parceria, na partilha e troca de saberes profissionais.

O pertencimento, pois, pode se dar como crença subjetiva numa origem comum que une distintos indivíduos seja pela profissão, lugar de origem ou convívio social comum considerando que, quando a característica dessa comunidade é sentida subjetivamente por todos os indivíduos do grupo, há uma comunidade de sentido.

O sentimento de pertença a um grupo está, portanto, intimamente ligado a outros sujeitos que também se sentem participantes do mesmo espaço fazendo com que essa teia de relações se fortaleça.

Na pesquisa realizada, interpretamos, pois, que o supervisor escolar possui representações que o aproximam do grupo de pertença dos professores ao qual se vincula tanto pela formação acadêmica quanto pela afetividade, isto é, mesmo ciente da ocupação do cargo de supervisor e executando várias tarefas próprias da supervisão, esse profissional sente-se pertencente ao grupo dos professores.

Já os professores, transparecem ter mais proximidade com os demais professores naturalmente pelas relações não só profissionais, mas também afetivas, seja pelas representações construídas sobre o seu lugar na escola, seja pelo fato de se sentirem iguais no espaço educativo. Consideramos, pois, que os professores mostram-se muito à vontade no seu grupo de pertencimento.

Esse sentimento de pertença se torna fortalecido em decorrência da proximidade propiciada nos encontros corriqueiros que ocorrem nas dependências da escola. Percebemos que na rede pública e na rede privada supervisores e professores demonstram maior aproximação no exercício de suas funções, adquirida anteriormente enquanto colegas de profissão e fortalecido na convivência escolar.

Fica claro, portanto, que o sentimento de pertencimento promove um clima mais leve no cotidiano escolar o que pode favorecer o desenvolvimento das atividades pedagógicas, como a construção de projetos, a realização de festas comemorativas, os seminários, feiras de conhecimento, etc.

Na terceira Unidade Temática intitulada **Supervisor escolar: um profissional multifacetado** analisamos as funções desenvolvidas pelos supervisores nas escolas, considerando que esse profissional assume múltiplas tarefas surgidas no cotidiano, gerando incerteza sobre suas reais funções que, conforme seus depoimentos nas entrevistas não se dão

de forma bem definida, apenas tendo em comum atividades de caráter organizativo voltado para as tarefas a serem desenvolvidas na escola.

Cabe ressaltar que enquanto grupo organizado, as supervisoras tanto das escolas públicas quanto das escolas privadas, construíram representações sociais sobre suas funções que abarcam um emaranhado de atividades multifacetadas possivelmente decorrentes da própria dubiedade da sua posição que devem ocupar no contexto educacional.

No entanto, na maioria dos relatos, a função primordial do supervisor está no acompanhamento ao trabalho dos professores. O que torna negativa a perspectiva de acúmulo de funções sofrido pelos supervisores provocando multífaces e gerando incertezas por não saberem ao certo qual a sua função específica na escola.

Constatamos ainda que professores e supervisores de escola públicas e privadas possuem representações arraigadas sobre o trabalho do supervisor como controlador do trabalho do professor, representações estas expressas mais claramente no Quadro de Análise de Conteúdo Lexical onde os entrevistados puderam evocar as palavras que vinham à mente e na entrevista em profundidade onde os participantes puderam expressar-se mais espontaneamente.

Nos quadros de Classificação por Elementos de Significação onde analisamos as repostas da entrevista semiestruturada, notamos que esses fatores voltados ao controle do trabalho do supervisor aparecem de forma menos explícita.

Essas representações mostram-se ancoradas em períodos anteriores nos quais o supervisor escolar tinha a função de inspecionar o trabalho dos professores. Dessa forma, com o passar do tempo, percebemos que ainda há enfoques dessa natureza, mesmo que maquiados pelo discurso de uma melhor organização do trabalho.

A última Unidade Temática abordou **A construção da relação pedagógica supervisor/professores** onde discutimos as possíveis formas de construção da relação desenvolvida pelos atores em análise e as possíveis representações sociais emergidas desse cotidiano.

Concluimos que a formação de representações sociais se consubstancia no dia a dia, através das conversações entre pessoas, no compartilhamento do mesmo objeto simbólico que se ancora e se objetiva processualmente dando luz a práticas e condutas. Dessa forma, situamos os processos de formação das representações sociais como mecanismos de pensamento dos sujeitos e, na realidade escolar dos nossos entrevistados, esses processos pareceram evidentes.

Como situamos, os processos de ancoragem e objetivação podem se fazer presentes nas relações desenvolvidas por esses sujeitos estreitando os laços e construindo grupos cada vez mais sólidos. Como exemplo, consideramos que a ancoragem se desdobra da própria

representação que os professores de uma das escolas privadas em análise construíram grupalmente com relação ao supervisor da escola, apontando para a desconstrução da função do supervisor como controlador, mas sim como alguém parceiro que ajuda e apoia os professores. Ao mesmo tempo, a objetivação se manifesta na forma como esses atores lidam com os supervisores, demonstrando amizade e cumplicidade ao irem sempre ao encontro dos supervisores na busca de estarem juntos no espaço da escola.

Os resultados apontaram ainda para representações sociais de uma relação pedagógica amistosa entre os supervisores e os professores referindo-se ao fato de os professores verem nos supervisores função de incentivo, ajuda e orientação. Os supervisores por sua vez, veem os professores como amigos e parceiros.

Dessa forma, tanto na escola pública, quanto na escola privada, os sentimentos de pertencimento são fortalecidos pelas representações sociais de professores e supervisores sobre as relações construídas no cotidiano.

Os estudos realizados durante a pesquisa, revelam que a relação pedagógica como relação social mostra-se campo privilegiado para a construção de representações sociais, no qual os elementos compartilhados no cotidiano escolar proporcionam aproximação entre os sujeitos que podem se identificar no compartilhamento do senso comum. Nesse sentido cabe dizer que as representações sociais da escola privada parecem mais estáveis e da escola pública são mais fluidas.

Da mesma forma, as condutas dos sujeitos sociais no espaço que é comum a todos, são guiadas e sustentadas pelas representações sociais construídas na interação entre os sujeitos e fortalecidas pelo pertencimento. A escola como lugar social de compartilhamento de saberes, mostra-se campo privilegiado dessas construções simbólicas.

Consideramos que o estudo aqui realizado, através dos elementos teóricos e empíricos pôde contribuir para o entendimento das relações sociais estabelecidas no cotidiano das escolas de Pedreiras visto os meandros das relações pedagógicas construídas no interior dessas escolas perpassarem não só corredores e demais dependências físicas, mas também por toda a comunidade pedreirense.

Entendemos que esses processos de construção de relações tanto sociais, quanto pedagógicas de maneira específica não se esgotam neste estudo, visto as relações se darem de maneira dinâmica e as representações sociais que guiam suas condutas serem fluidas e coletivamente partilhadas, pelo que concluímos este estudo com a sensação de dever cumprido por contribuir com a educação do Município de Pedreiras, onde o nosso pertencimento se dá de maneira afluída.

Cabe dizer que a relação pedagógica que impulsionou nossas inquietações à realização deste estudo originada da experiência docente em que se dava, de certa forma, hierarquicamente desconfortável, mostrou-se diferente. Vimos que a relação construída entre os professores e os supervisores, pelo menos aparentemente, não é tão fechada. Para uma análise mais aprofundada, requereria maiores estudos nas instituições educativas.

Diante da pesquisa realizada, pretendemos retornar à cidade de Pedreiras com o intuito de contribuir com a educação do Município, tendo atenção também voltada à relação pedagógica que se constrói, propondo reuniões com os professores e supervisores das escolas e apresentando sugestões de acompanhamento com base nos achados deste estudo onde são apontadas algumas dificuldades e pontos importantes que podem ser trabalhados, visto ser essa relação um alicerce na construção de um cotidiano mais adepto no alcance dos objetivos das escolas.

Consideramos, pois, que a relação pedagógica aqui analisada através da contribuição de todos os professores e supervisores envolvidos na pesquisa, mostra-se permeada pela dinamicidade das representações sociais desses sujeitos que, no cotidiano de escolas públicas e privadas, constroem relações novas com os sujeitos que chegam e, simultaneamente, fortalecem os laços já existentes na dinâmica cotidiana.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA L. R; PLACCO. V. M. N. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. Edições Loyola, São Paulo, 2001.
- ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais e educação: a qualidade da pesquisa como meta política. In: OLIVEIRA, D. C; CAMPOS, P. H. C. (orgs.). **Representações sociais – uma teoria sem fronteiras**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação**. Republicado pela Revista Múltiplas Leituras, v.1, n.1, p. 18-43, jan./jun. 2008.
- AMARAL, A. L. Pertencimento. In: **Dicionário de Direitos Humanos**. www.esmpu.gov.br/dicionario. Acesso em 29 de julho de 2019.
- ARRUDA, A. **Representando alteridade** / Ângela Arruda (org.). – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**; tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. – São Paulo: Edições 70, 2016.
- BONAMINO, A. M. C. **O público e o privado na educação brasileira: inovações e tendências a partir dos anos de 1980**. Revista Brasileira de História da Educação, nº 5, jan./jun. p. 253-276 2003.
- BONFIM, M. N. B. **Na contramão do currículo: invertendo-se os caminhos de análise**. Dissertação de Doutorado. Coimbra, 2007.
- BONFIM, M. N. B; MELO, M. A; NASCIMENTO, I. V. do. Uma leitura sobre o espaço relacional inscrito num projeto de pesquisa. In: BONFIM, M.N.B. *et al* (orgs.). **Registro de um projeto de pesquisa: formação de professores de Língua Portuguesa**. – São Luís: Café e Lápis; EDUFMA, 2015.
- BONFIM, M. N. B; JESUS, D. C. S. A relação pedagógica nas representações de professores e suas implicações para a profissionalidade docente. In: NOVAES, A; VILLAS BÔAS, L. ENS, R. T. (org.). **Formação e trabalho docente: relações pedagógicas e profissionalidade – pesquisas com a técnica Q.**; Curitiba: Champagnat/PUCPRESS; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2016.
- BRASIL, 1946. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 18 de setembro de 1946.
- BRASIL, 1961. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1961; 140º da Independência e 73º da República.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 1**, de 17 de outubro de 1969, Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967.

BRASIL, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL, 1996. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006**. 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.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília.

BRASÍLIA, **Plano Nacional de Educação - PNE**. Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014; 2014-2014. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014.

BRESSER PEREIRA, C. **Da administração pública burocrática à gerencial**. Brasília: Ministério da Administração e Reforma do Estado, 1996.

BRUSCHINI, C.; AMADO T. **Estudos sobre mulher e educação**: algumas questões sobre o magistério. Cadernos de Pesquisa nº 64. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1988, p. 4-13.

CALIL, A. M. G. C. **Afetividade e docência**: um estudo com professoras das séries iniciais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARDOSO, H. Supervisão: um exercício de democracia ou de autoritarismo? In: ALVES, Nilda. **Educação & Supervisão**: o trabalho coletivo na escola / Nilda Alves (coord.). – 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CORRÊA, S. S; FERRI, C. **Coordenação Pedagógica**: diferentes abordagens, múltiplas perspectivas. Shirley de Souza Corrêa, Cássia Ferri (org.) – 1. ed. – Itajaí: Univali, 2016.

CORDEIRO, J. A relação pedagógica. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 66-79, v. 9.

CUNHA, M. B. **Rotatividade docente na rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro**. Tese de Doutorado; Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio; Departamento de Educação, 2015.

CURY, C. R. J. **A educação escolar e a rede privada: concessão e autorização.** Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade Federal Fluminense – UFF. ISSN: 23593296, ano 3, n. 5. 2016.

DEMO, P. **Pesquisa e Construção de Conhecimento.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

DINIZ, C. C. **Formação continuada e prática de coordenadores pedagógicos no Maranhão: em cena o programa nacional escola de gestores.** Dissertação de Mestrado – UFMA. São Luis, 2018.

DOURADO, L. F. **Gestão da educação escolar.** Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006.

FARIAS, B. B. de. **Supervisoras Escolares: Identidades forjadas no cotidiano da escola.** Universidade Luterana do Brasil. Programa de Pós-Graduação em Educação, Dissertação de Mestrado, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

FERNANDES, D. P. **Pedreiras: fundamentos para a sua história.** São Luís, Impress, 2012.

FERNANDES, A. Poema para Pedra Grande. In: KRAUSE, F. **Pedra Grande: patrimônio histórico de Pedreiras.** Pedreiras, 2013.

FERREIRA, G. A. **Nem longe, nem perto e diferente: representações sociais emanadas da relação pedagógica na escola São Benedito – Taim/Ma.** Dissertação de Mestrado/UFMA, São Luís-Ma, 2017.

FERREIRA, N. S. C. Supervisão educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados. In: RANGEL, M. **Supervisão pedagógica: princípios e práticas.** Mary Rangel (org.). [et al.] – 12ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013.

GASTAL, C. A.; PILATI, R.; **Escala de Necessidade de Pertencimento: Adaptação e Evidências de Validade.** Psico-USF, Bragança Paulista, v. 21, n. 2, p. 285-292, mai./ago. 2016.

GRINSPUN, M. P. S. Z. **Supervisão e orientação educacional: perspectivas de integração na escola.** Mírian Paula S. Zippin Grinspun (org.). – 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVICH, S. (orgs.). **Textos em Representações Sociais.** Prefácio Serge Moscovici. – 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GUARESCHI, P. Alteridade e relação: uma perspectiva crítica. In: ARRUDA, A. (org.). **Representando a Alteridade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores.** Tradutores: Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Porto Editora, Coimbra, 2000.

IBGE. **Estimativa populacional 2018**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). 29 de agosto de 2018. Consultado em 17 de outubro de 2018.

INEP, **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>. Acesso em: 15 de junho de 2019.

JODELET, D. **Les Representations Sociales**. Paris, Presses Universitaires de France, 1989, 341-362.

JODELET, D. A alteridade como produto e processo psicossocial. In: ARRUDA, A. **Representando alteridade** / Ângela Arruda (org.). – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

JOVCHELOVICH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVICH, S. (orgs.). **Textos em Representações Sociais**. Prefácio Serge Moscovici. – 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JOVCHELOVICH, S. Re(des)cobrando o outro – Para um entendimento da alteridade na Teoria das Representações Sociais. In: ARRUDA, A. (org.). **Representando a Alteridade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

KRAUSE, F. **Vila de Pedreiras**: a era dos intendentess. Pedreiras, 2011.

KRAUSE, F. **Pedra Grande**: patrimônio histórico de Pedreiras. Pedreiras, 2013.

KRAUSE, F. **João do Vale**: o maranhense do século XX. Pedreiras, 2014.

LAGO, A. C. **Pedreiras**: elementos para sua história. São Luís, 1976.

LENHARD, R. **Fundamentos da supervisão escolar**. 3. Ed. São Paulo, Pioneira, 1977.

LESTINGE, S. R. **Olhares de educadores ambientais para estudos do meio e pertencimento**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Piracicaba, Estado de São Paulo, 2004.

LIMA, E. C. De. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, M. (org.)... [et al.] **Supervisão pedagógica**: princípios e práticas. [et al.] – 12ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LUZ, L. X. Marco legal do público e do privado na educação no contexto pós-reforma do Estado. In: **Gestão municipal da educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna** / Theresa Adrião e Vera Peroni (orgs.) – Goiânia: Funape: Recife: Anpae: 2013.

MACCARIELLO, M. C. A construção coletiva da escola: consciência, representação e prática social. In: GRINSPUN, M.P.S.Z. (org.). **Supervisão e orientação educacional**: perspectivas de integração na escola. – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

MACHADO, L. B.; ARRIBAS, N. C. A. de. **Coordenador pedagógico na escola pública**: uma análise à luz das representações sociais. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 171-192, mar. / ago. 2011.

MACHADO, L. B. **Incursões e investigações em representações sociais e educação.** – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

MAGALHÃES. S. M. O. **Relação Pedagógica, afetividade, sensibilidade:** pressupostos transdisciplinares para a formação docente. - Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v.1, n.3, p.51-63, set./dez.2011.

MALDONADO, M. B. **O professor e o supervisor pedagógico:** solidão ou solidariedade? Um estudo sobre a relação de trabalho entre o Professor e o Supervisor Pedagógico, nas quatro últimas séries do Ensino Fundamental de uma escola pública do Estado de Minas Gerais. Dissertação de Mestrado/PUC-MG. Belo Horizonte-MG, 2003.

MARANHÃO. **Lei nº 9.860 de 1º de julho de 2013.** Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Carreiras, Cargos e Remuneração dos integrantes do Subgrupo Magistério da Educação Básica e dá outras providências. Diário Oficial Poder Executivo. Segunda-feira, 01 - julho – 2013.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial.** Londrina: EDUEL, 2003. p.11-25.

MEDINA, A. Da S. **Supervisão Escolar:** da Ação Exercida à Ação Repensada, uma experiência em pesquisa ação. 2ª ed. EGE Editora, Porto Alegre, 2002.

MENIN, M. S. S. Marcações Sociais no desenvolvimento moral: representações sociais de lei, de infrações e de injustiça em adolescentes. In: DENIZE, C.O.; CAMPOS, P. H. F. (orgs.). **Representações Sociais – uma teoria sem fronteiras.** Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. (Col. Memória Social).

MILITÃO, Jair. **Como fazer trabalho comunitário.** São Paulo: Paulus, 2003.

MINAYO, M. C. de S. (org). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. / Suely Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto, Romeu Gomes. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade / Maria Cecília Minayo (org.); Suely Ferreira Deslandes; Romeu Gomes. – Petrópolis, RJ: 2016.

MINIAURÉLIO, Século XXI Escolar. FERREIA, A. B. de H. **O minidicionário da Língua Portuguesa;** coordenação de edição, Margarida dos Anjos, Marina Baird Ferreira; 4. ed. rev. Ampliada. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MORGADO, M. A. **Da sedução na relação pedagógica:** professor-aluno no embate com afetos inconscientes. – 2ª ed. – São Paulo: Summus, 2002.

MORAIS, F. C. de. **Caminhos da supervisão educacional:** um estudo de caso. São Luís, UFMA / Secretaria de Educação, 1984.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais:** investigações em psicologia social / Serge Moscovici; editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NOGUEIRA, M. G. **Supervisão Educacional: A questão política**. 2ª ed. Edições Loyola, São Paulo, 2000.

NOVAES, A. Representações Sociais e educação: contextos e perspectivas – Prefácio. In: TRIANI, F; MAGALHÃES JR C; NOVIKOFF C. (orgs.). **Representações sociais e educação: contextos e perspectivas**. Autografia. Rio de Janeiro, 2017.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 02 de abril de 2019.

PAIVA, E. V; PAIXÃO, L. P. O PABAE e a supervisão escolar. In. SILVA JR, C. A. RANGEL, M; **Nove olhares sobre a supervisão**. Celestino Alves da Silva Júnior, Mary Rangel (orgs.). – Campinas, SP: Papyrus, 1997.

PARO, V. H. **Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino**. Revista Brasileira de Educação. v. 16 n. 48 set./dez. 2011.

PEREIRA, L. P. **O sentido do pertencimento nas relações pedagógicas: um olhar voltado à experiência de professores**. Dissertação de Mestrado. Universidade Cidade de São Paulo, 2007.

PLACCO, V. M. S; SOUZA, C. P. S. Movimentos identitários de professores e representações do trabalho docente. In: PLACCO, V. M. S; VILLAS BÔAS, L. P. S.; SOUZA, C. P. S. **Representações sociais: diálogos com a educação**. - Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012.

POOLI, J. P; FERREIRA, V. M. R.; DIAS, Lucimar Rosa. **Os sentidos de ser pedagogo** - Dossiê. Educar em Revista, Curitiba, Brasil. Edição Especial. n. 1. p. 11-17, jun. 2017.

POSTIC, M. **A relação pedagógica**. 2ª ed. –. Tradução: João Nunes Torrão. Coimbra Editora, 1990.

POSTIC, M. **O imaginário na relação pedagógica**. Trad. Estela dos Santos Abreu. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

RANGEL, M. **Supervisão Pedagógica: Um modelo**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

RANGEL, M. O estudo como prática de supervisão. In. RANGEL, M. **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. Mary Rangel (org.). [et al.] – 12ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2013.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 6027, de 29 de agosto de 2011**. Dispõe sobre a criação do cargo de professor docente I de regime de 30 horas semanais, estrutura o quadro base da carreira de magistério público estadual e dá outras providências. Rio de Janeiro, em 29 de agosto de 2011.

RONCA, A. C. C.; GONÇALVES, C. L. M. S. A supervisão escolar: um urgente desafio. In: ALVES, Nilda (org.). **Educação & supervisão: o trabalho coletivo na escola**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROSSI, A. J.; LUMERTZ, J.; PIRES, D.; O. **As parcerias público-privadas na educação: cerceando autonomia e gestão democrática**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 21, p. 557-570, jul./dez. 2017.

SANTOS, I. S. F.; PRESTES, R. I.; VALE, A. M. **Brasil, 1930-1961: escola nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada**. Revista Brasileira de História da Educação Online, Campinas, n. 22, p. 131-149, jun. 2006 – ISSN: 1676-2584.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política** / Dermeval Saviani. – 32. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. Trad. Espanhol Sandra Valenzuela. – 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

SEVERINO, A. J. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da LDB/1996. In: BRZEZINSKI (org.). **LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, J. M. A. de P. **Cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação: alguns elementos para reflexão**. Cadernos de Pesquisa, nº 112, março/2001, nº 112, p. 125-135, maio/2001, Rio Claro.

SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVICH, S. (orgs.). **Textos em Representações Sociais**. Prefácio Serge Moscovici. – 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Trad. João Batista Kreuch. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1990.

UFMA, Universidade Federal do Maranhão. **A relação pedagógica no contexto cotidiano do currículo de cursos de licenciatura: as representações sociais de professores formadores**. PPGE/UFMA, São Luís, 2015.

VIANNA, C. P. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, S. C. (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

VIEIRA, S. L. O público e o privado nas tramas da LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (org). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. – 8. ed. – São Paulo: Cortez: 2003.

VILLAS BOAS, M. V. A prática da Supervisão. In: ALVES, N. (org.). **Educação e Supervisão: o trabalho coletivo na escola.** – 13. ed. – São Paulo: Cortez Editora, 2011.

WAGNER, W. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVICH, S. (orgs.). **Textos em Representações Sociais.** Prefácio Serge Moscovici. – 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

XAVIER, L. N. **Oscilações do público e do privado na história da educação brasileira.** Revista Brasileira de História da Educação, n° 5, jan./jun. p. 233-251, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Prezado (a) Senhor (a),

Gostaríamos de convidá-lo para participar da pesquisa “**SUPERVISOR ESCOLAR / PROFESSORES: meandros de uma relação pedagógica à luz da Teoria das Representações Sociais**”, a ser realizada em Pedreiras-Ma. O objetivo geral da pesquisa é analisar e discutir a relação pedagógica construída entre supervisores e professores do Ensino Fundamental II no cotidiano de escolas públicas municipais e de escolas privadas à luz da Teoria das Representações Sociais.

Para melhor orientar o desenvolvimento da investigação, foram definidos os seguintes objetivos específicos: caracterizar o processo de construção da relação pedagógica entre supervisores e professores no cotidiano das escolas pesquisadas; investigar em qual grupo relacional se dá o pertencimento do supervisor com mais força; identificar os principais fatores presentes na construção da relação pedagógica entre supervisores e professores.

Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: após autorização, participará de uma entrevista que será gravada, com perguntas abertas, aplicadas pela pesquisadora e responderá a um questionário de perfil.

Esclarecemos que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Terão acesso a essas informações apenas a pesquisadora responsável pela investigação e sua orientadora, Prof^a Dr^a Maria Núbia Barbosa Bonfim.

Esclarecemos, também, que sua participação é totalmente voluntária podendo o (a) senhor(a) recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, pode nos contatar (**Luysienne Silva de Oliveira, Rua 09, Quadra B, Casa 637, Mutirão, Pedreiras-Ma; telefone: (99) 98142-5770; E-mail – luysienneoliveira@hotmail.com**).

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo devidamente preenchidas, assinadas e uma delas entregue ao (à) senhor (a).

São Luís, _____ de maio de 2019.

Luysienne Silva de Oliveira
Mestranda em Educação PPGE/UFMA
CPF: 028.490.923-80

Professor / Supervisor voluntário

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS (AS)
PROFESSORES (AS)**

1 a) Como foi a sua chegada nesta escola?

1 b) E a sua recepção?

1 c) E hoje, como se sente?

2 a) Quais as formas de encontro desenvolvidas entre você e o supervisor?

2 b) E no cotidiano, o que aponta de essencial?

3 – Em se tratando de relacionamento profissional, qual é o seu grupo de pertencimento mais significativo?

4 – Aponte cinco fatores presentes na construção da relação pedagógica entre supervisor e professor.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS (AS) SUPERVISORES (AS)

1 a) Como foi a sua chegada nesta escola?

1 b) E a sua recepção?

1 c) E hoje, como se sente?

2 a) Quais as formas de encontro desenvolvidas entre você e os (as) professores (as)?

2 b) E no cotidiano, o que aponta de essencial?

3 – Em se tratando de relacionamento profissional, qual é o seu grupo de pertencimento mais significativo?

4 – Aponte cinco fatores presentes na construção da relação pedagógica entre supervisor e professor.

5 – Quais funções você exerce nesta escola?

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE COM DOIS PROFESSORES

1 – O que você aponta de essencial na relação que desenvolve com o supervisor no cotidiano escolar?

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**APÊNDICE E – ROTIRO DE ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE COM DOIS (AS)
SUPERVISORES (AS)**

1 – O que você aponta de essencial na relação que desenvolve com os (as) professores (as) no cotidiano escolar?