

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Valdete Pereira da Silva Nascimento

**Dimensões pedagógicas e administrativas da Supervisão Escolar:
um estudo na perspectiva das Representações Sociais**

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO:
FORMAÇÃO DE FORMADORES

São Paulo
2020

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Valdete Pereira da Silva Nascimento

Dimensões pedagógicas e administrativas da Supervisão Escolar:
um estudo na perspectiva das Representações Sociais

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação, área de concentração: Formação de Formadores, sob a orientação da Prof^ª. Dra. Clarilza Prado de Sousa.

São Paulo
2020

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos a reprodução total ou parcial desta dissertação, por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: _____

Data: 24 / 08 / 2020.

E-mail: valdetecarvalho@yahoo.com.br

Sistema para Geração Automática de Ficha Catalográfica para Teses e Dissertações com dados fornecidos pelo autor

Nascimento, Valdete Pereira da Silva.
Dimensões pedagógicas e administrativas da
Supervisão Escolar: um estudo na perspectiva das
Representações Sociais. / Valdete Pereira da Silva
Nascimento. -- São Paulo: [s.n.], 2020.
170p ; cm.

Orientador: Prof^a Dra. Clarilza Prado de
Souza.
Trabalho Final (Mestrado Profissional) --
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação:
Formação de Formadores, 2020.

1. Representações Sociais. 2. Supervisão
Escolar. 3. Ação Supervisora. 4. Supervisão
Pedagógica. I. Souza, Clarilza Prado de. II.
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
Programa de Estudos Pós-Graduados. III. Título.

CDD

Valdete Pereira da Silva Nascimento

**Dimensões pedagógicas e administrativas da Supervisão Escolar:
um estudo na perspectiva das Representações Sociais**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação, área de concentração: Formação de Formadores, sob a orientação da Prof^ª. Dra. Clarilza Prado de Sousa.

Aprovada em: ___ / ___ / _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Clarilza Prado de Sousa

Prof. Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes

Prof^ª. Dra. Elvira Maria Godinho Aranha

À minha estrela mais linda Benedita Cruz Mercado (*in memoriam*).

Ao meu amigo inesquecível Agnaldo Pereira, ser humano incrível, que me disse quando estava partindo: “Toca o Barco” (*in memoriam*).

Ao meu digníssimo esposo Fábio Ricardo do Nascimento por todo amor, dedicação, esperança, paciência, companheirismo e cumplicidade nos momentos críticos pelos quais passei. Orientando-me nas horas em que eu me achava perdida e pela firmeza, quando eu me distraía. Sem você, meu amor, eu nunca teria acreditado que sonhos se realizam. Razão da minha vida, e não há um dia que não agradeço a Deus pela a sua existência.

Ao meu amigo, Carlos Antonio Vieira, ser humano admirável, pessoa especial a quem eu cultivo um carinho imenso.

Agradecimentos

Primeiramente, agradeço a Deus, por ter me concedido o dom da vida, por ter me amparado durante o percurso do Mestrado e não ter me deixado desistir perante as adversidades da vida.

Aos meus pais Joaquim e Rosa que, na simplicidade, me apoiaram para que eu realizasse o meu sonho.

Aos meus filhos, que tanto me orgulham, por terem suportado os meus desesperos e anseios, colaborando para que tudo corresse da melhor forma e por toda força a mim emanada para a conclusão desse estudo.

Ao meu esposo, meu grande amor, por todo o suporte e compreensão, por me pegar no colo quando eu não pude atravessar o vale.

À minha neta Laura, por me propiciar momentos de alegria e me mostrar que o céu não é o limite. Laurinha, eu te esperarei sempre.

Às minhas noras Ana e Bruna, pelo companheirismo e incentivo aos estudos.

Ao meu anjo “sem asas” Helga Porto Miranda.

A minha orientadora, Profa. Dra. Clarilza Prado de Sousa, por ter aceitado caminhar junto comigo no meio de um percurso espinhoso que, mais tarde, floriu.

Ao Prof. Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes, muito obrigada não basta, pois não tenho palavras para retribuir tanta gratidão.

Aos amigos do NEARS/PUC-SP (Núcleo de Estudos Internacionais de Aperfeiçoamento em Representações Sociais) pela contribuição com o meu aprendizado.

À Tania Morgado, que me ajudou a compreender que nem sempre “um mais um são dois”.

Ao Humberto Silva, Assistente de Coordenação do PEPG em Educação: Formação de Formadores, pelo seu empenho, auxiliando a todos com muita presteza.

À Profa. Dra. Elvira Maria Godinho, pelo carinho dedicado à leitura de minhas primeiras garatujas sobre a Supervisão Escolar e ao incentivo dado para que eu prosseguisse na área e não desistisse no meio do caminho. Gratidão eterna.

À Leticia Oliveira Máximo Brito, grande amiga por percorrer este caminho ao meu lado, nos momentos de alegrias e de tristeza, sempre perto, apoiando, encorajando. Muito obrigada!

Ao meu médico Dr. Ricardo Landi, que me ensinou a não desistir da batalha.

À Fatima Sorbello que me inspirou tanta confiança, estendeu seus ombros nos momentos mais difíceis e me mostrou que a vida é feita de possibilidades.

Às minhas amigas e companheiras de trabalho: Luciana Nascimento Crescente Arantes, Fatima de Moraes Martineli, Daiene Cruz Mercado, Marcia Goveia de Souza Costa, Regina Raposo Rodrigues, Luciana Myano, Vera Lucia Lunardi, por sempre estarem ao meu lado, não me deixando desistir diante desse Sistema que nos esmaga.

À equipe de Gabinete da Diretoria Regional de Educação de Santo Amaro: Eglemeire S. R. Pacheco, Vilma M. S. Resende e Silvana Ribeiro de Farias, que me motivaram a seguir o caminho com ética e esperança.

À Supervisora Técnica da DRESA Sra. Hilda Martins Piaulino por compartilhar seus conhecimentos e disponibilizar os documentos que me auxiliaram neste trabalho.

À pesquisadora Angeli Matias Teixeira, por ter alicerçado o meu sonho e me inspirado na exploração da temática Supervisão Escolar.

Aos meus colegas Supervisores Escolares que se empenham numa luta incomensurável pela profissionalidade, pela educação das crianças, adolescentes, jovens e adultos, e por um projeto educativo de qualidade.

Aos Supervisores que colaboraram para realização desse estudo, que contribuíram imensamente para que a minha pesquisa se concretizasse.

Ao Diretor Regional de Educação de Santo Amaro Sr. Carlos Antônio Vieira, por me acolher tão bem e acreditar no meu trabalho, pessoa extremamente profissional, dotada de presteza, gentileza, atenção e orientação permanente com relação às demandas administrativas, burocráticas e pedagógicas.

À Diretora de DIAF da DRESA, Sra. Sandra Aparecida Silva Dutra, pessoa pela qual tenho grande estima, pessoa extremamente profissional, que me fez acreditar em mim mesma e vencer as minhas próprias dificuldades.

Aos amigos Wilson Ferreira Rocha e Castro Adriano Maia, por acreditar que a supervisão colaborativa, ainda que distante, poderá um dia ser real.

À amiga Patrícia Vieira Sarmiento Silveira, por vivenciar comigo os sabores e dissabores da vida acadêmica.

Enfim, todos aqueles que de alguma forma colaboraram para a realização desta pesquisa.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens.

A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las aos seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDETT, 1972, p. 247).

NASCIMENTO, Valdete Pereira da Silva. **Dimensões pedagógicas e administrativas da supervisão escolar**: um estudo na perspectiva das as Representações Sociais. Orientadora Clarilza Prado de Sousa. 2020. 170 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo: 2020.

RESUMO

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como objeto de estudo a ação supervisora na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. O seu objetivo geral foi analisar as Representações Sociais dos Supervisores Escolares sobre o que consideram uma *boa ação supervisora*. Utilizou-se o referencial teórico e as diretrizes metodológicas da Representação Social baseada nos postulados da Psicologia Social europeia, defendida por Serge Moscovici dentre outros, como uma possibilidade de desvelar os discursos dos Supervisores Escolares. Para o embasamento teórico sobre a supervisão escolar, recorreu-se aos autores contemporâneos que vêm estudando sobre esse tema. Para complementar a discussão dos resultados da coleta de dados, optou-se pela realização da análise bibliográfica e documental da legislação relacionada aos Supervisores Escolares que atuam nesta Rede de Ensino. O estudo teve como campo empírico uma Diretoria Regional de Educação localizada na região sul da cidade de São Paulo, os participantes da pesquisa foram 18 Supervisores Escolares. Aplicou-se um questionário, contendo perguntas abertas e fechadas para coleta e geração dos dados. Os dados das questões abertas foram analisados a partir de Análise de Conteúdo, proposta por Maria Laura Barbosa Franco. Os resultados da pesquisa indicaram que os participantes gostariam de realizar as ações de cunho pedagógico, todavia relataram que o excesso de afazeres de cunho administrativo/ burocrático os impedem, sendo elas postas em segundo plano. Eles consideraram ainda que uma *boa ação supervisora* é aquela que é acolhedora, orientadora, reflexiva e que se preocupa com a melhoria da qualidade da aprendizagem dos estudantes. Porém, observou-se no conteúdo de seus discursos características de representações sociais presentes na ação supervisora que revelaram que parece haver uma relação clara entre tempo de experiência no cargo e uma *boa ação supervisora*. Assim, o domínio da legislação e o conhecimento técnico-burocrático traduzem-se em representações que os identificam como elementos de sucesso na profissão, quando considerado o indicador de *Bom Supervisor Escolar*. A partir dos resultados, infere-se a importância do fortalecimento do coletivo da supervisão escolar na busca de melhores condições de trabalho desse profissional, rompendo com uma ação supervisora acrítica em prol de uma supervisão centrada na escola, que valorize a comunidade educativa e que busque manter o equilíbrio entre as dimensões administrativas e pedagógicas.

Palavras-chave: Representações Sociais. Supervisão Escolar. Ação Supervisora. Supervisão Pedagógica.

NASCIMENTO, Valdete Pereira da Silva. **Pedagogical and administrative dimensions of school supervision: a study from the perspective of Social Representations.** Supervisor: Clarilza Prado de Sousa. 2020. 170 p. Thesis (Master degree in Education) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo: 2020.

ABSTRACT

This research aimed to study the supervisory action in the municipal educational system of São Paulo city, in order to understand the Social Representations of School Supervisors on a *good professional supervisory action*. The theoretical framework was Social Representation based on the posture of European Social Psychology, by Serge Moscovici. Contemporary authors whom studies on this topic were used To complement it, was used the documental legislation. The participants were 18 School Supervisors. It was used a questionnaire (open and closed questions) and it was analyzed based on Content Analysis by Maria Laura Barbosa Franco. The results indicated that the participants would like to carry out the pedagogical actions, however they reported that the excessive administrative/ bureaucratic tasks prevent them. They also considered that *a good professional supervisory action* is one that is welcoming, guiding, reflective and that is concerned with improving the quality of students' learning. However, it was observed in the content of their speeches characteristics of social representations present in the supervisory action that revealed that there seems to be a clear relationship between time of experience and a *good supervisory action*. Thus, the mastery of legislation and technical-bureaucratic knowledge are elements of professional success. It is possible to infer the importance of strengthening the collective of school supervision in the search for better working conditions for this professional, breaking with an uncritical supervisory action in favor of school-centered supervision, which values the educational community and seeks maintain the balance between administrative and pedagogical dimensions.

Keywords: Social Representations. School Supervision. Supervisory Action. Pedagogical Supervision.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Localização das Diretorias Regionais de Educação	43
------------	--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Do Inspetor Escolar ao Supervisor Escolar	32
Quadro 2 –	Especificações para construção do Instrumento	52

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Unidades Educacionais e quantidade de Supervisores por DRE	44
Tabela 2 –	Número de Unidades Educacionais na RME por Etapa e Modalidade	45
Tabela 3 –	Número de estudantes e vagas por etapa e modalidade de ensino	45
Tabela 4 –	Informações sobre a DRE onde a pesquisa foi realizada	54
Tabela 5 –	Frequência das respostas dos participantes relacionadas às dificuldades e sucesso	57
Tabela 6 –	Distribuição das frequências de acordo com as categorias	62
Tabela 7 –	Frequência das respostas dos participantes quanto à classificação de si como bom supervisor	66
Tabela 8 –	Valor afetivo dos participantes sobre as atividades da supervisão escolar.....	70
Tabela 9 –	Valor afetivo dos participantes sobre as atividades <i>Idealizadas</i> da supervisão escolar	79
Tabela 10 –	Atividades apresentadas para a atribuição do grau de relevância.....	87
Tabela 11 –	Atividades sugeridas para a atribuição do grau de relevância	93
Tabela 12 –	Considerações dos participantes sobre a Boa Ação Supervisora	100
Tabela 13 –	Análise das categorias sobre a Boa Ação Supervisora	101
Tabela 14 –	Considerações finais sobre sua Ação Supervisora	105
Tabela 15 –	Descrição das categorias sobre as considerações finais sobre sua Ação Supervisora	106

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertaoes
CADES	Campanha de Aperfeioamento e Difuso do Ensino Secundrio
CAPES	Coordenao de Aperfeioamento de Pessoal de Nvel Superior
CECI	Centro de Educao e Cultura Indgena
CEI	Centro de Educao Infantil
CEMEI	Centro Municipal de Educao Infantil
CEU	Centro Educacional Unificado
CIEJA	Centro Integrado de Educao de Jovens e Adultos
DRE	Diretorias Regionais de Educao
EJA	Educao de Jovens e Adultos
EMEBS	Escola Municipal de Educao Bilgue para Surdos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educao Infantil
EMEFM	Escola Municipal de Ensino Fundamental e Mdio
FORMEP	Programa de Estudos Ps-Graduados em Educao: Formao de Formadores (Mestrado Profissional)
IDH	ndice de Desenvolvimento Humano
JEIF	Jornada Especial Integral de Formao
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educao Nacional
MOVA	Movimento de Alfabetizao
NAAPA	Ncleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem
PABAEE	Programa de Assistncia Brasileiro-Americana de Ensino Elementar
PEA	Projeto Especial de Ao
PPP	Projeto Poltico Pedaggico
PUC-SP	Pontifcia Universidade Catlica de So Paulo
RME	Rede Municipal de Ensino
RC	Representaoes Coletivas
RI	Representaoes Individuais
RS	Representaoes Sociais
SEE	Secretaria da Educao do Estado
SME	Secretaria Municipal de Educao
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TRS	Teoria das Representaoes Sociais
UE	Unidade Escolar

SUMÁRIO

PREFÁCIO	15
1 INTRODUÇÃO	20
1.1 Estudos Correlatos	22
1.2 Objetivo Geral	28
1.3 Objetivos Específicos	28
2 SUPERVISÃO ESCOLAR NA CIDADE DE SÃO PAULO: HISTÓRICO, ATRIBUIÇÕES E DESAFIOS DO CONTEXTO ATUAL	30
2.1 Surgimento da função de supervisor escolar	30
2.2 As atribuições do supervisor escolar da RME nos últimos três editais de concurso.....	33
2.3 Ação supervisora e o retrato da rede municipal de ensino no contexto atual	38
3 REFERENCIAL TEÓRICO – TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ...	46
4 METODOLOGIA	50
4.1 Delineamento da Pesquisa	51
5 ANÁLISE	57
5.1 As dificuldades e sucesso do cargo	57
5.2 Sobre as atividades de maior interesse na execução da ação supervisora	62
5.3 O bom supervisor	66
5.4 A ação supervisora	68
5.5 A valoração afetiva dos participantes sobre as atividades da ação supervisora	69
5.6 Relevância quanto às atribuições dos supervisores	87
5.7 Boa ação supervisora	100
5.8 Espaço para a fala dos participantes	105
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICES	130
APÊNDICE A – Levantamento de Estudos Correlatos – 2013 a 2018.....	130
APÊNDICE B – Carta de Apresentação à DRE	133
APÊNDICE C – Documento DRE para Autorização da Pesquisa	134
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Diretor Reginal de Educação	135
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Supervisores Escolares	136
APÊNDICE F – Questionário Pré-teste	137
APÊNDICE G – Questionário Aplicado	139
APÊNDICE H – Respostas dos Participantes à Questão 1 do Questionário	141
APÊNDICE I – Respostas dos Participantes à Questão 2 do Questionário	143
APÊNDICE J – Respostas dos Participantes à Questão 3 do Questionário	145
APÊNDICE K – Respostas dos Participantes à Questão 4 do Questionário	147
APÊNDICE L – Respostas dos Participantes à Questão 5a do Questionário	148

APÊNDICE M – Respostas dos Participantes à Questão 5b do Questionário	149
APÊNDICE N – Respostas dos Participantes à Questão 5c do Questionário	150
APÊNDICE O – Respostas dos Participantes à Questão 5d do Questionário	151
APÊNDICE P – Respostas dos Participantes à Questão 6a do Questionário	152
APÊNDICE Q – Respostas dos Participantes à Questão 6b do Questionário	159
APÊNDICE R – Respostas dos Participantes à Questão 7 do Questionário	164
APÊNDICE S – Respostas dos Participantes à Questão 8 do Questionário	166
ANEXOS	168
ANEXO A – Informações sobre os Setores da Rede Particulares DRE <i>locus</i>	168
ANEXO B – Informações sobre os Setores da Rede Parceiras DRE <i>locus</i>	169
ANEXO C – Informações sobre os Setores da Rede Pública DRE <i>locus</i>	170

PREFÁCIO

Desistir... Eu já pensei seriamente nisso, mas nunca me levei a sério; É que tem mais chão nos meus olhos do que cansaço nas minhas pernas, Mais esperança nos meus passos, do que tristeza nos meus ombros, mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça.
(CORA CAROLINA)

Escrever sobre a Educação Básica e a atuação do supervisor escolar nesse contexto possibilita compartilhar um breve recorte do meu percurso formativo e profissional, construído pela presença de sentimentos, crenças e práticas que, ao longo do tempo, se efetivam e ressignificam a minha trajetória profissional, realçando a necessidade de melhorar a minha prática enquanto educadora.

São os relatos das experiências vividas nesse percurso formativo que constituem a minha identidade profissional e reafirmam a necessidade de reflexão sobre a relação teoria e prática, buscando estabelecer um significado às ações efetivamente desenvolvidas pelos supervisores escolares em seu contexto de trabalho. Nesse sentido, procuro tecer um breve memorial sobre a minha trajetória profissional e formativa.

Minha formação inicial é a graduação em Pedagogia, posteriormente cursei Letras e Pós-Graduações *Lato Sensu* em: Psicopedagogia, Educação Especial e Gestão Pública.

O meu percurso profissional constituiu-se por uma carreira de 32 anos atuando na área da Educação, em cargos de Professora, Diretora de Escola e atualmente Supervisora Escolar do município de São Paulo.

Iniciei na carreira do magistério público oficial do Estado de São Paulo em 1988, exercendo o cargo de professora primária. Ao colocar os pés no chão da escola, vi que os cursos de licenciatura se distanciavam muito da realidade, entre o que era oferecido na universidade e o que era vivenciado na prática cotidiana. Notei que os estágios realizados pelos estudantes¹ nos cursos de licenciaturas não dão conta de superar a dicotomia entre teoria e prática. E realmente, me sinto uma privilegiada por ter tido contato com excelentes mestres, durante meu estágio, sendo estes seguidores de Paulo Freire, Rubem Alves e Demerval Saviani, que fortaleceram e, ainda hoje, fortalecem o engajamento e a promoção de reflexões acerca da aprendizagem de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Meu contato com meninos e meninas em situação de vulnerabilidade social, em um contexto escolar que estimulava a exclusão social contribuiu para que eu reinventasse a

¹ Neste trabalho será utilizada a palavra “estudante” para indicar bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos.

minha prática, visando potencializar o sucesso desses estudantes, obtendo uma experiência fabulosa, que marcou a minha trajetória docente.

Em virtude dos baixos salários pagos aos profissionais da rede pública, necessitei trabalhar em dois cargos, mantendo o vínculo de professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno e em 1992, assumi também um cargo de Diretora de Escola na rede particular de ensino no período diurno.

Exerci em 1996 a função de professor orientador do Projeto Telecurso 2000, na Rede Estadual de Ensino de São Paulo, e foi muito gratificante trabalhar com o público adulto. Nessa função tive contato com o supervisor de ensino, denominação do cargo para este profissional desta rede, entretanto, o contato era para cobrar melhores resultados dos estudantes nas provas de conclusão dos módulos, sob o risco de fechar as turmas do projeto.

Durante o tempo que atuei como diretora de escola eu abominava a figura do supervisor, que em visitas de ação supervisora somente cobrava os aspectos burocráticos – as tarefas administrativas. Eu acreditava que se um dia fosse supervisora, tudo seria diferente e não priorizaria os aspectos burocráticos. Na minha concepção de educadora, desde o início da minha carreira como professora, eu imaginava o supervisor como um parceiro da gestão para acompanhar a equipe escolar, principalmente no aspecto pedagógico, através da escuta dos professores, de suas propostas e projetos para melhorar as aprendizagens com os estudantes. No entanto, as primeiras impressões que eu tive foram de que esse profissional ainda firmava seu fazer nas práticas burocráticas.

Em 2000 fui convidada a compor o Grupo de Apoio Pedagógico, da Secretaria Municipal de Embu das Artes, realizando assessoramento pedagógico aos gestores escolares. Nesse mesmo ano deixei de atuar na rede particular. Nessa época já me causava estranheza o supervisor não participar do Grupo de Apoio Pedagógico, mas a atribuição do supervisor para aquele contexto era de atender demandas burocráticas, legais e administrativas.

Compondo este Grupo em Embu das Artes me constituí como formadora e foram muitos os desafios. Um deles, talvez um dos mais relevantes nesse novo contexto educacional, foi a chegada da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – a Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), com o início da municipalização das escolas, da inclusão das creches nas redes de educação, concebendo a educação infantil como a primeira etapa da educação básica.

A partir daí, precisei me reorganizar. Constituí grupos de estudos com os colegas de trabalho do Grupo de Apoio Pedagógico, com o intuito de rever conceitos, refletir sobre as práticas, romper com velhos paradigmas, me abrir para o novo, compartilhar as mudanças com os profissionais das unidades educativas e me fortalecer na defesa de grupos

colaborativos e reflexivos. Para mim, esses espaços se constituem como “os grupos colaborativos e reflexivos como espaços formativos, qualificam a trajetória profissional dos professores e permitem colocá-los em constante aprendizagem docente, decorrente do desenvolvimento da reflexão e da crítica sobre si mesmos e sobre suas práticas” (PASSOS, 2016, p. 165).

No ano de 2005 ascendi para o cargo de Supervisor de Ensino da Rede Estadual de São Paulo, permanecendo até 2007, quando exonerei para ingressar no cargo de Diretor de Escola da Rede Municipal de Ensino (RME) de São Paulo, já que estava desanimada com o cargo de Supervisor de Ensino, por não conseguir oferecer suporte pedagógico às unidades escolares da maneira que eu almejava.

Reconheço que não fui a supervisora que eu sonhava em ser, pois o cargo exigia que eu me envolvesse com questões burocráticas, rotinas administrativas, atribuição de aulas, e a ação supervisora de fato voltada para o pedagógico junto às escolas, se distanciava – era um sonho impossível de ser realizado. Das poucas vezes que tentei exercer essa ação pedagógica, fui advertida pelos superiores sobre o exercício de minha atribuição que era de acompanhar a formação e não ser a formadora, já que havia os Assistentes Técnicos Pedagógicos para tal função.

Os supervisores só poderiam atuar como formadores quando a formação fosse destinada aos gestores de escola. Atuar como supervisora nesta rede me fez observar quantos entraves e dificultadores impediam uma ação supervisora mais pedagógica, pois a cultura da concepção burocrática e administrativa prevalece até os dias atuais. Desconstruir essa concepção será um processo moroso e que exige a compreensão de onde essas representações se ancoram.

Já como diretora de escola no município de São Paulo, eu vivi as mesmas experiências em relação à figura do supervisor escolar. Suas visitas na Unidade Escolar (UE) se pautavam em verificar o livro ponto do diretor de escola, validar a frequência e os registros dos livros, constatar se o dia letivo estava sendo cumprido ou apurar alguma denúncia de pais e irregularidades e, por fim, percorrer a unidade escolar, em nenhum momento era perguntado sobre o pedagógico da unidade.

Em 2010, por meio de concurso público para o provimento do cargo de supervisor escolar da RME, tomei posse nesse cargo e escolhi a Diretoria Regional de Educação de Santo Amaro. No entanto, no dia de iniciar o exercício de trabalho, optei por desistir do acesso em virtude da necessidade de me dedicar ao tratamento de saúde do meu filho.

Em 2015, ocorreu novo concurso de acesso para este cargo e novamente fui aprovada. Dessa vez, tomei posse, em 2016, após recurso favorável contra a decisão dos peritos médicos da Coordenação de Gestão de Saúde do Servidor, que me considerava inapta a exercer o cargo em decorrência de ser portadora de Lúpus.

Optei por trabalhar na Diretoria Regional de Educação de Santo Amaro, iniciando exercício em janeiro de 2017. Logo no início das atividades, concluí que a rotina do supervisor permanecera inalterada e que ainda carrega o estigma do guardião da ordem e da legislação.

Um dos primeiros desafios que tive que enfrentar foi o de lidar com a diversidade das atribuições de caráter administrativo – um amontoado de demandas – que impossibilitavam o desejo de construir, junto às unidades, uma ação supervisora de efetiva atuação pedagógica.

Eu não era a única a sentir falta de uma ação supervisora que preconizasse a atuação pedagógica junto às unidades, outros colegas também compartilhavam o mesmo sentimento de angústia.

Essa angústia está presente no cotidiano da ação supervisora e persiste também na indefinição de qual é o nosso papel, pois temos que dar conta do telhado da escola, da rachadura da parede, do esgoto entupido, da abertura de processo de apuração e celebração de convênios, dentre uma infinidade de atividades que variam desde as mais simples até as mais complexas.

É nesse contexto de atuação que sucinta o meu questionamento sobre o que representam – para os supervisores escolares – uma boa ação supervisora. Além disso, essa realidade profissional não nos possibilita compreender, com clareza, o que é uma boa ação supervisora. E com essas inquietações resolvi ingressar no Mestrado Profissional, a fim de buscar respaldo teórico-acadêmico para discutir essa atuação profissional.

Mesmo com tempo e idade para me aposentar no magistério público e atravessando vários obstáculos, decidi cursar o Programa de Mestrado em Educação: Formação de Formadores (Formep), na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), pois estou convicta de que não há tempo e nem idade que impeçam o profissional da educação de buscar alternativas para melhorar a sua prática no chão da escola, e o olhar reflexivo da observação e da pesquisa é um dos caminhos para tal.

A escolha por essa temática decorre de uma necessidade vivenciada ao longo de uma trajetória profissional e ao narrar um pouco da minha história na carreira do magistério, o que me impulsionou para a busca de novas significações e reflexões sobre a minha prática.

Esse contexto é o que me move a considerar o quanto é importante pesquisar um tema ligado à ação supervisora, tanto para o aprimoramento da minha atuação como, por conseguinte, na melhoria e na transformação de práticas voltadas a processos formativos e reflexivos da ação supervisora no contexto da educação básica.

1 INTRODUÇÃO

O não entusiasmo pela figura do supervisor escolar² prevalece nas comunidades educativas até os dias atuais – seja o supervisor escolar ou de ensino ou do sistema ou, ainda, o supervisor educacional, não importando qual é a denominação nos diferentes sistemas de ensino. Alonso (2003) aponta para a razão histórica dessa concepção e realça a necessidade de superá-la, ao afirmar que:

Embora não se possa negar a origem da supervisão e o seu significado primeiro na organização do trabalho industrial, nos moldes taylorista-fordista, e as aplicações desse conceito à organização da escola, é preciso repensar o tema dentro do novo quadro sociopolítico-cultural no qual se insere a escola nos dias atuais, quando o trabalho educacional é objeto de crítica social e sujeito a revisões profundas (ALONSO, 2003, p. 170).

As ações realizadas por esse profissional são caracterizadas por um conjunto de rotinas similares, com muitas instituições para acompanhar e atribuições de demandas cristalizadas pelo aspecto formal da burocracia – fiscalizar e garantir a execução das normas educacionais ditadas pelos órgãos centrais como as Diretorias Regionais e Secretarias de Educação. Contexto que faz do supervisor escolar um mero tarefeiro administrativo, com pouco tempo para dedicação das atribuições pedagógicas, e com viés mais burocrático, ora privilegiando em maior parte do seu tempo questões relacionadas à administração, ora questões relacionadas às leis, o que impossibilita uma ação supervisora transformadora, reforçando, com isso, a questão da indefinição da identidade profissional nesta função – é fiscalizador? É burocrático? É pedagógico?

A ação supervisora tem entre suas atribuições uma gama de responsabilidades amplas e complexas e, por isso, os supervisores escolares compartilham dúvidas quanto à sua identidade profissional. Esta ação engloba a supervisão de toda a atividade realizada na escola. Portanto, é importante que o supervisor escolar tenha conhecimento da ação pedagógica desenvolvida nas unidades educativas, compreendendo o trabalho realizado pelos professores e as dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

Alonso (2003, p. 180) explica que, para a supervisão escolar realizar um exercício reflexivo sobre sua ação “[...] é necessário despir-se do autoritarismo que a caracterizou em épocas passadas e assumir o verdadeiro papel de estimuladora e organizadora de um projeto de mudança necessária que envolva, de forma responsável, toda a comunidade escolar”.

² Neste estudo a utilização da expressão “supervisor escolar” indica tanto o profissional do sexo feminino quanto do sexo masculino.

O referencial teórico e as diretrizes metodológicas utilizadas neste estudo foi a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978), que estuda processos de comunicação na vida cotidiana, numa perspectiva psicossocial (SÁ, 1998). As representações são um conhecimento partilhado e construído socialmente, que organiza e orienta as condutas dos sujeitos pertencentes a um mesmo grupo ou grupos sociais (JODELET, 2001), elas “determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das ideias presentes nas visões compartilhadas pelos grupos, e regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas” (MOSCOVICI, 1978, p. 51). A Teoria das Representações Sociais apresenta um sujeito ativo na forma de se expressar e se posicionar, características reiteradas por Jodelet (2009) ao relatar que:

[...] os sujeitos devem ser concebidos não como indivíduos isolados, mas como atores sociais ativos, afetados por diferentes aspectos da vida cotidiana, que se desenvolve em um contexto social de interação e de inscrição. Por outro lado, a pertença social é definida em vários níveis: o do lugar na estrutura social e da posição nas relações sociais, o da inserção nos grupos sociais e culturais que definem a identidade, o do contexto da vida onde se desenrolam as interações sociais, o do espaço social e público (p. 696).

A noção de atores sociais ativos permite considerar que os sujeitos desse estudo atribuam – a partir de sua pertença social – sentido e significado para sua atuação profissional, apontando especialmente seu entendimento sobre uma boa ação supervisora nos espaços escolares.

Dessa maneira, a opção pela utilização do referencial teórico e as diretrizes metodológicas da Teoria das Representações Sociais neste estudo justifica por se constituir em uma ferramenta importante para entender como os conhecimentos são partilhados nos grupos, neste caso, no grupo de supervisores escolares que são participantes desta pesquisa, a fim de compreender de que forma tecem considerações e reflexões acerca das boas práticas das ações supervisoras.

Portanto, discutir esses sentidos e analisá-los – por meio da Teoria das Representações Sociais – e ao mesmo tempo, implicar os supervisores escolares em um processo de reflexão, revelando em que medida este profissional colabora para que modelos, pouco compatíveis com a lógica pedagógica, permaneçam em vigência. E esta é a relevância desse estudo.

A construção e delineamento do objeto de pesquisa em representações sociais é a parte mais importante de uma pesquisa de acordo com (SÁ, 1998), mas é preciso levar em consideração que o objeto não é o fenômeno, mas uma simplificação dele, um recorte temporal e material, é a transformação de “um fenômeno do universo consensual em um problema do universo reificado” (p. 26). Mas o autor afirma que essa transformação não é

fácil de ser construída, já que “para gerar representações sociais o objeto deveria ter suficiente ‘relevância cultural’ ou ‘espessura social’” (p. 45, grifos do autor).

A fim de compreender melhor o objeto dessa pesquisa, realizou-se um levantamento de estudos correlatos sobre a ação supervisora na educação básica, antes de um delineamento mais específico.

1.1 Estudos Correlatos

Em busca de ampliar o acesso a outros estudos que discutiam a temática *Supervisão Escolar* no município de São Paulo, com ênfase na ação supervisora, consultou-se a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), reafirmando a necessidade de ter acesso às pesquisas correlatas para obter um olhar mais apurado no desenvolvimento do tema de pesquisa científica.

Inicialmente, é importante considerar que o termo *Supervisão*³ apresenta diferentes significados, variando conforme contextos das diferentes redes educacionais, sendo que tal especificação atende ao que recomenda Alonso (2003), quando afirma a importância de entender essa supervisão no contexto a ser estudado:

Em primeiro lugar há que se atentar para o significado específico que o termo “supervisão” adquire nos diferentes sistemas de ensino. No estado de São Paulo a expressão esteve sempre atrelada ao cargo de “supervisor”, alocado nas delegacias de ensino (Lei complementar nº 836, dezembro de 1997). Nos demais estados, não existe o cargo, mas a função. Esse profissional – na verdade um professor – fica na escola e realiza a “supervisão pedagógica” junto aos professores, recebendo o nome de coordenador, orientador, assistente pedagógico ou equivalente (ALONSO, 2003, p. 170).⁴

Para selecionar os estudos correlatos, foi realizado um levantamento de trabalhos de mestrado e doutorado, que foram desenvolvidos no período de 2013 a 2018 (APÊNDICE A). Buscaram-se as produções acadêmicas referentes ao tema: *Supervisão Escolar*. Foram utilizados os seguintes descritores: “Representações Sociais e Supervisão Escolar”; “Ação Supervisora”; “Supervisão Pedagógica”; e “Supervisão Escolar”.

³ *Supervisão*: Ação ou resultado de supervisionar; *Supervisor*: Que tem a função de supervisionar determinada atividade; Profissional incumbido dessa função (supervisor de ensino). *Supervisionar*: Fazer supervisão, inspeção, controle de (um trabalho, obras etc.); *Supervisar*; *Superintender*. *Superintender*: Dirigir ou gerir como chefe ou administrador. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/supervis%C3%A3o>>. Acesso em: 21 nov. 2019.

⁴ A nomenclatura *Delegacia de Ensino* foi substituída por Diretorias Regionais de Educação (DRE) na rede municipal de ensino de São Paulo e Diretoria de Ensino na rede estadual de ensino. No caso desta pesquisa, o supervisor escolar da RME de São Paulo é o participante de estudo.

Observou-se que o tema supervisão escolar tem sido pouco explorado, embora a quantidade de pesquisa na área educacional seja grande, como destaca Godoy (2005, p. 101):

Numa revisão bibliográfica da produção acadêmica sobre supervisão educacional, notamos uma extrema carência de produção nessa área, visto que nas universidades brasileiras é extremamente reduzido o número de pesquisadores que fazem da supervisão seu objeto de estudo.

Completando essa informação Silva Júnior (2007, p. 100) analisa que:

Nas universidades brasileiras é ainda extremamente reduzido o número de pesquisadores que fazem da supervisão escolar seu objeto de estudo preferencial. Essa extrema carência se expressa na reduzida produção acadêmica sobre supervisão e na pequena participação dos especialistas em supervisão no debate sobre as grandes questões da educação brasileira. Essa produção e essa participação insuficientes têm permitido a continuidade de uma visão duplamente equivocada: porque elaborada com base na apreensão acrítica dos referenciais teóricos existentes e porque desligada em seus fundamentos das referências necessárias da realidade educacional brasileira.

Em relação aos estudos sobre as Representações Sociais na área de “Supervisão Escolar”, nesse mesmo intervalo de tempo (2013-2018), constatou-se que também predomina uma escassez de pesquisas, pois foram encontradas apenas quatro pesquisas com o descritor “Representações Sociais” na área de supervisão escolar. A pesquisa, desenvolvida por Andrade (2014), teve como objetivo geral investigar o efeito retroativo da Provinha Brasil no ensino de leitura para o segundo ano, a partir dos discursos e das ações de professoras e supervisoras educacionais.

A autora buscou identificar as concepções de leitura de professoras do segundo ano a partir da concepção presente na Provinha Brasil, relacionar essas concepções ao efeito retroativo da Provinha nas orientações didáticas e nas aulas de leitura para o segundo ano e desvelar as representações sociais e os possíveis entraves envolvidos no efeito retroativo da Provinha.

A pesquisa foi realizada em uma escola rural municipal, pertencente a um município do agreste paraibano, constatando que a Provinha Brasil, ainda que tenha influenciado um planejamento didático, por uma questão de sobrevivência profissional – e também pelas representações sociais que as professoras têm das supervisoras educacionais e pela não ‘didatização’ das teorias de leitura na sala de aula – o efeito retroativo da Provinha Brasil, no universo pesquisado, manifesta-se de forma não predominante nas aulas sobre leitura e através da reprodução das questões que a compõem.

Boldarine (2014) pesquisou as questões relativas às representações e à ação supervisora, além das práticas de leitura de supervisores e a maneira como as representações e

práticas atuam no processo de supervisão de forma a colaborar ou não para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e com o aperfeiçoamento da formação dos gestores e docentes. Nesse sentido, o estudo trouxe alguns disparadores que contribuíram para esta pesquisa, tendo como ponto de reflexão uma ação supervisora mais comprometida com a formação pedagógica.

A autora aponta para a necessidade de compreender as questões concernentes às representações sobre a ação supervisora e sobre as práticas de leitura de supervisores; e também sobre o modo com que essas representações e práticas agem no processo de supervisão, contribuindo ou não para o progresso dos processos de ensino e aprendizagem. Além da aplicação de questionários e entrevistas, foi realizado um estudo dos documentos que situam a atuação do supervisor de ensino.

É observada uma indefinição do papel do supervisor de ensino, assim como dificuldades em equilibrar as funções administrativas e pedagógicas inerentes à função supervisora no Estado de São Paulo.

Quanto aos estudos decorrentes da busca com o descritor “Supervisão Pedagógica”, foram encontrados 108 resultados, sendo necessário um filtro a partir da leitura dos resumos, selecionando-se, então, aqueles que fossem mais próximos do interesse desta pesquisa e que fossem desenvolvidos em universidades públicas federais, estaduais e privados (PUC e Universidade Metodista de São Paulo). Resultando nos estudos Teixeira (2014), Mana (2016) e Panizza (2018), que indicam importantes pontos a serem considerados no que tange ao aprofundamento da pesquisa sobre a “supervisão escolar”.

O estudo de Teixeira (2014) diz respeito às formas pelas quais os supervisores escolares da Rede Municipal de Ensino de São Paulo articulam essas duas faces da função que constitui a sua profissão: a administrativa, ligadas às obrigações burocráticas e pedagógicas nas escolas e em outras esferas.

Os resultados indicaram uma sobreposição da ação administrativa à ação pedagógica no cotidiano de trabalho do supervisor escolar, com destaque para a insatisfação de alguns profissionais que, ao assumirem os cargos, se deparam com uma carga de obrigações burocráticas – impedimento para atuar efetivamente nos projetos pedagógicos das escolas – a pesquisa na área, embora crescente, ainda carece de exploração.

É apresentado o delineamento da trajetória histórica do supervisor escolar no município, feito perante o levantamento dos referenciais legais que objetivaram sua função/profissão e dos contextos históricos em que se inseriram. O autor aponta importantes indicadores para contribuir com a elucidação do problema em tela, especialmente no que

tange à controvérsia das atribuições impostas para a supervisão escolar e à formação deficitária desses profissionais. Por conseguinte, à dificuldade de se construir a identidade profissional do supervisor escolar do Município de São Paulo.

Em sua pesquisa, Mana (2016) buscou conhecer as dificuldades, os desafios e os anseios dos gestores escolares quanto à dimensão pedagógica da gestão e desenvolver ações da supervisão de ensino que potencializem a formação destes profissionais no interior da escola, tendo em vista o aprimoramento da prática gestora.

Participaram do estudo gestores de quatro escolas da Rede Pública Estadual de Ensino. Para o aprofundamento da discussão foi realizada a análise documental, incluindo-se a legislação relacionada aos gestores que atuam na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo e programas implementados pela SEE/SP.

Os resultados indicaram grande quantidade de demandas e problemas da prática gestora no cotidiano escolar, que dificultam garantir momentos de estudo e formação da equipe gestora⁵ na escola.

A despeito das dificuldades que se apresentam nos contextos escolares, esse trabalho procura anunciar alguns caminhos para que esses momentos aconteçam e possam colaborar para o fortalecimento e a autonomia da equipe gestora e seu desenvolvimento profissional, tendo em vista uma melhor qualidade de ensino. Reconhecendo a relevância da ação supervisora na unidade educativa para atender a maior qualificação das atividades desenvolvidas, entende-se que é fundamental contribuir para sua formação. É o que pretende contribuir com esse trabalho.

O objetivo do estudo de Panizza (2018) foi compreender as necessidades, os desafios e as possibilidades formativas da gestão nas creches conveniadas da RME de São Paulo e propor indicativos para a formação dos gestores pela supervisão escolar a fim de colaborar e qualificar as ações educativas construídas com bebês e crianças na Educação Infantil.

A autora problematizou como a supervisão escolar pode contribuir com as necessidades formativas da gestão escolar das creches da rede conveniada. Na discussão do trabalho, é proposto que se construam momentos formativos permanentes, coletivos, reflexivos e propositivos com as equipes gestoras da creche.

Esse mesmo procedimento foi realizado para a busca dos descritores “Supervisão Escolar” e “Ação Supervisora”, que viabilizaram o contato com 100 e 140 estudos,

⁵ Na rede municipal de ensino de São Paulo, equipe gestora é composta pelo Diretor, Coordenador Pedagógico e Assistente de Diretor (AD).

respectivamente. Destes, foram elencados os trabalhos acadêmicos de Brauner (2014) e Proença (2014).

A pesquisa de Brauner (2014) objetivou compreender como se desenvolve o apoio à prática pedagógica e à formação continuada dos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Campus Pelotas, realizadas pelas supervisoras pedagógicas. Buscando evidenciar, ainda, os saberes utilizados pelas supervisoras para exercerem as atividades de trabalho, de apoio à prática pedagógica e aos processos de formação continuada, identificando os pressupostos das suas ações.

Os resultados revelaram que a ação da supervisão pedagógica é entendida como necessária aos processos de ensino e aprendizagem. Os docentes entendem que as ações da supervisão, como de apoio à prática pedagógica, reivindicam melhorias e a ampliação da permanência do profissional nas rotinas da Instituição.

Para as supervisoras, sua atividade é caracterizada pela disponibilidade aos docentes para apoiá-los em suas atividades de ensino.

A pesquisa de Proença (2014) se propôs a investigar como se dão estas relações de parceria e diálogo em situações de formação continuada, problematiza as estratégias da supervisão da prática pedagógica de profissionais das redes de ensino.

A autora apontou estratégias que favorecem a supervisão da prática pedagógica como processo reflexivo na formação continuada. Esse estudo foi desenvolvido a partir da experiência da pesquisadora como assessora pedagógica em dois sistemas municipais de ensino da região metropolitana de Campinas/SP, na coordenação e na realização de atividades formativas com diferentes grupos de profissionais, no período de 2005 a 2010.

A experiência gerou um número significativo de documentos, dos quais foram recolhidos os dados da pesquisa para análise a partir da metodologia narrativa, com base nos aportes bakhtinianos e produziu algumas lições sobre a formação continuada em Sistemas Municipais de Ensino e sobre quais estratégias favoreceriam a supervisão para execução de prática pedagógica como processo reflexivo na formação continuada.

Decorrente da exposição desses estudos foi possível observar que coexistem diferentes conceitos de supervisão e práticas, que provêm de diferentes concepções defendidas por formadores e investigadores educacionais: relação entre teoria e prática, investigação e ação, investigação e formação, noção de conhecimento como saber constituído ou saber a construir, formação como transmissão de saberes ou construção pessoal de saberes, caracterização das dimensões do conhecimento profissional, definição de conteúdos a priori ou conteúdos derivados das necessidades de formação dos supervisores em ação, aplicação do saber numa

perspectiva de racionalidade técnica ou capitalização do saber experiencial numa perspectiva de racionalidade prática, dentre outros.

Ressalta-se, assim, que na Rede Municipal de São Paulo é denominado supervisor escolar o cargo exercido pelo profissional que atua nesta área, e os estudos supracitados contribuíram para ampliar este conhecimento.

Ao analisar os estudos correlatos, observou-se que são apresentados diferentes concepções ou abordagens sobre a supervisão escolar no campo da educação, entretanto, se destaca a ambivalência quanto aos aspectos administrativos e pedagógicos, sendo necessária a busca de processos formativos, no qual se enfatize uma ação supervisora formativa e que venha a subsidiar a equipe escolar. Salmaso (2011) reforça esse entendimento ao afirmar que:

É possível ver na figura do supervisor escolar tanto o agente externo de controle do sistema quanto a do par avançado para os profissionais da escola, nela compartilhando seus saberes educacionais, seu conhecimento do sistema e sua prática educativa auferida da subjetividade de sua trajetória profissional. A dimensão formativa do supervisor escolar perpassa, pois, essa ambivalência e nela deve ser compreendida (SALMASO, 2011, p. 27).

No que tange a reflexão sobre a dimensão formativa do supervisor escolar da rede municipal de ensino de São Paulo, reconhece-se que o papel do supervisor escolar vem sofrendo mudanças em virtude das grandes transformações que vem ocorrendo no mundo e, conseqüentemente, requer profundas alterações na ação supervisora. Nesse contexto, vislumbra-se uma ação supervisora que proponha novos encaminhamentos para o processo de formação.

A necessidade de continuidade na formação profissional é uma marca da atualidade para todas as áreas de atuação, principalmente a educação, diante dos avanços tecnológicos que promovem mudanças na forma de produzir e se comunicar, aliados à velocidade com que ocorre a produção e disseminação da informação. Entretanto, notou-se que não há uma preocupação por parte da gestão política em ofertar formação continuada para os supervisores escolares.

Enfatiza-se a extrema relevância de se realizar a formação continuada com os temas de interesse dos supervisores escolares, uma vez que ele é o profissional responsável por orientar, acompanhar, avaliar e supervisionar o trabalho da escola no processo educativo. E sendo esse profissional responsável pela sua autoformação e, ao mesmo tempo, tendo a incumbência de ser agente formador, considera-se a necessidade de reflexão sobre isso, a esse respeito, Rangel (2002) pontua que:

A orientação que se faz pelo estudo - do supervisor, dos docentes, dos setores especializados – propicia a reflexão teórica sobre a prática e as trocas de experiências, a observação e análise dos problemas e soluções comuns, acompanhamento, leitura e debate de estudos e pesquisas sobre a prática pedagógica; a orientação é procedimento natural, consequente ao “olhar sobre”, com atenção a perceber e estimular o aproveitamento dos elos articuladores das atividades (RANGEL, 2002, p.76).

A dimensão formativa deve ser constantemente repensada na ação supervisora, uma vez que a formação continuada nos CEIs Parceiros acontece precariamente.

O supervisor consciente desta precariedade deve em sua ação supervisora equilibrar o administrativo e o pedagógico, trazendo a formação continuada para dentro dos CEIs parceiros.

A RME apresenta tantos contrastes, e destacamos a política de formação continuada que configura uma divergência entre as unidades da rede parceira, e as unidades da rede direta. E apresentamos nesta pesquisa dados que comprovam que a rede parceira está crescendo e nos causa inquietação como as unidades inscritas na SME são tratadas de maneiras diferentes.

Diante do que foi discutido até agora, esta pesquisa tem como objeto de estudo a *ação supervisora na Rede Municipal de Ensino de São Paulo* e propõe a seguinte problematização: O que os supervisores escolares consideram como uma boa ação supervisora?

E para garantir uma reflexão mais aprofundada entre o fazer administrativo e o fazer pedagógico do supervisor escolar e, ainda, o que este profissional preconiza em sua ação supervisora, delimitou-se os objetivos gerais e específicos.

1.2 Objetivo Geral

- Analisar as Representações Sociais dos supervisores escolares sobre o que consideram uma boa ação supervisora.

1.3 Objetivos Específicos

- Identificar o que dizem os supervisores escolares sobre suas atribuições.
- Identificar entraves enfrentados no exercício da profissão pelos supervisores.
- Investigar o que os supervisores consideram como uma boa ação supervisora.
- Compreender como os supervisores priorizam o fazer administrativo e o pedagógico.

A pesquisa foi dividida em cinco capítulos, sendo que o Capítulo I apresenta a introdução do estudo, enfocando o desenvolvimento do tema nas pesquisas acadêmicas, através da análise de estudos correlatos, o objetivo geral e os específicos e a sua relevância. No segundo capítulo, discorre-se brevemente sobre a construção histórica da profissão do supervisor escolar. Já no capítulo terceiro, apresenta-se a abordagem da Teoria das Representações Sociais, referencial teórico e as diretrizes metodológicas deste trabalho. No capítulo 4, a Metodologia empregada é descrita. O capítulo 5 apresenta a Análise dos dados coletados e no último capítulo são descritas as considerações finais da pesquisa.

2 SUPERVISÃO ESCOLAR NA CIDADE DE SÃO PAULO: HISTÓRICO, ATRIBUIÇÕES E DESAFIOS DO CONTEXTO ATUAL

Atualmente, o concurso público de acesso é a única forma de ascensão da carreira gestora para o cargo efetivo de supervisor escolar e somente é aberto aos integrantes da Rede Municipal de Educação.

Como critério para posse do cargo, além da submissão e aprovação nas provas e nos títulos, o candidato deve comprovar três anos de efetivo exercício em qualquer um dos cargos da carreira de gestão escolar, podendo ser de coordenador pedagógico, assistente de diretor e diretor de escola.

Neste capítulo é apresentado um breve histórico sobre a construção histórica da profissão do supervisor escolar, que inclui: o surgimento da função de supervisor escolar na rede de educação da cidade de São Paulo, a atual configuração desse cargo e os fazeres desempenhados no cenário da Educação Básica Municipal de São Paulo.

2.1 Surgimento da função de supervisor escolar

A figura do supervisor escolar aparece em 1931, no governo federal de Getúlio Vargas, com a denominação de inspetor. As atribuições consistiam em realizar inspeção das escolas secundárias oficiais ou oficializadas, conforme regulamentação do Departamento Nacional de Ensino. Para o trabalho dos inspetores, cabia, entre outras funções, zelar pelo cumprimento das normas previstas no Decreto de Lei n. 19.890/1931 (BRASIL, 1931)⁶. E ainda lhe competia a elaboração de um relatório confidencial a respeito dos trabalhos desenvolvidos em cada disciplina (BRASIL, 1931, Art. 55).

Portanto, é possível considerar que as funções primárias dos inspetores consistiam em garantir o cumprimento das disposições legais e remeter ao órgão central – Departamento Nacional de Ensino – os relatórios detalhados. Então, a aproximação deste profissional do currículo escolar resumia-se na observação das disciplinas ministradas e no aproveitamento discente, conforme consta no texto original:

§ 1.º Duas vezes por anno deverá constar do relatório uma apreciação succinta sobre a qualidade do ensino ministrado, por disciplina em cada serie, methods adoptados, assiduidade de professores e alumnos, bem como suggestões sobre providencias que devam ser tomadas, caso se torne necessaria a intervenção do Departamento Nacional de Ensino (BRASIL, 1931).

⁶ Revogado pelo Decreto nº 99.999, de 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19890.htm necessária a intervenção do Departamento Nacional de Ensino (BRASIL, 1931).

Ao analisar este disposto, observa-se que a ação dos inspetores escolares, naquele momento, não ocasionou mudanças no fazer pedagógico das escolas públicas, ficando esse profissional com as demandas burocráticas.

Saviani (2003, p. 26) pontua que a função de supervisor escolar surge quando se desejava emprestar, à figura do inspetor, um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições. E com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário – Decreto de Lei n. 4.244/1942, seu texto elucidou o caráter pedagógico que deveria ser dado à ação de inspeção escolar. Então, em seu artigo 75, ele prevê que “a inspeção far-se-á, não somente sob o ponto de vista administrativo, mais ainda com o caráter de orientação pedagógica”.

Quase uma década após a publicação dessa Lei Orgânica, os inspetores escolares foram submetidos a um treinamento com o intuito de qualificar-se. Esse treinamento ficou conhecido como Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), para oferecer subsídios e modernizar o trabalho pedagógico nas escolas.

Essa ação foi desenvolvida em parceria entre o Brasil e os Estados Unidos. Não só promoveu cursos na área, como inaugurou uma nova nomenclatura para o inspetor, passando a ser denominado como supervisor. E a formação dos professores da rede pública somou-se às suas tarefas, já que também eles necessitavam de novos conhecimentos para modernizar o ensino no país.

Na década de 1950, é observado que embora no âmbito nacional a nomenclatura de inspetor escolar – e toda sua concepção de fiscalização – estivesse caminhando para dar lugar às novas formas de conceber os fazeres desse profissional, no município de São Paulo a Lei Municipal nº 5.607/1959, mantinha a figura do inspetor escolar, criando 16 novos cargos que deveriam ser ocupados por diretores escolares que se submetessem às provas de conhecimentos e títulos (SÃO PAULO, 1959).

Mesmo que a atuação dos inspetores já estivesse definida na rede municipal paulistana, uma nova concepção para esse profissional foi difundida – desde a parceria entre o Brasil e os Estados Unidos por meio do Programa de Assistência Brasileiro-Americana de Ensino Elementar (PABAE) ⁷ – em que os seus fazeres deveriam estar mais relacionados à garantia da qualidade do ensino, e para isso seria preciso estabelecer um perfil de profissional que acompanhasse o trabalho escolar com base no currículo educacional previsto.

⁷ O PABAE foi implementado entre os anos de 1956 a 1964, resultante de uma parceria entre o Brasil e os Estados Unidos, com o objetivo de modernizar e melhorar a qualidade da educação brasileira.

Esse movimento gradualmente se estendeu à rede municipal paulistana que pôs-se a mudar a nomenclatura, como também a adequar as atribuições do cargo conforme o perfil esperado para cada contexto político-administrativo. Essas mudanças de nomenclaturas sofridas ao longo dos anos tiveram contribuição significativa nesse processo, conforme ilustra o Quadro 1.

Quadro 1 – Do Inspetor Escolar ao Supervisor Escolar.

Ano	Denominação do cargo/função	Provimento do cargo
1959	Inspetor Escolar	Concurso público
1967	Inspetor Regional de Educação	Promoção (nomeação)
1975	Inspetor Escolar	Concurso público
1975	Orientador Pedagógico	Concurso Público
1981	Técnico em Educação de 1º grau e de Educação Infantil	Ato administrativo de transformação de cargo
1985	Supervisor de Ensino de 1º e 2º graus e de Educação Infantil	Ato administrativo de transformação de cargo
1987	Supervisor Escolar	Ato administrativo de transformação de cargo
1995	Supervisor Escolar	Concurso público de acesso e ingresso
2004	Supervisor Escolar	Concurso público de acesso e ingresso
2009	Supervisor Escolar	Concurso público de acesso
2015	Supervisor Escolar	Concurso público de acesso

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2019.

Como é possível observar, as administrações públicas da Rede Municipal de Ensino estabeleceram o provimento de cargos ora por ato administrativo ora por concurso público e, em cada uma dessas formas, uma nomenclatura diferente para o profissional. No entanto, somente a partir dos últimos quatro concursos públicos que esse perfil passou a ser definido com mais clareza nos editais de publicação dos concursos, considerando as bibliografias para estudo, o rol de atribuições, os objetivos e as metas para a Educação Nacional e Municipal e as Políticas Públicas implementadas. Para esclarecer melhor essas atribuições, foram retomados os três últimos concursos realizados pela Prefeitura do Município de São Paulo, para o cargo de supervisor escolar.

Com a elaboração da Lei Municipal 14.660/2007 (SÃO PAULO, 2007), o cargo de supervisor escolar passa a ser um cargo de carreira que integra a classe dos gestores educacionais, e a investidura nesse cargo é provido “mediante concurso de acesso de provas e títulos”, entre os integrantes da carreira do magistério municipal, sendo exigida licenciatura plena em pedagogia e três anos de experiência no magistério, as quais, de acordo com a legislação Lei Municipal 14.660/2007 exigem para ocupar o cargo de supervisor escolar, experiência mínima de seis anos de magistério, dos quais três anos em cargos/funções de gestão educacional.

2.2 As atribuições do supervisor escolar da RME nos últimos três editais de concurso

Tomando como base na Portaria n. 1.632/1996 (SÃO PAULO/SME, 1996, s/p.), a ação supervisora foi definida com “acompanhamento sistemático das atividades de planejamento, execução e avaliação das propostas expressas no Plano Escolar das Unidades Escolares [...]”. Na ocasião, a administração pública trouxe para o campo educacional os princípios administrativos da Qualidade Total que, por sua vez, tinham como base o uso de técnicas para a obtenção e o controle de resultados. Nessa linha, em 2004, o edital do concurso indicou que as atribuições inerentes a esse cargo pressupunham:

- I – Supervisionar as Unidades Educacionais, integrando-as às políticas e planos educacionais da União e do Município.
- II – Supervisionar, orientar e acompanhar a elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico das Unidades Educacionais, tendo em vista a melhoria da qualidade da Educação.
- III – Assessorar e estimular a elaboração de planos de ação a serem realizados pelas Unidades Educacionais com o objetivo de enfrentar os desafios do cotidiano escolar, com vistas a garantir a inclusão da diversidade dos estudantes.
- IV – Garantir a implementação dos programas e projetos sociais definidos pelo governo, assegurando a educação inclusiva.
- V – Participar da elaboração de critérios de avaliação e acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas nas Unidades Educacionais.
- VI – Analisar os dados obtidos referentes às dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem.
- VII – Articular e integrar os diferentes níveis da Educação: Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.
- VIII – Incentivar e desenvolver a prática de ações da coordenadoria junto às Unidades Educacionais, de forma que garanta acesso, permanência e reingresso do educando à unidade educacional.
- IX – Desenvolver ações que contribuam para a formação permanente de todos os profissionais que compõem a coordenadoria, articulando as ações locais. (grifo nosso)
- X – Emitir parecer para subsidiar o coordenador no tocante a autorização de funcionamento e supervisão de unidades educacionais, privadas e conveniadas de educação infantil, bem como a renovação dos convênios.
- XI – Divulgar junto às unidades educacionais as mais recentes teorias e pesquisas pedagógicas.
- XII – Estimular a organização e participação da comunidade educacional nas diversas instâncias: conselhos de escola, grêmios estudantis, conselho regional de conselhos de escola, etc.
- XIII – Participar da elaboração do projeto político pedagógico-administrativo da coordenadoria.
- XIV – Supervisionar, orientar e acompanhar os convênios estabelecidos pela Coordenadoria de Educação.
- XV – Supervisionar as atividades administrativas pertinentes a documentação de vida escolar, vida funcional e de organização escolar com vistas a garantir a observância das leis e normas vigentes.
- XVI – Utilizar a legislação como um elemento facilitador da ação pedagógica e administrativa.
- XVII – Auxiliar na elaboração de critérios de avaliação institucional e na reflexão sobre práticas educativas (SÃO PAULO/SME, 2004, s/p.).

Em relação a esse edital, pôde-se analisar o momento político e social, visto que entre as atribuições constava a necessidade de implantar políticas públicas que garantissem a inclusão dos(as) estudantes com deficiência, assim como toda ação supervisora é direcionada para garantir acesso, permanência e reintegração daqueles evadidos. Embora haja menção sobre formação de todos os profissionais da coordenadoria, não é constatada ênfase em qualquer outro item sobre esse aspecto específico.

Já no Concurso de 2009, há sensível alteração na forma de conceber as atribuições supervisoras:

- I – Orientar, acompanhar e avaliar a implementação das diretrizes da política educacional do sistema municipal de educação nas unidades educacionais da rede pública, conveniada e privada, considerando as especificidades locais;
- II – Participar da construção e implementação do plano de trabalho da Diretoria Regional de Educação;
- III – Elaborar o plano de trabalho da supervisão escolar indicando metas, estratégias de acompanhamento e avaliação das U.E, com vistas a analisar os impactos da política educacional na melhoria das aprendizagens dos estudantes e das condições de trabalho da equipe técnica e docente da unidade educacional.;
- IV – Orientar, acompanhar e avaliar a implementação do projeto pedagógico das unidades educacionais;
- V – Apoiar a gestão nas unidades educacionais indicando possibilidades e necessidades para órgãos centrais DRE/SME;
- VI – Acompanhar e avaliar juntamente com a comunidade educativa os impactos da formação continuada na melhoria das aprendizagens dos estudantes e da ação docente;
- VII – Acompanhar e avaliar o desenvolvimento da proposta pedagógica e os indicadores de aprendizagem das avaliações internas e externas com vistas às aprendizagens e ao desenvolvimento dos estudantes;
- VIII – Orientar e acompanhar a implementação da avaliação institucional das unidades da rede municipal de ensino, face às diretrizes, prioridades e metas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação;
- IX – Diligenciar para que a demanda educacional seja atendida, de acordo com as determinações legais;
- X – Analisar os indicadores de desempenho das unidades educacionais e da Diretoria Regional de Educação, buscando alternativas para a solução dos problemas específicos de cada nível/etapa e modalidade de ensino, propostas para melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e da gestão das unidades educacionais e da Diretoria Regional de Educação;
- XI – Acompanhar o funcionamento das unidades educacionais, construindo cronograma de encontros regulares com as mesmas, buscando, em parceria com a comunidade educativa, as formas mais adequadas de aprimoramento do trabalho pedagógico e a consolidação da identidade da instituição (SÃO PAULO/SME, 2009, s/p.).

Observa-se, aqui, que o perfil de supervisão escolar deve ter como orientação de sua prática a implementação das políticas públicas e, para isso, caberiam a observação dos resultados das avaliações para verificar como as escolas respondiam às demandas centrais acerca dos processos de ensino e aprendizagem.

Entende-se que houve sensível alteração na forma de compreender a ação supervisora nas Unidades Escolares do município de São Paulo, assim como a necessidade de adequação

dessas atribuições, considerando a inserção dos Centros de Educação Infantil⁸, na Educação Municipal e a ampla terceirização desses centros.

Verifica-se em relação ao edital de 2015 aspectos importantes a discutir:

- I – orientar, acompanhar e avaliar a implementação das diretrizes da Política Educacional do Sistema Municipal de Educação nas unidades educacionais da rede pública, conveniada e privada, considerando as especificidades locais;
- II – participar da construção e implementação do plano de trabalho da Diretoria Regional de Educação;
- III – elaborar o plano de trabalho da Supervisão Escolar indicando metas, estratégias de acompanhamento e avaliação das U.E, com vistas a analisar os impactos da política educacional na melhoria das aprendizagens dos estudantes e das condições de trabalho da Equipe Técnica e Docente da U.E.;
- IV – orientar, acompanhar e avaliar a implementação do Projeto Pedagógico das unidades educacionais; -apoiar a gestão nas unidades educacionais indicando possibilidades e necessidades para órgãos centrais DRE/SME;
- V – acompanhar e avaliar juntamente com a comunidade educativa os impactos da formação continuada na melhoria das aprendizagens dos estudantes e da ação docente;
- VI – acompanhar e avaliar o desenvolvimento da proposta pedagógica e os indicadores de aprendizagem das avaliações internas e externas com vistas às aprendizagens e ao desenvolvimento dos estudantes;
- VII – orientar e acompanhar a implementação da avaliação institucional das unidades da rede municipal de ensino, face às diretrizes, prioridades e metas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação;
- VIII – diligenciar para que a demanda educacional seja atendida, de acordo com as determinações legais
- IX – analisar os indicadores de desempenho das unidades educacionais e da Diretoria Regional de Educação, buscando alternativas para a solução dos problemas específicos de cada nível/etapa e modalidade de ensino, propostas para melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e da gestão das unidades educacionais e da Diretoria Regional de Educação;
- X – acompanhar o funcionamento das unidades educacionais, construindo cronograma de encontros regulares com as mesmas, buscando, em parceria com a comunidade educativa, as formas mais adequadas de aprimoramento do trabalho pedagógico e a consolidação da identidade da instituição (SÃO PAULO/SME, 2015).

A ideia de melhoria da Educação não aparece de forma tão genérica como no edital anterior, evidenciando que os instrumentos metodológicos devem ser utilizados a fim de permitir a definição, de maneira objetiva, de metas, estratégias de acompanhamento e avaliação. Portanto, há um percurso a ser seguido pelos supervisores escolares, obedecendo a legislação vigente e, sobretudo, a elaboração de uma sistematização para o acompanhamento das atividades nas escolas, com ênfase no acompanhamento dos Indicadores de Qualidade; que utiliza-se de instrumentos específicos para avaliar a unidade escolar.

Observa-se que no edital de 2004 há clara definição da ação supervisora na organização de formações para todos os profissionais, já nos editais de 2009 e 2015, o supervisor deve somente acompanhar e avaliar os impactos da formação continuada. Portanto,

⁸ Os Centros de Educação Infantil (CEIs) atendem crianças de 0 a 3 anos de idade.

não cabendo a este a formação da equipe gestora das escolas e nem dos professores. Não se trata de uma mera inclusão de itens no edital, mas de construção de um perfil profissional, que teria a finalidade de implementar políticas públicas, então, diretamente relacionado com os planos e programas políticos e administrativos.

É importante destacar que, apesar de publicadas nesses editais as atribuições a serem desempenhadas pelos supervisores escolares, os próprios profissionais, sindicatos e entidades de classe estiveram, durante décadas, denunciando que o rol de atribuições e as portarias legais não condiziam com a realidade. A denúncia alertava que a figura do supervisor escolar foi em cada uma das administrações políticas e administrativas transformando o seu perfil de atuação e, conseqüentemente, sendo apartado das questões pedagógicas das Unidades Escolares.

Nos últimos anos, houve inúmeros questionamentos e estudos sobre o real papel dos supervisores na escola. Essa discussão é interessante devido à reflexão frente ao que, de fato, contribui para o objetivo fundamental de todos os profissionais da Educação – que é a aprendizagem e o desenvolvimento de seus estudantes.

Rangel (2011, p. 58) enfatiza que o enfoque da supervisão “[...] é a ênfase no processo didático pelo qual o currículo se implementa em sala de aula e na necessidade de que a formação e a ação supervisora se preparem para acompanhá-lo e atualizá-lo no cotidiano da escola”. Ainda nessa perspectiva, Alarcão (2004) acredita que a supervisão versa, especialmente, sobre o processo formativo dos professores e essa formação não pode deixar de existir, mesmo diante de diferentes funções a desempenhar. A autora destaca o fazer dos supervisores escolares, ao afirmar que:

Mantendo como objeto essencial da atividade supervisora (e da investigação em supervisão) a qualidade do ensino e da aprendizagem, esta deve ser hoje vista não simplesmente no contexto da sala de aula, mas no contexto mais abrangente da escola como o lugar e tempo de aprendizagem para todos (estudantes, professores, funcionários) e para si própria como organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve (ALARCÃO, 2004, p. 31).

A extensa lista de atribuições a desempenhar na escola é o grande desafio para os supervisores, ações como: a fiscalização de vazamento de telhados, rachaduras nas paredes, a quantidade e a qualidade dos alimentos servidos na merenda escolar, cumprimento de horário de funcionamento das unidades, fiscalização de unidades para fins de terceirização dos Centros de Educação Infantil, instauração de processos de apuração preliminar, verificação da documentação que garanta a gestão pedagógica das escolas, documentos administrativos diversos e apuração das denúncias públicas por meio do canal de comunicação da controladoria do município.

Tendo em vista as atribuições funcionais e a natureza de cada uma delas, é certo que o supervisor escolar permanecerá enclausurado em atividades, muitas vezes, anômalas ao cargo. Nesse caso, em que as atividades burocráticas se sobrepõem a qualquer outra do âmbito pedagógico, é possível notar que em cada atribuição esse profissional é obrigado a se deslocar de sua área de atuação, na medida em que se coloca a realizar fiscalizações que possuem uma direta relação com a engenharia, a nutrição e a controladoria.

Ao retomar o edital de abertura do concurso de 2015, que não define o supervisor escolar como formador, mas como aquele que acompanha e avalia os impactos da formação continuada, cabe ao coordenador pedagógico a função de formador na sua unidade de lotação.

Indaga-se como seria esse acompanhamento e avaliação? Já que parece ser impossível acompanhar e avaliar os impactos de uma formação da qual o sujeito não participou. Além disso, cabe ressaltar que a RME-SP é a maior rede educacional da América Latina, em atendimento a estudantes da Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, além de atender algumas poucas unidades de Ensino Médio, a citar ratificamos um total de oito unidades que oferece Ensino Médio na RME-SP. E como uma metrópole, apresenta diferentes contextos em toda extensão de seu território e, mesmo nas localidades com o melhor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é possível observar realidades adversas e que, indubitavelmente, têm reflexo direto na Educação. Esse reflexo, por sua vez, não está restrito a um aspecto, mas a vários, como transporte urbano, saúde, assistência social, segurança e lazer, entre outros.

Vale ressaltar que o supervisor não se encarrega somente do trabalho direto com as Unidades Escolares, mas há, também, uma gama de atribuições implicando em sua própria formação na Secretaria Municipal de Educação – juntamente com toda equipe de supervisores da cidade – a fim de (re)conhecer os percursos que envolvem a dinâmica administrativa e pedagógica das Diretorias Regionais, atualmente condicionadas à implementação e à consolidação do material Currículo da Cidade de São Paulo⁹, publicado em 2019.

Além de toda questão estrutural, quando se procura descrever a complexidade de uma rede como essa, é preciso pontuar a abrangência desse atendimento educativo, especialmente em relação à Educação Especial – estudantes com altas habilidades, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), surdez, déficit de atenção, entre outros – que é de suma relevância

⁹ Em 2018, a Secretaria Municipal de Educação (SME) deu início ao processo de implementação – na Rede Municipal de Ensino de São Paulo – do Currículo da Cidade para o Ensino Fundamental, que foi elaborado a muitas mãos pelos profissionais da nossa Rede, ao longo do ano de 2017. Resultado de um trabalho dialógico e colaborativo, o Currículo teve a participação dos nossos estudantes por meio de um amplo processo de escuta, que mapeou anseios e recomendações sobre o quê e como eles querem aprender. (SP, Currículo da Cidade, 2019, p.5)

a atuação do supervisor escolar e comunidade educativa para garantir uma escola inclusiva que acolha e respeite a diversidade e as diferenças individuais dos estudantes buscando garantir a aprendizagem de todos.

2.3 Ação supervisora e o retrato da Rede Municipal de Ensino no contexto atual

A ação supervisora é realizada dentro de um grupo profissional, que é constituído por vários subgrupos e sua ação se materializa em diferentes contextos sociais, construindo uma trajetória histórica e política, que é articulada ao fazer cotidiano do grupo de supervisores. Esse processo de significação do seu fazer, traz à tona conflitos, que se organizam a partir de consensos possíveis. Entende-se que os supervisores escolares compõem um grupo profissional que partilha suas vivências e inquietações na produção de respostas que lhes possibilitem organizar sua ação, numa *práxis* orientada pelas experiências e conhecimentos adquiridos no trabalho.

Entre suas atribuições, o supervisor escolar realiza visitas e acompanhamentos às unidades educativas, e são priorizados aspectos sobre a frequência e aprendizagem dos estudantes, orientação sobre o currículo, verificação se a merenda está sendo servida e as condições do prédio.

A rotina do trabalho do supervisor escolar na RME-SP é marcada por excesso de tarefas burocráticas que, de certa forma, consome maior parte do tempo do supervisor, estas demandas chegam de forma verticalizada por SME, sem nenhuma forma de participação da supervisão escolar, são demandas que obedecem prazos para serem executadas e o supervisor é responsável pela cobrança e pedido de celeridade dos prazos às equipes gestoras das UEs.

Nas visitas de ação supervisora às unidades da Rede Parceira são produzidos os Relatórios de Acompanhamento Mensal, para os devidos apontamentos a fim de se efetuar o pagamento dessas Instituições, de acordo com o estabelecido no Plano de Ação da Supervisão Escolar. Em relação às unidades da Rede Direta (escolas da prefeitura) as visitas ocorrem em média mensalmente, porém, dependendo das demandas existentes essas acabam sendo ainda mais frequentes, variando de quinzenalmente até semanalmente. Já nas unidades da Rede Particular, muitas vezes, elas acabam acontecendo bimestralmente devido à escassez de tempo do supervisor para dar conta de todas as ações presentes, não obstante, em circunstâncias que exijam um acompanhamento mais apurado, as visitas se tornam mais frequentes. O Plano de Ação da Supervisão Escolar estabelece a organização sobre a periodicidade de visitas nas unidades na rede particular:

Analisar e emitir parecer em Processos de Autorização de Funcionamento das escolas de educação infantil da rede privada, procedendo em comissão de supervisores a vistoria de prédio, equipamentos, documentação e submetendo relatório circunstanciado ao Diretor Regional;
Orientar, verificar e acompanhar a integração das instituições privadas de Educação Infantil ao Sistema Municipal;
Realizar, no mínimo bimestralmente, visitas de acompanhamento/avaliação das unidades, exarando termos de visita e relatórios (SÃO PAULO, 2017-2018, p.7-8).

Devido à grande demanda de escolas para acompanharem, os supervisores priorizam as escolas da Rede Direta e da Rede Parceira, já que no Plano de Ação Supervisora do ano de 2017/2018 não consta a periodicidade de visitas a serem realizadas pelo supervisor escolar na Rede Direta, cabendo a cada supervisor decidir a periodicidade dessas visitas de acordo com a necessidade, ainda assim os participantes apontaram que visitam mensalmente as unidades educativas da Rede Direta.

Os supervisores têm em seus setores de atendimento em média quatro unidades da Rede Particular, quatro unidades da Rede Parceira e quatro unidades da Rede Direta, e entre um a cinco salas de MOVA para supervisionarem. E tomando como base os contidos na Portaria SME nº 7.597/2016, no que se refere a formação dos setores de supervisão deve-se considerar, dentre outros, os seguintes fatores:

Art. 2º - Os setores de supervisão serão definidos pelo Diretor Regional de Educação, mediante constituição de agrupamentos formados por Unidades Educacionais da rede direta, indireta particular ou conveniada/parceira de Educação Infantil e MOVA, que compõe o Sistema Municipal de Ensino.

A atuação dos Supervisores Escolares concentra-se nas Diretorias Regionais de Educação (DRE) do município, que estão diretamente ligadas à Secretaria Municipal de Educação (SME). Para tanto, cada supervisor deve tomar posse em uma das 13 Diretorias, escolhendo o setor – com as respectivas Unidades Escolares – que irá supervisionar. Para compreender a dimensão cultural, demográfica e geográfica dessa rede, é preciso compreender como ela se organiza e isso será apresentado no item posterior.

Ainda em relação à organização dos setores, se ao longo do ano surgir autorização de funcionamento de escolas particulares ou celebração de novos convênios, esta nova unidade comporá o setor com menor número de escolas, levando-se em consideração os critérios de proporcionalidade, regionalidade e equidade, conforme estabelecido em Plano de Ação da Supervisão da DRE pesquisada.

O supervisor escolar mensalmente realiza visitas e acompanhamentos às salas de funcionamento do MOVA¹⁰, para emissão de relatórios. Nessas visitas são priorizados aspectos sobre a frequência e aprendizagem dos alunos, orientação sobre o currículo, verificação se a merenda está sendo servida e as condições do prédio que não são raras as vezes que se apresentam precariamente. O profissional que atua no MOVA, o Monitor e o Coordenador não necessitam ter a formação em Ensino Superior. O Monitor é o profissional que realiza a alfabetização dos Jovens e adultos com acompanhamento do Coordenador do MOVA da Instituição Parceira.

Vale aqui ressaltar que o supervisor escolar acompanha e orienta os profissionais do MOVA, praticamente realizando as ações de cunho burocrático, porém não é esse profissional quem realiza a formação aos profissionais que atuam no MOVA¹¹.

¹⁰ LEI Nº 14.058, de 10 de outubro de 2005 - Institui o programa Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos do Município de São Paulo - MOVA/SP, junto à SME, e dá outras providências e Portaria 671/06 – SME - Art. 1º: O Programa "Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos do Município de São Paulo - MOVA/SP", por meio de convênios firmados com entidades assistenciais, sociedades e associações regularmente constituídas, de acordo com a Portaria. Parágrafo Único: O MOVA/SP visa o combate ao analfabetismo entre jovens e adultos na cidade de São Paulo, proporcionando o atendimento dos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental. Art. 2º: O Programa MOVA/SP é destinado a jovens e adultos com idade igual ou superior a 14 (quatorze) anos que, na idade regular não tiveram acesso à escolaridade, e que residam ou trabalhem no Município de São Paulo. § 1º: Os interessados serão inscritos diretamente pela entidade conveniada, formando-se classes de, no mínimo, 20 (vinte) educandos com frequência diária mínima de 12 (doze) dos educandos. § 2º: As classes serão agrupadas em núcleos. § 3º: As classes desenvolverão atividades educativas e culturais presenciais, por duas horas e meia diárias [...]. Art. 3º: - As atividades [...] serão ministradas por Monitores, com acompanhamento dos Coordenadores do MOVA/SP. Parágrafo Único: Os Monitores e Coordenadores do MOVA/SP deverão atender aos seguintes requisitos: I - ter concluído o Ensino Fundamental, para os Monitores e o Ensino Médio para os Coordenadores, ou ter experiência comprovada em programas de alfabetização de adultos; II - participar do curso de formação inicial oferecido pela Coordenadoria de Educação, sob orientação da Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação- DOT/SME; III - participar das atividades de planejamento e de formação permanente, às sextas-feiras em local a ser definido pela Coordenadoria de Educação, ouvida a Entidade Conveniada, sendo: a) no mínimo, 1 (uma) reunião mensal oferecida pela Coordenadoria de Educação, sob a orientação da Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação- DOT/SME; b) no mínimo, 3 (três) reuniões mensais oferecidas pela Entidade Conveniada, sob a orientação da Coordenadoria de Educação. IV - em caso de formação intensiva, oferecida por DOT/SME ou Coordenadoria de Educação, as horas referidas no inciso anterior deverão ser utilizadas para esse fim. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-671-de-4-de-fevereiro-de-2006>. Acesso em: 03 ago. 2019.

¹¹ O Programa MOVA/SP é o regime jurídico das parcerias voluntárias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil em conformidade com a LEI Nº 13.019/14. Acessível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13019.htm. Acesso em: 03 ago. 2019. O valor do auxílio financeiro por classe em funcionamento e o auxílio financeiro relativo à alimentação para entidades que mantêm classes do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos do Município de São Paulo- MOVA-SP é estabelecido em legislação municipal, Portaria 10.041/17. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-sme-10041-de-28-de-dezembro-de-2017>. Acesso em: 03 ago. 2019.

No que tange à visitação de MOVA e CEIs¹² Parceiros, destaca-se que para os supervisores iniciantes no cargo é de suma importância que os supervisores mais experientes compartilhem seus conhecimentos, fortalecendo o trabalho coletivo entre os pares.

Dentro das UEs, o supervisor executa muitas tarefas, entre elas o acompanhamento e avaliação da ação formadora realizada pela escola. Na elaboração do PPP, deve-se considerar os princípios, diretrizes e metas pedagógicas estabelecidas por SME, já os Projetos Especiais de Ação (PEA¹³) expressam as prioridades e os desafios para o sucesso na implementação do PPP, visando aprimorar as práticas educativas e conseqüentemente a melhoria da qualidade da educação, por meio do investimento na formação dos professores, conforme Instrução Normativa SME n. 2/2020:

Art. 3º Configuram-se modalidades de PEA as ações de formação voltadas para a implementação curricular e a articulação dos Projetos e Programas que compõem a Política Educacional da SME, dentre elas:

I – a tematização e a investigação das práticas pedagógicas vivenciadas nos diferentes ambientes educacionais por meio de procedimentos metodológicos, construídos coletivamente, que priorizem:

- a) a produção de pautas de observação e de acompanhamento;
- b) a análise e a problematização dos dados coletados;
- c) a elaboração de propostas pedagógicas com foco no desenvolvimento integral dos bebês, crianças, jovens e adultos, seus saberes e sua cultura, que promovam a ampliação dos seus conhecimentos e potencialidades, consolidando de forma efetiva suas aprendizagens.

II – a implementação de projetos para assegurar a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, de forma que seja observada evolução nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Paulista - IDEP, e em outras avaliações realizadas pela Unidade;

III – a implementação de projetos para assegurar a melhoria da qualidade na Educação Infantil com base nos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista e na Avaliação Externa de Ambientes;

IV – o papel da escola na superação da lógica de exclusão social, cultural e econômica, corroborando na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e com princípios democráticos, por meio da construção de ambientes educacionais inclusivos que respeitem e valorizem a diversidade e reafirmem o direito à diferença, bem como a educação ao longo da vida;

V – a articulação entre as diferentes Etapas e Modalidades da Educação.

(SÃO PAULO, 2020).

¹² A Portaria nº 4.548, de 19 de maio de 2017 estabelece normas para a celebração e o acompanhamento de Termos de Colaboração entre a Secretaria Municipal de Educação e Organizações da Sociedade Civil visando à manutenção, em regime de mútua cooperação, de Centros de Educação Infantil – CEI para o atendimento de crianças na faixa etária de zero a três anos estabelece conforme: Art. 3º. Os CEIs referidos nesta Portaria classificam-se nas seguintes modalidades:

I - CEIs da Rede Parceira Indireta (RPI), assim denominados aqueles em que o serviço à população é realizado em equipamento próprio municipal, inclusive em imóvel locado pela Administração Municipal ou por ela recebido em comodato ou mediante termo de permissão de uso.

II – CEIs/Creche da Rede Parceira Particular (RPP), assim denominados aqueles em que o serviço à população é realizado em imóvel da própria organização, a ela cedido ou por ela locado, com recursos financeiros próprios ou com recursos repassados pela SME.

¹³ Instrução Normativa SME nº 002, de 25/01/20 (Art. 13º).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), no inciso 1 do artigo 12, prevê a elaboração e execução da proposta pedagógica, o que constitui indicação significativa para a implantação da gestão democrática e de práticas pedagógicas, possibilitando a instauração de canais de diálogo no interior das escolas, envolvendo a comunidade escolar.

Em síntese, as atribuições de cunho pedagógico do cargo de supervisor para o município de São Paulo, de acordo com o edital para o concurso desse cargo, publicada no diário oficial da cidade em 2015, são as seguintes:

[...] orientar, acompanhar e avaliar a implementação do Projeto Pedagógico das unidades educacionais; acompanhar e avaliar juntamente com a comunidade educativa os impactos da formação continuada na melhoria das aprendizagens dos alunos e da ação docente; acompanhar e avaliar o desenvolvimento da proposta pedagógica e os indicadores de aprendizagem das avaliações internas e externas com vistas às aprendizagens e ao desenvolvimento dos alunos; orientar e acompanhar a implementação da avaliação institucional das unidades da rede municipal de ensino, face às diretrizes, prioridades e metas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação; e acompanhar o funcionamento das unidades educacionais, construindo cronograma de encontros regulares com as mesmas, buscando, em parceria com a comunidade educativa, as formas mais adequadas de aprimoramento do trabalho pedagógico e a consolidação da identidade da instituição (SÃO PAULO, 2015, p. 111).

Conforme o texto legal que define, as atribuições para o supervisor escolar na RME, esse profissional se configura como implementador de Políticas Públicas Educacionais, como consta no artigo 70 do Decreto n. 58.154/2018 que dispõe sobre a reorganização da Secretaria Municipal de Educação, bem como altera a denominação e a lotação dos cargos de provimento em comissão que especifica:

I - orientar, acompanhar e avaliar a implementação das diretrizes da política educacional nas Unidades Educacionais do Sistema Municipal de Ensino;
IV - analisar os impactos da política educacional na melhoria das aprendizagens dos educandos e das condições de trabalho da Equipe Técnica e Docente das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino;
(SÃO PAULO, 2018, p.10).

Em relação às Reuniões Semanais da Supervisão essas estão previstas no Plano de Ação da Supervisão da DRE foco dessa pesquisa, conforme apresentado:

Participar das reuniões semanais de estudo/formação/articulação com os diversos setores da DRESA e com o Diretor Regional com vistas à garantia de fluxo de informação (UE/DRE/SME) e orientações para facilitar o trabalho junto às escolas. (SÃO PAULO, 2019-2020).

A fim de alcançar todas as escolas, os supervisores organizam reuniões de setores, que são destinadas às equipes gestoras das UEs que estão localizadas em uma mesma região.

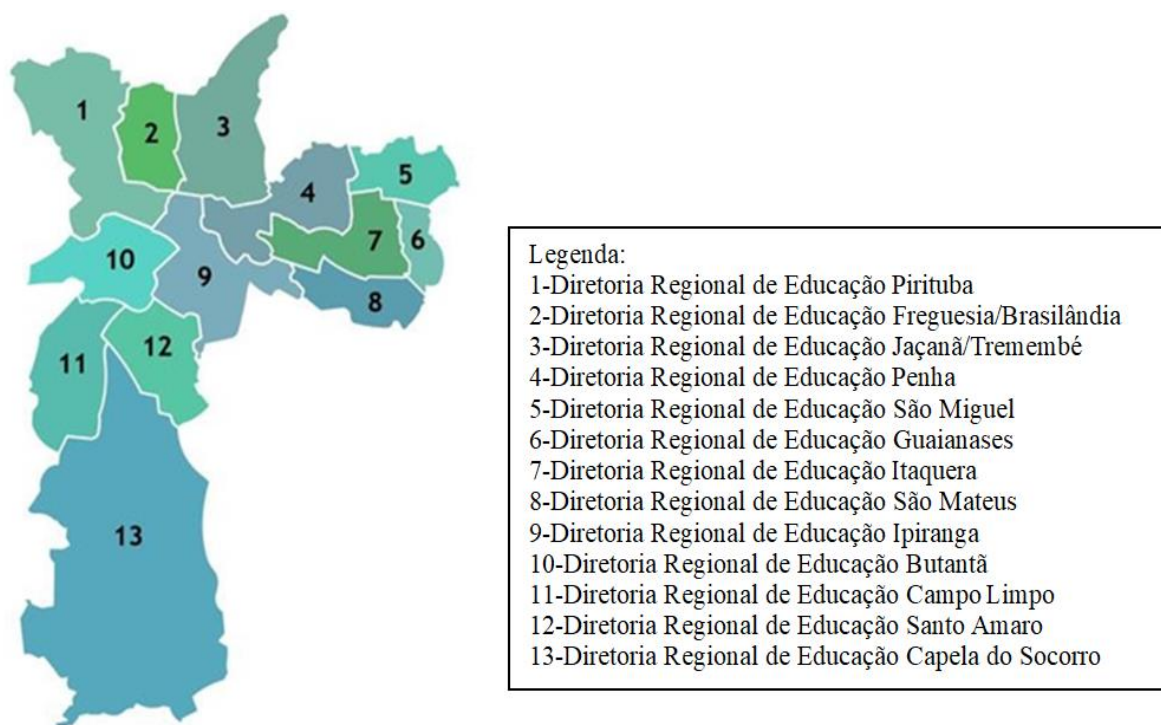
Dessa forma, é possível que a supervisão escolar atue para orientação e formação de suas equipes e isso implica em pensar uma pauta formativa que dê conta de embasamentos teóricos e práticos necessários ao trabalho escolar. E esse é um dos grandes desafios, visto que as reuniões de setores envolvem diferentes etapas e modalidades de educação, cada qual com suas necessidades específicas, ainda que a natureza do trabalho seja a mesma.

2.3.1 A Rede Municipal de Ensino de São Paulo

A Rede Municipal de Ensino de São Paulo atende seus mais de 12 milhões de habitantes, oferecendo vagas para estudantes da educação básica. Para distribuir essa grande quantidade de demanda, ela se divide em 13 Diretorias Regionais de Educação, por região, que organizam e supervisionam suas escolas.

A Figura 1 apresenta o mapa ilustrativo com a localização das DREs¹⁴.

Figura 1 – Localização das Diretorias Regionais de Educação



Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2019.

¹⁴ Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Enderecos-e-Responsaveis>. Acesso em 20 de setembro de 2019.

E tomando como base os contidos no texto legal, a Portaria SME n. 7.597 de 11 de novembro de 2016, no que se refere a formação dos setores de supervisão deve-se considerar, dentre outros, os seguintes fatores:

Art. 2º

I - A formação dos setores de supervisão deverá considerar, dentre outros, os seguintes fatores:

- a) número de Unidades Educacionais;
- b) número de cargos de Supervisor Escolar;
- c) complexidade das Unidades Educacionais, tais como o número de turnos, classes, turmas e agrupamentos;
- d) etapas da educação básica e modalidades de ensino.
- e) proximidade territorial e distribuição geográfica das Unidades Educacionais. (SÃO PAULO, 2016).

Já a Tabela 1 complementa essas informações apresentando a quantidade de escolas e a área de abrangência de cada DRE e, ainda, a quantidade de supervisores/DRE.

Tabela 1 – Unidades Educacionais e quantidade de Supervisores por DRE

Diretorias Regionais de Educação (DREs)	N. UE	Áreas de Abrangência	N. Superv.
DRE Butantã	181	Butantã /Pinheiros/Lapa	24
DRE Campo Limpo	491	Campo Limpo/M'Boi	50
DRE Capela do Socorro	257	Capela do Socorro/Parelheiros	29
DRE Freguesia/Brasilândia	320	Freguesia do Ó e Brasilândia	33
DRE Guaianases	335	Guaianases	33
DRE Ipiranga	293	Ipiranga/Vila Mariana/Sé	36
DRE Itaquera	289	Itaquera	31
DRE Jaçanã/Tremembé	227	Jaçanã/Tremembé	25
DRE Penha	295	Penha/Ermelino Matarazzo	35
DRE Pirituba	344	Perus /Pirituba/Casa Verde	39
DRE Santo Amaro	238	Cidade Ademar/Santo Amaro/ Jabaquara	26
DRE São Mateus	301	São Mateus	30
DRE São Miguel	348	São Miguel e Itaim Paulista	36

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

E partindo do número de UEs por DRE, a discussão enfatiza questões e peculiaridades das regiões, elencando o número distribuído por faixa etária, modalidade e, especialmente, pelo número expressivo de Unidades Conveniadas¹⁵.

¹⁵ Entende-se que este é o número que denuncia o surgimento de uma nova rede dentro da Rede Municipal de Educação. Essa rede é denominada Rede Parceira, os Centros de Educação Infantil (CEIs) conveniados.

A Tabela 2 apresenta os dados que ilustram o número de UEs em relação à etapa e à modalidade. Por se tratar de uma megalópole, os números são consideravelmente altos em todas as dimensões, principalmente em relação ao número de estudantes.

Tabela 2 – Número de Unidades Educacionais na RME por Etapa e Modalidade

Unidades Educacionais	N
Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI)	3
Centro de Educação Infantil (Direto) (CEI)	317
Centro de Educação Infantil (Indireto) (CEI)	381
Centro Educacional Unificado (CEU) – Centro de Educação Infantil (CEI)	45
Centro Educacional Unificado (CEU) – Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI)	46
Centro Educacional Unificado (CEU) - Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF)	47
Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA)	16
Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI)	14
Centro de Educação Infantil Conveniado (CEI Conveniado)	1669
Escola Municipal de Educação Bilíngue Para Surdos (EMEBS)	06
Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI)	509
Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF)	501
Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio (EMEFM)	08
Movimento de Alfabetização (MOVA)	350
Total de Escolas	3919

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base a partir dos dados divulgados pela SME-S¹⁶, 2019.

A Tabela 3, a seguir, indica o número de estudantes, vagas e modalidades de ensino.

Tabela 3 – Número de estudantes e vagas por etapa e por modalidade de ensino

Etapas/Modalidade	Total de Turmas	Total de Vagas	Atendi-mentos	Em processo de Matrícula	Vagas remanescentes
Educação Infantil	36.609	567.729	558.669	3.999	5.061
Educação de Jovens e Adultos	1.084	39.182	31.310	2.042	5.830
Ensino Fundamental	14.469	440.659	419.505	1.761	19.393
Ensino Médio	83	2.737	2.349	0	388
Ensino Fund. (Educação Especial)	94	852	639	0	213
Total	52.339	1.051.159	1.012.472	7.802	30.885

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base a partir dos dados divulgados pela SME-SP¹⁷, 2019.

¹⁶ Informações disponíveis em: <http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=000000>. Acesso em 01 de agosto de 2019.

¹⁷ Informações disponíveis em: <http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=000000>. Acesso em 26 de julho de 2019.

3 REFERENCIAL TEÓRICO – TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Para desenvolver este estudo, recorreu-se à Teoria das Representações Sociais (TRS) proposta por Moscovici em 1961 (MOSCOVICI, 1978), como referencial teórico e as diretrizes metodológicas no intuito de compreender as Representações Sociais (RS) de supervisores escolares sobre sua ação supervisora. Acredita-se que a Teoria das Representações Sociais oferece condições suficientes para desenhar o método a ser empregado e para a discussão dos resultados encontrados.

A Teoria das Representações Sociais inaugura o entendimento de que não ocorre uma separação entre o universo interno e o universo externo das pessoas, permitindo que cada qual, em meio ao seu rol de relacionamentos, construa conhecimentos de senso-comum, não recorrendo, para tanto, aos conhecimentos científicos para manifestar crenças e valores. Assim, essas manifestações possibilitam “explicar a emergência do significado, do sentido, tal como este se produz cotidianamente na interação cara a cara dentro do nosso mundo social” (SOUSA, 2009, p. 201).

A obra de Moscovici (1978) ultrapassa a criação de um campo de estudo, buscando redefinir os problemas da Psicologia Social a partir dos fenômenos das Representações Sociais, enfatizando a função simbólica de construção do real. Moscovici evitou lançar uma definição para o conceito de Representações Sociais, devido sua amplitude e complexidade. No entanto, Denise Jodelet, uma de suas seguidoras e pesquisadora da teoria, talvez possa ser considerada como a autora que mais se aproxima de atribuir uma definição.

O texto de Alves-Mazzotti (1994) auxilia no amadurecimento da concepção de Representações Sociais ao comentar que é na relação com o outro que os sujeitos desenvolvem o sentimento de pertencimento, pois há partilhas de crenças, comportamentos, valores, entre outros. Para a autora, “é possível definir os contornos de um grupo, ou ainda, distinguir um grupo de outro pelo estudo das representações partilhadas por seus membros sobre um dado objeto social” (p. 64), as quais são elaboradas a partir de três características da situação social: a) a incerteza quantos as questões sobre um novo objeto social, com poucos ou muitos dados sobre o mesmo; b) pressão para inferência, ou seja, o sujeito se vê diante de uma situação em que precisa dar uma opinião o que estabiliza as impressões incertas sobre determinado objeto; c) o foco sobre o objeto, o que revela o tipo de reflexão.

A Teoria das Representações Sociais foi desenvolvida por Serge Moscovici (1960) e aprofundada por Abric, Doise, Jodelet, Markova e outros investigadores das Representações Sociais, conforme afirmam Sá e Arruda (2000). Ela é criada a partir dos conceitos de

Representações Coletivas (RC) e Representações Individuais (RI) propostos pelo sociólogo Émile Durkheim, estava interessado em entender como a sociedade conservava e preservava suas representações coletivas, já que seriam essas manifestações estabilizadas sobre as interpretações da realidade. Nesse caso, o sociólogo atribuía, à Psicologia, as representações individuais, ao passo que cabia à Sociologia a compreensão das representações coletivas.

É importante esclarecer que Durkheim diverge de Moscovici ao deixar de discutir os aspectos cognitivos que permeiam os diferentes grupos sociais, fato que inaugura o conhecimento moscoviciano de Representações Sociais. Isso significa dizer que a teoria durkheimiana inicia uma discussão sobre representações individuais e coletivas que avança com o desenvolvimento da representação social, do saber elaborado socialmente e que pode ser apreendido pela Psicologia Social. Moscovici (2003, p. 49) descreve a relação entre o coletivo e o social ao concluir que:

Para sintetizar: se no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo ‘social’ em vez de ‘coletivo’.

O conceito moscoviciano de representação social reimprimiu novas leituras ao pensamento proposto por Émile Durkheim, quando enfatiza a não passividade dos sujeitos diante da realidade e esse novo modo de fazer pesquisa aproxima as relações entre os campos da Psicologia, da Sociologia e da Antropologia, constituindo um *status* epistemológico que considera e atribui sentido às comunicações entre os sujeitos e seus grupos sociais de pertença.

Essa análise inaugura uma interpretação psicossocial – com o conceito de representações sociais – em que Moscovici assinala, também, a existência de dois universos de pensamento que surgem na sociedade: *universo consensual e universo reificado*. Moscovici (2010) alerta que há um contraste a ser descrito entre esses universos, já que ambos impactam psicologicamente a realidade coletiva. Esse contraste configura a zona de pertencimento de cada um desses universos, permitindo que o universo consensual se limite aos conhecimentos representacionais, enquanto o universo reificado compreende os saberes pertinentes às ciências. Sá (1998) esclarece que a formação do universo consensual se dá em meio às negociações entre os sujeitos e o universo reificado surge do conhecimento mais elaborado.

A Teoria das Representações Sociais especifica dois movimentos que compõem o processo de familiarização dos sujeitos com o conhecimento novo (ou desconhecido): ancoragem e objetivação. A ancoragem é um processo que consiste em classificar objetos,

fatos, pessoas e categorizá-los a partir de conceitos e concepções pré-existentes, inserindo algo não familiar dentro de algo familiar, (MOSCOVICI, 2007). Para o autor, a ancoragem também é resultado de um movimento cultural, em que pensamentos, opiniões, crenças e valores estão relacionados ao acesso que os sujeitos têm aos saberes construídos nos diferentes grupos sociais, o que confere a cada grupo a habilidade de tornar um conhecimento novo em um conhecimento aceitável e, ao mesmo tempo, adaptado e/ou reajustado à sua realidade.

Ao ancorar o conhecimento novo, classificando-o e nomeando-o, os sujeitos não agem instintivamente, mas de maneira intencional em relação às mudanças, pois o movimento de ancoragem “enraíza a representação e seu objeto numa rede de significações que permite situá-los aos valores sociais e dar-lhes coerência” (JODELET, 2001 p. 38).

Já a objetivação é um movimento que concretiza, por meio de uma palavra ou uma imagem, uma representação do real e isso significa afirmar que “[...] objetivar é reabsorver um excesso de significações, materializando-as” (MOSCOVICI, 1978, p. 11). Nesse caso, a associação da imagem, forma de comunicação e interpretação, é a concretização de uma representação social, em que os sujeitos interpretam os sentidos ali impregnados.

Nesse movimento, os indivíduos identificam e compartilham as representações que melhor traduzem os valores e as crenças de seu grupo social, e tais representações, por sua vez, revelam a forma de enxergar a realidade do seu grupo de pertença.

Alguns desdobramentos metodológicos surgem em função de estudos e investigações embasados pela Teoria das Representações Sociais, proporcionando uma ampliação da abrangência teórica. Assim, quatro abordagens passam a contribuir efetivamente para o desenvolvimento dos estudos em representações sociais, tendo em cada uma delas seus representantes (SÁ, 1998).

Jean Claude Abric, em 1968, desenvolve a Abordagem Estrutural ou Teoria do Núcleo Central que consiste em analisar o núcleo central das representações e seus elementos periféricos. Seu foco é a comparação das representações sociais entre grupos ou de um mesmo grupo em momentos diferentes. No Brasil, há estudiosos que utilizam abordagem científica, como Brígido Viseu, da Universidade Federal de Santa Catarina.

A abordagem sociodinâmica, defendida por Willen Doise em 1990 tem como característica o estudo das relações de poder e dominação em um determinado contexto social, ele enfatiza a inserção social do sujeito e nos jogos de poder que condicionam as representações sociais. Nessa linha, encontram-se pesquisas sobre Direitos Humanos, Justiça

e diferentes formas de exclusão social. Angela Maria de Oliveira Almeida, professora da Universidade de Brasília, é uma das estudiosas dessa abordagem.

Denise Jodelet, assim como Moscovici, está preocupada com a gênese histórica das Representações Sociais e desenvolve uma abordagem que utiliza métodos qualitativos, dando grande ênfase à entrevista com profundidade. Essa abordagem é a que apresenta maior incidência nos estudos de Representações Sociais na América Latina e no Brasil, com as publicações científicas de Alda Judith Alves-Mazzotti (Universidade Estácio de Sá) e Clarilza Prado de Sousa, (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Fundação Carlos Chagas).

A quarta abordagem – a dialógica – surgiu recentemente com os estudos de Ivana Marková com foco na constituição social dos sujeitos que trabalham em contextos educacionais. Também em função dessa vertente psicossocial é que a Teoria das Representações Sociais se aproxima dos estudos no campo da Educação, especialmente por considerar que as dimensões subjetivas e sociais, na construção de políticas, são destinadas aos docentes.

Ressalta-se a importância dessa abordagem psicossocial, pois as representações surgem em meio a conflitos, disputas de posição, de poder, estranheza diante do novo, que geram nos sujeitos e grupos a necessidade de adaptar-se ou ajustar suas opiniões e seus posicionamentos diante da realidade.

Ao considerar que essas peculiaridades são constituídas em diferentes contextos educacionais, constituídos de construções históricas e sociais, a Teoria das Representações Sociais possibilita identificar e revelar a realidade observada pelos sujeitos participantes. Nessa perspectiva, Abric (1994) salienta a existência de um sistema de interpretação do real que orienta as relações dos indivíduos, determinando os modos de ser e agir, em níveis individuais e coletivos.

Tendo em vista a adoção da Teoria das Representações Sociais como referencial teórico e diretrizes metodológicas para auxiliar na análise da ação supervisora, é importante salientar que não se trata de uma conclusão, mas de uma interpretação momentânea, a guisa da conclusão. Assim, justifica-se a escolha, entendendo que os objetos de estudo apresentam diferentes personalidades, portanto, “fugidios, multifacetados, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias da interação social” (SÁ, 1998, p. 21). Logo, a análise desses dados, nas representações sociais, configura-se ímpar ao oferecer ao conhecimento do senso comum um *status* científico.

4 METODOLOGIA

Nesse trabalho optou-se pela pesquisa qualitativa, já que o que se pretende é qualificar os resultados e não quantificá-los, pois a intenção é trabalhar com o discurso dos participantes a fim de compreender suas representações acerca da ação supervisora, como afirma Minayo (2012, p. 625):

O verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere.

Trata-se de uma abordagem que busca o aprofundamento de uma realidade não visível a fim de esclarecer suas permanências e seus avanços no mundo dos significados (MINAYO, 2009). Ela permite “[...], capturar os diferentes significados das experiências vividas [...] [e de] contribuir para o estudo de constructos importantes como ‘criatividade’ e ‘pensamento crítico’[...]” (ANDRÉ, 1983, p. 66).

Levando-se em conta que a decisão pelo problema é que direciona o referencial teórico e as diretrizes metodológicas, neste estudo recorreu-se à Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici (1978) e Abric (1998), como uma possibilidade de desvelar os discursos dos profissionais supervisores escolares e identificar as representações que carregam da ação supervisora.

Para o embasamento teórico sobre a supervisão escolar, recorreu-se aos autores Silva Jr (1984; 2007; 2010), Rangel (1985), Alonso (2003), Freire (1996), Muramoto (1994), Saviani (2003) e Alarcão (2014) entre outros.

Para a coleta de dados, aplicou-se o questionário, com questões abertas e fechadas, que foi construído para esta pesquisa, a partir dos objetivos propostos inicialmente. A tabela de especificações será descrita no item sobre o instrumento.

A análise do material coletado foi realizada através da Análise de Conteúdo (FRANCO, 2005), com o objetivo de nortear a análise do conteúdo presente na comunicação escrita e figurativa dos questionários respondidos pelos(as) supervisores(as) escolares. A autora esclarece que a complexidade encontrada ao analisar os conteúdos se deve à manifestação e a interação entre o locutor e o interlocutor, entre o interlocutor e o contexto social de sua própria produção, bem como as interpretações e posicionamentos ideológicos. E,

ainda, explica que a mensagem escrita ou oral expressam significados e sentidos que não podem ser interpretados isoladamente, por isso:

[...] torna-se indispensável considerar que a relação que vincula a emissão das mensagens (que podem ter uma palavra, um texto, um enunciado ou até mesmo um discurso) estão, necessariamente, vinculadas às condições contextuais de seus produtores. (p. 13)

Na utilização desta técnica de análise, procedeu-se a leitura exaustiva das respostas dadas pelos sujeitos participantes dessa pesquisa, sem desprezo de nenhum dado.

4.1 Delineamento da Pesquisa

A pesquisa desenvolveu-se em um primeiro momento por meio de estudos bibliográficos, documentos e legislações sobre a supervisão escolar e ação supervisora. Posteriormente, abre-se espaço para a escuta dos supervisores escolares da RME-SP a fim de analisar como compreendem essa ação supervisora e o que consideram como uma boa ação supervisora.

4.1.1 Instrumentos

O questionário foi o instrumento escolhido para a coleta de dados, caracterizado como “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 201).

A opção de utilizar o questionário como instrumento de coleta de dados justificou-se pela possibilidade de garantir maior número de participantes representativos da área em estudo. Para este estudo, o instrumento foi construído e pré-testado¹⁸. A pré-testagem passou por várias fases, dentre elas: reavaliação do questionário pela pesquisadora e pela orientadora.

Construção do Instrumento

A construção do questionário foi organizada a partir dos objetivos do estudo, tanto o geral quanto os específicos, como está descrito no Quadro 2, que apresenta as especificações para o desenho do instrumento.

¹⁸ O pré-teste é um recurso para avaliar o instrumento (questionário) a ser utilizado na pesquisa e, se necessário, em seguida se deve melhorá-lo ou ampliá-lo. [...]. Os itens precisam estar claros e sem ambiguidade. Deve haver uma explicação inicial no questionário sobre seu objetivo e sua importância. (GONÇALVES, 2014, p. 39).

Quadro 2 - Especificações para construção do questionário.

Problema: O que os supervisores escolares consideram como uma boa ação supervisora?			
Objetivo Geral: Analisar as Representações Sociais dos Supervisores Escolares sobre o que consideram uma boa ação supervisora			
Objetivos Específicos	Questões Norteadoras	Participantes	Instrumento
- Analisar os entraves enfrentados no exercício da profissão pelos supervisores.	Como supervisor (a), você diria que tem tido mais sucessos ou dificuldades? Por quê?	Supervisores de uma DRE da RME-SP.	Questionário.
- Identificar como este profissional tem sido preparado para exercer suas funções junto às unidades escolares.	Qual a parte do seu trabalho que você mais gosta de fazer? Descreva.		
- Compreender e identificar o grau de autonomia dos supervisores na resolução de situação-problema.	Você se considera um (a) bom (boa) supervisor (a)? Por quê?		
- Compreender e analisar as atribuições dos supervisores no seu cotidiano de trabalho.	Quantas unidades educacionais você supervisiona? Qual é a periodicidade de visitas nas unidades?		
- Compreender as posturas dos supervisores quanto a sua perspectiva administrativa ou pedagógica.	a) Atividades que faço e gosto de fazer; b) Atividades que não faço, mas gostaria de fazer; c) Atividades que faço, mas não gostaria de fazer; d) Atividade que não faço e não gostaria de fazer.		
- Identificar como a formação continuada proveniente de SME, fornece orientações e subsídios aos Supervisores para implantação e Implementação de Políticas públicas Educacionais. - Analisar os entraves enfrentados no exercício da profissão pelos supervisores. - Compreender e analisar como se dá a dicotomia entre o fazer administrativo e o pedagógico. - Compreender e analisar as atribuições dos supervisores no seu cotidiano de trabalho.	Indique para cada uma delas a relevância, e as sugestões que faria para que fossem aperfeiçoadas. Formação de professores Formação de gestores Trabalho com comunidade Fazer reuniões semanais com colegas Implantação de propostas vindas da SME Outras: Indique pelo menos cinco		
- Compreender e identificar o significado atribuído as atividades desenvolvidas no contexto de trabalho.	O que você considera como uma boa ação supervisora?		
- Analisar a percepção dos supervisores a cerca da sua ação supervisora.	O que mais você gostaria de falar sobre a sua ação supervisora?		

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

De forma resumida, a descrição das partes do questionário pode ser assim apresentada:

- A primeira parte do questionário foi composta de perguntas dissertativas que abordaram diferentes aspectos da atuação do supervisor escolar;
- A parte seguinte trouxe uma questão específica sobre as atividades desenvolvidas pelo profissional destacando em ordem do que mais gosta para o que não gosta;
- A terceira parte apresentou um quadro em que o participante deveria relatar a relevância de atividades elencadas para sua atuação profissional;
- A quarta parte foram elencadas questões discursivas sobre uma boa ação supervisora;
- O restante do questionário foi desenvolvido para a caracterização dos participantes.

Pré-testagem

A pré-testagem (Apêndice F) teve a participação de dois Supervisores¹⁹ que atuam em uma DRE diferente da escolhida para o estudo. E após a análise dos resultados da pré-testagem, verificou-se que não houve a necessidade de reformulações e adaptações das questões, já que os participantes conseguiram responder a todo o instrumento sem apresentar dúvidas ou equívocos quanto às questões aplicadas.

Aplicação

O instrumento, já pré-testado, (Apêndice G) foi enviado a 26 participantes no decorrer do segundo semestre de 2019, destes, retornaram 16 questionários respondidos, cujas respostas, somadas com as duas respostas de aplicação do pré-teste²⁰ totalizam 18 questionários respondidos.

4.1.2 Local e Participantes

Para participar deste estudo foram convidados os supervisores de uma diretoria regional de educação do município de São Paulo. Antes de iniciar a pesquisa de campo, encaminhou-se solicitação de autoização à Secretaria Municipal de Educação (SME-SP) (APÊNDICE B), a qual autorizou (APÊNDICE C) e permitiu a análise de documentos oficiais da DRE onde seria realizado o trabalho. Também o Diretor Regional de Educação assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE D) para realização da pesquisa.

¹⁹ Supervisores lotados em uma DRE localizada na região central da cidade de São Paulo.

²⁰ Devido à qualidade dos questionários do pré-teste, optou-se por aproveitá-los na discussão dos dados.

Antes de aplicarmos o instrumento, solicitou-se aos participantes a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que continha além das explicações sobre o estudo, como seria sua participação. (APÊNDICE E).

Caracterização da DRE em que a pesquisa foi realizada

Especificamente em relação à Diretoria de Educação, na qual os 16 supervisores estão alocados, são 241 unidades educacionais, conforme ilustra a Tabela 4 a seguir.

Tabela 4 – Informações sobre a DRE onde a pesquisa foi realizada

ETAPAS/MODALIDADE	QUANT.
Centro de Educação Infantil Direto	16
Centro de Educação Infantil Indireto	26
Centro Educacional Unificado – CEI	2
Centro Educacional Unificado – EMEF	2
Centro Educacional Unificado – EMEI	2
Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos	1
Creche Particular Conveniada	102
Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos	1
Escola Municipal de Educação Infantil	30
Escola Municipal de Ensino Fundamental	32
Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio	1
Movimento de Alfabetização	26
Total de UE	241

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019²¹.

Caracterização dos participantes

Para caracterização dos participantes foram elaboradas questões incluídas no questionário. Após coleta, essas informações foram organizadas. Os dados indicam que oito dos participantes estão na faixa etária entre 41 a 50 anos, os outros totais estão distribuídos da seguinte forma: quatro deles têm entre 31 a 40 anos; quatro estão entre a idade de 51 a 60 anos; e dois, com mais de 60 anos; não há participantes na faixa etária entre 18 a 30 anos.

Quanto à identificação por sexo, a maioria (quinze) se identificou como pertencente ao sexo feminino, sendo somente três deles do sexo masculino. Quanto à feminilização da área de educação, Apple (1995; 1999) afirma que as mulheres ocupam o “lugar deixado vazio pelos homens”, em função de novas oportunidades que lhes são apresentadas e das

²¹ Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Enderecos-e-Responsaveis>. Acesso em 20 set. 2019.

características intrínsecas à profissão, como baixos salários e pouca possibilidade de ascensão profissional.

Além disso, atribui-se a ideia de que a docência e outros cargos relacionados à escola e ao magistério, exercidos por mulheres, são tidos, frequentemente, como extensões dos fazeres femininos, relacionados à maternidade e associados à ideia de vocação natural. O autor afirma que associada à desvalorização do magistério, as questões de gênero estão no centro das respostas sobre como se dá a profissionalização do trabalho dos profissionais da educação.

Quando perguntado sobre a formação inicial, verificou-se que, apesar da diversidade de graduações elencadas, dez dos participantes possuem como a formação inicial o Curso de Pedagogia. Já os dados coletados sobre Pós-Graduação revelaram que todos os participantes possuem um curso de *lato sensu* (curso de especialização) e apenas dois profissionais são Mestres (formação *stricto sensu*).

Na caracterização dos participantes quanto ao tempo de atuação no magistério, destacou-se que: seis dos participantes têm de 16 a 20 anos de magistério; seis deles têm entre 21 e 25 anos de atuação no magistério; os profissionais com mais de 25 anos de magistério representam cinco dos sujeitos desta pesquisa e apenas um deles têm de 11 a 15 anos de atuação no magistério. Verificou-se, portanto, que não há nenhum supervisor escolar com menos de 10 anos de experiência no magistério, conforme prevê a legislação municipal (SÃO PAULO/SME, 2007), que exige período mínimo de três anos.

Sobre a experiência profissional no cargo de Coordenador Pedagógico: treze dos participantes responderam possuir essa experiência. Característica importante para a ação supervisora, já que o supervisor escolar é um profissional experiente e é considerado o par mais avançado na educação, pela sua trajetória profissional (pré-requisito de experiências anteriores em algum cargo que compõe a carreira de gestão). Para Muramoto (1994, p. 22):

É importante que os supervisores de ensino em nível de sistema sejam da 'carreira', que tenham sido professores e exercido funções, na escola, de trabalho administrativo/pedagógico, de trabalho sobre os professores. Os saberes advindos dessa experiência serão decisivos para um desempenho, sensível, adequado, eficaz, na supervisão que atua no espaço interescolar, para influenciar no intra-escolar.

Ao relatar sobre sua atuação anterior como gestor, uma das exigências para acesso ao cargo de supervisor (BRASIL, 1996), verificou-se que onze dos participantes passaram pelo cargo de diretor de escola e desses, a maioria (nove) possui experiência igual ou superior a quatro anos no referido cargo.

Com relação ao tempo de exercício como supervisor escolar, identificou-se que a maioria, doze deles, têm pouco tempo (até cinco anos) de atuação no cargo; - dois têm entre

11 a 15 anos; um têm mais de 25 anos, - um, entre 6 a 10 anos; - um, entre 16 a 20 anos e; - um, entre 21 a 25 anos.

Os dados obtidos sobre a forma do provimento no cargo de supervisor revelaram que treze dos participantes acessaram o cargo de supervisor por meio de concurso público e cinco por designação. Os supervisores concursados anteriormente à promulgação da Lei Municipal 14.660/2007 (SÃO PAULO, 2007) tiveram a oportunidade de prestar o concurso de duas formas: ou por ingresso ou por acesso, e a partir da data de vigência desta lei, o cargo de supervisor escolar passou a ser um cargo de carreira que integra a classe dos gestores educacionais. Assim, este cargo é provido “mediante concurso de acesso de provas e títulos”, entre os integrantes da carreira do magistério municipal, exigindo licenciatura plena em pedagogia e experiência mínima de seis anos de magistério, dos quais três anos em cargos/funções de gestão educacional.

Quanto aos supervisores escolares que ocupam o cargo em caráter de designação, observou-se que foi respeitado o dispositivo legal que ampara esta condição, conforme previsto na Portaria Nº 5.135/2016 (SÃO PAULO, 2016), que dispõe sobre o exercício transitório de cargos vagos e disponíveis de supervisor escolar da RME e dá outras providências:

Art. 1º - Os critérios e procedimentos para o exercício transitório de cargos vagos de Supervisor Escolar e dos disponibilizados sem razão de impedimento legal de seus titulares serão adotados na conformidade do estabelecido na presente Portaria.

Parágrafo único - Serão considerados para fins de designação os cargos que se encontrarem vagos e os disponibilizados por períodos iguais ou superiores a 30 (trinta) dias.

5 ANÁLISE

Nesta seção desenvolveu-se a análise das questões abertas dos questionários respondidos pelos participantes da pesquisa. Para organização dos dados construíram-se quadros com as respostas dos sujeitos e tabelas com as categorias criadas, levando em consideração as semelhanças e as proximidades de significados, segundo o processo de análise de conteúdo indicado por Franco (2005).

Os participantes identificados²² de P1 até P16 correspondem aos sujeitos que participaram da pesquisa após o pré-teste do questionário. Aqueles identificados como P17 e P18 são aqueles que responderam ao questionário no pré-teste.

5.1 As dificuldades e sucesso do cargo

As respostas relativas à questão 1: Como supervisor (a), você diria que tem tido mais sucessos ou dificuldades? (APÊNDICE H). As respostas dos sujeitos foram distribuídas em duas categorias: Sucesso e Dificuldades. A frequência está descrita na Tabela 5, a seguir.

Tabela 5 – Frequência das respostas dos participantes relacionadas às dificuldades e sucesso

Categorias	Frequência	%
Sucesso	6	33
Dificuldade	9	50
Ambos	3	17
Total	18	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Observou-se que há divisão entre as respostas dos sujeitos entre essas duas categorias e, no discurso, ainda evidenciou-se outra categoria que representa aqueles que pensam não ser possível dualizar a questão, pois acham que a ação supervisora tem momentos de sucesso e de dificuldades.

Verificou-se que a metade dos participantes acredita que há mais dificuldades nessa ação. No primeiro momento da separação do material, apareceu a questão da dualidade entre o fazer administrativo e ou fazer pedagógico desse profissional, como pode ser verificado nos trechos dos discursos dos participantes:

Por estar no cargo há um ano, entendo que tenho tido mais dificuldades. Faltam-me conhecimentos específicos da função, segurança para orientar procedimentos corretos e domínio da legislação. Observo, porém, que consigo obter sucesso nas orientações de cunho pedagógico, devido ao percurso da minha carreira, já que acessei o cargo de Supervisora Escolar via Coordenação Pedagógica (P2).

²² Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, utilizou-se a inicial “P” acompanhada da numeração 1 a 18, para designar os 18 participantes.

Mais dificuldades, pois as políticas públicas vêm prontas de SME, e acabamos sendo executores, reprodutores de ordens de SME, sobrepondo tarefas de ordem administrativas e o pedagógico fica a desejar (P5).

Mais dificuldades, porque me vejo preso nas tarefas burocráticas legalistas, fiscalizadoras, sem tempo para atender as unidades nos contextos de melhorias na aprendizagem e formação da comunidade educativa (P9).

Os participantes parecem indicar que a ação supervisora ainda está permeada pelo conhecimento e aplicabilidade ligados aos aspectos legalistas²³ e burocráticos, embora as dificuldades estejam pautadas em momentos diferentes de suas carreiras, deixando transparecer que a separação entre o administrativo e o pedagógico, com ênfase no primeiro, parece perdurar ao longo do processo de construção profissional. Indicando que, para o grupo, o sucesso na ação supervisora está associado ao domínio da legislação. Silva Jr (1984) relata que a supervisão escolar carrega as nuances de uma ação supervisora marcada historicamente pela inspeção escolar. E neste sentido o autor alerta:

Não se trata de separar administração de ensino. Ao contrário, trata-se de articulá-las na ordem correta, ou seja, a administração (meio) a serviço do ensino (fim). A supervisão, elemento do processo administrativo, legitima-o na medida em que se encarrega exatamente dessa articulação. É ela quem controla (ou deve controlar) o direcionamento das estruturas administrativas para o objetivo precípua das organizações escolares: o aprimoramento do processo de ensino. Tudo isso parece óbvio, mas o óbvio, às vezes, merece ser lembrado. (SILVA JR., 1984, p. 86).

Quanto a isso, Freitas (2001, p. 204) esclarece que o supervisor deveria estar comprometido com a reflexão e permanente reconstrução de sua prática profissional, tendo em vista a superação da ênfase administrativo-burocrática ou técnico-pragmática para constituir-se como articulador necessário à gestão do trabalho pedagógico, sendo o supervisor um agente responsável pelo processo ensino aprendizagem, a formação contínua está embricada na ação supervisora. Essa formação não pode se limitar à coleção de cursos, seminários e reuniões, como afirmou Nóvoa (1992, p.25):

A formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto de saber a experiência.

No entanto, há uma carência de “formação em contexto” (PASSOS, 2016) para os supervisores escolares da RME-SP, para refletir sobre sua ação supervisora. Na verdade, ela

²³ Legalistas: Ref. à lei, às disposições legais; Que defende o cumprimento estrito das leis ou de quaisquer normas; Que apoia o governo legal. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/legalista>.

acaba ocorrendo na forma de trocas de experiências²⁴ que ocorrem entre os supervisores mais experientes na profissão e os recém-chegados ao cargo.

A formação em contexto é designada como aquela “que tenha como referência o contexto de trabalho, em geral, a escola” (PASSOS, 2016, p.14). Evidentemente, nesse processo os compartilhamentos dos conhecimentos dos supervisores mais antigos evidenciam sua visão de supervisão, garantindo a continuidade de representações entre o grupo de supervisores sobre sua prática. Nessa perspectiva, Alonso lembra que a ação supervisora:

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

A sobrecarga de demandas burocráticas em detrimento das demandas pedagógicas sobre a ação dos supervisores escolares tem sido marcante na carreira desse profissional, dificultando os seus devidos acompanhamentos à escola, o que é descrito por Silva Jr (2007) quando relata sobre o trabalho do supervisor:

A multiplicidade das tarefas pelas quais responde habitualmente o supervisor é, em realidade e paradoxalmente, a razão maior de sua dificuldade em compartilhar com os demais educadores a grande tarefa da organização coletiva do trabalho na escola pública (SILVA JR., 2007, p. 91).

Com essa multiplicidade de tarefas, torna-se difícil ao supervisor assumir o papel de líder educacional, como descreve Alarcão (2004, p.35), quando se refere ao papel de líder, que tem como objeto de seu trabalho “o desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por meio de aprendizagens individuais e coletivas”.

Nessa mesma direção, os participantes relatam dificuldades em decorrência de apenas serem executores de políticas públicas, considerando que estão submetidos a fortes pressões advindas dos órgãos centrais e intermediários, para supervisionar o cumprimento das decisões dessas instâncias nas UEs. Teixeira (1961) já considerava que:

A realidade, porém, é que nos acostumamos a viver em dois planos, o ‘real’, com as suas particularidades e originalidades, e o ‘oficial’ com os seus reconhecimentos convencionais de padrões inexistentes. [...] cada uma de nossas leis representa um plano ideal de perfeição à maneira da utopia platônica (TEIXEIRA, 1961, p.60).

²⁴ Experiência: Ação ou resultado de experimentar; Habilidade ou conhecimento adquiridos com a prática (experiência de vida, experiência profissional); Conhecimento, aprendizado adquirido a partir da vivência de uma situação. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/experi%C3%Aancia>. Acesso em: 29 out. 2019.

Num caso específico, um dos participantes relatou a dificuldade enfrentada na realização da ação supervisora no Centro de Educação Unificado – CEU, pois, por incluir várias etapas de educação em um único espaço, e em virtude da sua própria configuração, apresenta com muitas contradições e conflitos, que vão além de problemas educacionais:

[...] não tinha a compreensão de todos os projetos e especificidades e também, como poderia auxiliar na Gestão de um CEU, já que difere muito do trabalho do gestor de Unidades Educacionais, além de articular-se com os núcleos de cultura e esporte,

Na distribuição de setores, os supervisores escolares participantes desse estudo, os quais possuem menos tempo no cargo e menos pontuados no processo para escolha e atribuição de setores de supervisão escolar, são os que acabam ficando com setores que possuem os CEUs, não por vontade própria, mas por que são os últimos na escala da classificação, como é padronizado pela Portaria SME n. 7.597/16 (SÃO PAULO, 2016b). No momento da escolha, os supervisores mais bem pontuados evitam escolas ditas “problemas”, assim trazemos o excerto do texto legal com os seguintes preceitos:

Art. 3º - A classificação, dos Supervisores Escolares, para escolha /atribuição de setores mencionada no parágrafo anterior, dar-se-á em ordem decrescente de pontuação, resultante do somatório de pontos obtidos de acordo com os critérios:

I - Tempo de efetivo exercício no cargo, como titular, nas funções específicas de Supervisor Escolar ou Supervisor Técnico: 5 (cinco) pontos por mês;

II - Tempo no cargo efetivo de Supervisor Escolar, computando-se inclusive, o tempo em que esteve afastado para exercício em outros cargos/funções da SME: 4 (quatro) pontos por mês;

III - Tempo de Carreira no Magistério Público Municipal: 3 (três) pontos por mês, referente ao tempo no cargo pelo qual está sendo classificado, desde o início de exercício no mesmo CL/vínculo.

IV - Tempo de Magistério Público Municipal: 1 (um) ponto por mês, computando-se os períodos relativos ao exercício em cargos/funções do Magistério Municipal, independentemente da natureza do vínculo funcional e da área de atuação [...].

(PORTARIA SME Nº 7.597 DE 11 DE NOVEMBRO DE 2016)

Nesse sentido, os supervisores se deparam com dificuldades para realizar suas ações, devido a dimensão e caráter do trabalho desenvolvido pela RME-SP em diferentes contextos de aprendizagens. Com relação a isso, os supervisores que assumem o cargo se sentem pouco apoiados e acompanhados para a execução dessas tarefas, como descreve um dos participantes desse estudo, no trecho que se segue:

Outra coisa que também me assustou e surpreendeu bastante foi que imaginei que poderia contar com os colegas mais experientes ou com o supervisor técnico para me auxiliar, principalmente em relação às primeiras visitas às UEs e no atendimento presencial no plantão da supervisão. Enfrentei duas outras realidades: a supervisão dos CEIs Parceiros (que é muito diferente da rede direta, sobretudo quanto ao relatório do supervisor) (P17).

Parece indicar que os supervisores trabalham de forma isolada, apontando para a ausência de um trabalho solidário, engajado e em equipe, contribuindo para fragmentação de uma ação supervisora comprometida, como grupo de trabalho, que poderia se fortalecer no desenvolvimento do coletivo. Diante do exposto, destaca-se que é de suma importância que os supervisores mais experientes compartilhem seus conhecimentos com os iniciantes no cargo, fortalecendo o trabalho coletivo.

Na leitura dos dados que apontam para a categoria Sucesso foi possível observar que os participantes consideram ter sucesso na ação supervisora, quando essa ação é realizada em parceria com as equipes gestoras das unidades educacionais das quais são responsáveis, como apontado nos trechos a seguir:

Acredito que mais sucesso, devido à parceria de trabalho estabelecida com os Gestores das Unidades Escolares (P1).

[...] tenho tido mais sucessos, uma vez que vejo acontecer o bom trabalho realizado pelas Unidades Escolares junto às crianças, estudantes e a comunidade onde está inserida (P7).

Entendo ter mais sucessos, porém dificuldades são previsíveis na ação supervisora. Justifico mais sucessos, pois com mais de quarenta e cinco anos de Supervisão de Ensino/Supervisora Escolar, não raro encontro pessoas agradecidas em função das parcerias orientações e intervenções realizadas em favor das aprendizagens dos alunos e da melhoria do clima organizacional das escolas (P8).

Acredito que tive sucesso na relação com as escolas, pois me preocupava em ouvir, conhecer a escola e o trabalho realizado e, neste sentido, houve muita troca. Tive feedbacks diretos das equipes, que disseram se sentir apoiadas quando mais precisaram. Eu não sei nomear se isso seria a melhor definição para 'sucesso', mas posso afirmar que considerava a melhor parte, a mais gratificante, de todo o trabalho do supervisor (P17).

Na análise dos dados sobre as dificuldades e sucesso da ação supervisora para os participantes, destacou-se que grande parte deles identifica mais dificuldades do que sucesso, devido principalmente à sobreposição da dimensão administrativa sobre a dimensão pedagógica em seu fazer diário. Alguns dos participantes, iniciantes no cargo, também, relatam dificuldade em executar seu trabalho, devido à falta de suporte e apoio para a construção de uma boa visita de supervisão nas UEs.

Alguns participantes também destacaram sucesso em sua ação supervisora, indicando como pontos fortes para que isso aconteça a experiência na função, o tempo no cargo, o domínio da legislação e a parceria com as escolas das quais são supervisores são determinantes para o sucesso na sua ação supervisora. A análise demonstrou que mesmo os participantes que destacaram ter mais sucesso em seu trabalho, também assumem ter enfrentado dificuldades ou desafios em algum momento no desempenho da função.

5.2 Sobre as atividades de maior interesse na execução da ação supervisora

Após análise, as respostas relacionadas à questão 2 - *Qual a parte do seu trabalho que você mais gosta de fazer?* (APÊNDICE I) foram distribuídas em seis categorias. Estas estavam relacionadas:

1. As Visitas às Unidades Escolares;
2. Às Ações Pedagógicas;
3. Ao Acompanhamento das Aprendizagens dos Estudantes;
4. Às Questões Burocráticas;
5. Às Ações Interventivas;
6. Ao Acompanhamento e Formação das Equipes Gestora e Docente.

A Tabela 6 apresenta a distribuição das frequências apontadas pela análise do discurso dos participantes com relação às categorias desenhadas.

Tabela 6 – Distribuição das frequências de acordo com as categorias

Categorias	Freq.
Visitas às Unidades Escolares	12
Ações Pedagógicas	8
Acompanhamento das Aprendizagens dos Estudantes	7
Ações Interventivas	5
Acompanhamento e Formação das Equipes Gestora e Docente	3
Questões Burocráticas	2

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

A leitura da tabela parece apontar para um supervisor entusiasta da escola, buscando uma aproximação junto às unidades no sentido de uma ação menos fiscalizadora e mais pedagógica. Observou-se que as ações ligadas ao fazer pedagógico ganham destaque na fala dos participantes. Percebeu-se, aí, um movimento de transformação para a desconstrução de uma identidade técnica e fiscalizadora, que se consagrou no percurso histórico e profissional durante muitos anos, porém tais marcas insistem em resistir.

Entende-se que repensar a ação supervisora, melhorar as práticas, refletir a ação supervisora e romper com os paradigmas de uma ação supervisora tradicional são necessidades urgentíssimas para a garantia da qualidade no processo educacional, como afirma Silva Jr:

O supervisor de que estamos necessitados é aquele capaz de estabelecer a relação entre a filosofia superior e o senso comum, entre o pensamento dos especialistas e o dos homens. É, enfim, aquele supervisor cuja figura possa ser percebida pelas massas docentes como a referência para a concretização do seu projeto educacional (SILVA JR, 2007, p. 102).

Com relação à categoria relacionada às *Visitas as UEs*, o que se espera para este novo contexto educacional é que estas visitas sejam desprovidas do caráter fiscalizatório, todavia permeadas de uma ação supervisora que ressignifique as práticas, buscando o equilíbrio entre os fazeres administrativos e pedagógicos. Rolla (2006, p. 26) afirma que:

Estas atribuições remetem a uma prática dimensionada para além da ‘inspeção’, da ‘supervisão’ enquanto um ‘olhar superior sobre’, colocando o Supervisor como alguém que coordena um trabalho coletivo, um líder que viabiliza o planejamento, a formação continuada, de investigação acerca da prática pedagógica.

Analisando as respostas, chama à atenção as expressões que os participantes utilizaram ao se referir ao trabalho junto às escolas, tais como: “visitas”, “visitar” ou “estar com as escolas”, “percorrer as escolas”. Apesar de aparentemente parecer ser comum o uso desses termos, talvez em função da própria cultura profissional inerente ao cargo, é possível pensar que ao se tratar de “visita”, eles não se sintam mesmo parte das equipes escolares, como se observa nos trechos seguintes:

Gosto das Visitas às Unidades, trocar saberes, fazer boas discussões e fico muito feliz quando consigo ajudar efetivamente as unidades (P4).

Estar com as escolas para mim é o melhor caminho para auxiliar [...] (P8).

A categoria relacionada às Ações Pedagógicas é a segunda com maior frequência sobre o que gostam de realizar no cargo. Alguns dos participantes identificam o gosto por essa atividade em virtude de terem atuado como coordenador pedagógico, evidenciando a preferência por estarem nas escolas, interagindo com os fazeres pedagógicos, como destacado nos excertos abaixo:

Estar na escola e acompanhar o desenvolvimento do trabalho pedagógico, ao ler registros, relatórios, planejamento e outros (P⁶).

Gosto de fazer ações supervisoras que priorize aspectos pedagógicos como dar suporte em projetos pedagógicos [...] (P9).

[...] Interagir com o outro, num contínuo aprender e ensinar é o mais prazeroso da função, que possibilita refletir a todo instante o fazer pedagógico (P10).

[...] especialmente quando posso colaborar com as ações pedagógicas [...] (P12).

Mediante ao percurso na rede municipal como Coordenadora Pedagógica gosto mais deste acompanhamento das ações pedagógicas, especialmente nas unidades de Educação Infantil, por serem processos formativos vivenciados por mim (P3).

Na categoria relacionada ao Acompanhamento das Aprendizagens dos Estudantes, observou-se nas respostas dos participantes o interesse em acompanhar a melhoria da aprendizagem dos estudantes, a citar o excerto das falas dos sujeitos P10, P15, P16:

No trabalho que realizei com educação inclusiva no CEFAl/DRESA, nos momentos que constatei, verdadeiras inclusões, (numa sociedade extremamente excludente) foi maravilhoso, permitindo uma realização pessoal e como educadora (P10).

[...] e acompanhar o aprendizado das crianças (P15).

Estimular o protagonismo de todos os atores da escola, favorecendo o exercício da gestão democrática e a aprendizagem dos educandos (P16).

Destacou-se que uma ação supervisora que interaja com as equipes, que realiza a formação continuada centrada na realidade da escola, como um dos caminhos para melhorar a qualidade da aprendizagem dos estudantes, contribui para superação do mito de um supervisor burocrata, fiscalizador e tarefeiro. Observou-se que não há descrição de quais as ações são construídas para melhoria do processo de aprendizagem dos estudantes.

Vale considerar a relevância de uma ação supervisora que busque o aprofundamento do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e que promova espaços de discussões sobre as Políticas Públicas Educacionais, juntamente com a comunidade educativa, para possibilitar a transformação de práticas que garantam as aprendizagens significativas dos estudantes, como alerta Placco (2003, p. 27):

[...] ficam cada dia mais evidentes a dificuldade e a ineficácia do trabalho isolado. É em torno de um projeto de escola, com claros objetivos de formação do aluno e do cidadão, que professores, diretores e outros profissionais da Educação devem-se congrega para um trabalho significativo junto aos alunos.

E nessa perspectiva Freire destaca com maestria o papel do supervisor dentro do espaço escolar, ao relatar que:

[...] o supervisor escolar deve ser questionador, desequilibrador, provocador, animando e disponibilizando subsídios que permitam o crescimento do grupo, tendo função determinante na formação dos educadores, ajudando-o a elevar o seu nível de consciência, passando do senso comum a consciência filosófica ou criando um patamar de senso comum, em termos de abertura de um novo paradigma que se acentua na mudança de uma super-visão para uma outra-visão (FREIRE, 1993, p. 45).

Quanto à categoria relacionada às Ações Interventivas, não é especificado de que forma são feitas as ações de intervenção, alguns relatam intervir na documentação pedagógica da UE:

Realizo-me também quando realizo intervenções na parte de documentação pedagógica, registros, projetos, etc. (P12).

Levo a situação problema e peço ajuda para discutir o caso e pensar coletivamente quais seriam as melhores intervenções (P18).

A documentação pedagógica é um documento vivo, ler e homologar documentos pedagógicos impossibilita muitas das vezes a ressignificação de práticas, é preciso

desconstruir o rótulo de apenas intervir no papel, mas trilhar os caminhos com os sujeitos protagonistas que compõem a documentação pedagógica.

Na categoria relacionada ao Acompanhamento e Formação da Equipe Gestora e Docente, observou-se que o acompanhamento do trabalho da Equipe Gestora é realizado durante as visitas do supervisor às unidades educativas. Cada participante deste estudo atende aproximadamente 13 unidades, incluindo escolas da Rede Direta, Parceiras e Particulares e as visitas às unidades em média acontecem mensalmente.

Em relação ao trabalho do professor, os participantes pontuaram que esse acompanhamento é realizado em horário de formação coletiva e em visitas à sala de aula. Contudo, não ficou claro que tipo de trabalho é realizado com os professores nos horários coletivos, se o supervisor é o formador ou acompanha a formação, ou como é desenvolvido o atendimento às equipes, como pode ser observado nos excertos dos discursos dos participantes abaixo:

A parte em que eu trabalho além das Equipes Gestoras, com os professores em horário coletivo e visita às salas de aulas (P1).

Atender as equipes (gestoras/docentes) em ação supervisora (P7).

Participamos dos horários de formação coletiva junto com o Coordenador Pedagógico (P8).

Vale destacar que a formação continuada oferecida na Rede Direta²⁵ é bem diferente da oferecida para Rede Parceira²⁶, pois os professores da rede parceira não tem horário coletivo para estudos incorporados à sua jornada de trabalho como acontece com os professores da Rede Direta. Os momentos formativos acontecem durante as reuniões pedagógicas, formações previstas em calendário escolar, e no período da aplicação dos Indicadores de Qualidade, em conformidade com os preceitos legais²⁷ estabelecidos.

A análise das respostas relacionadas à categoria Questões Burocráticas destacou à importância da legislação nos afazeres burocráticos, já que são inerentes à função, mesmo considerando que eles não deveriam ser o eixo central da ação supervisora:

Também gosto de estudar as Portarias e Instruções Normativas. Os processos de vistoria com fins de autorização, apesar de burocráticos são ótimas oportunidades de aprendizado (P2).

[...] consoante o que é preconizado na legislação, sempre lembrando que as mesmas são parte de um sistema de ensino (P8).

²⁵ Escolas que são da RME-SP.

²⁶ Escolas que mantém convênio com a SME-SP.

²⁷ Instrução Normativa SME nº 02/2019 (SÃO PAULO, 2019), item 6.4.3, no que se refere à formação permanente em serviço para os docentes da rede parceira.

Salienta-se que não é possível desconsiderar na ação supervisora a função administrativa/burocrática, já que são inerentes ao cargo. Discute-se neste texto a sobreposição dessa ação sobre a ação pedagógica desse profissional. Esses dois fazeres devem estar em equilíbrio, para que não se perca de vista que o supervisor é responsável, também pela qualidade educativa das escolas. Com isso, encaminha-se para a próxima questão do questionário, que vai indagar dos participantes sobre como se classificariam quanto a ser um bom supervisor. O intuito é captar em seus discursos o que consideram como uma boa ação supervisora.

5.3 O bom supervisor

A questão 3 – *Você se considera um (a) bom (boa) supervisor (a)? Por quê?* (APÊNDICE J) – dizia respeito ao fazer diário do supervisor em sua ação supervisora. Após a leitura dos dados coletados, foram classificadas em duas categorias de sentido: Não se considera um Bom Supervisor e Bom Supervisor. Na Tabela 7 estão organizadas as respostas dos participantes com as respectivas frequências.

Tabela 7 – Frequência das respostas dos participantes quanto à classificação de si como bom supervisor

Categorias	Freq.
Não se considera um Bom Supervisor	10
Bom Supervisor	7
Total	17

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Um dos participantes não respondeu essa questão, razão pela qual a quantidade total de respostas não corresponde ao total de participantes do estudo. A categoria que apresenta maior frequência é a relacionada aos que não se consideram como bons supervisores. Os participantes mencionam como razão para essa classificação de si a inexperience no exercício da função supervisora, como se pode observar em trechos de suas respostas:

Ainda não, devido à inexperience no exercício da função. Acredito, porém, que tenho perfil para realizar o trabalho (P2).

[...] tenho recebido muito apoio dos pares mais experientes, mas penso que faltam percursos vividos para ser considerada uma boa supervisora (P3).

Observou-se, então, que a concepção de um bom supervisor está vinculada às experiências em serviço e para esse domínio da função os novos supervisores se espelham nos pares mais experientes na função. É importante destacar que nossa amostra é constituída por maior número de participantes com pouca experiência no cargo (67%), o que poderia explicar

a justificativa dada de que a pouca experiência o classificaria como não sendo um bom supervisor como podem ser observados nos seguintes trechos dos discursos dos participantes:

Considero que neste segundo ano de atuação no cargo, inicialmente designada e agora efetiva, tenho tido muito aprendizado, especialmente em matérias burocráticas e procedimentos administrativos antes ignorados por mim (P3).

Boa parte dos supervisores que acessou o cargo nestes últimos anos veio da Coordenação Pedagógica o que de certa forma, é positivo no que se refere ao aspecto mais pedagógico. No entanto, também nos deparamos com demandas bem burocráticas que, muitas vezes, sinto-me incompetente para apoiar a direção escolar. (P18).

Para os participantes que responderam que se consideram bons supervisores escolares, indicando o termo “Sim”, fica evidente que se trata de profissionais que já trabalham há um bom tempo nessa função. Portanto, esses supervisores, somando sua experiência profissional associada aos anos de dedicação, concluem uma autoavaliação positiva de si e de sua ação, como pode ser observado nos seguintes excertos:

Sim, porque me empenho em ser o par avançado da Unidade Escolar/DRE/SME, orientando e assessorando para a melhoria do trabalho educacional com vistas a atender com qualidade as crianças, estudantes e comunidade (P7).

Acredito que sou boa supervisora, por estar disponível para atender às pessoas das escolas, buscando oportunidades de reflexão conjunta, efetivando visitas constantes e procedendo a intervenções no caso de necessidade. Destaco que neste quesito, os meios eletrônicos disponíveis são facilitadores para a comunicação e respostas rápidas nos momentos em que não posso estar na escola (P8).

Em contrapartida, os supervisores que responderam “Não”, entendem que precisam de maior experiência para se qualificarem como bons profissionais na função. Nesse caso, também explicam que o cargo de supervisor escolar exige um amplo conhecimento acerca de legislações e encaminhamentos, que só podem ser executados, mediante experiências adquiridas ao longo dos anos, como destacado nos trechos a seguir:

Não, ainda. Tenho muitas inseguranças de encaminhamentos e dúvidas com relação ao papel do supervisor, os fazeres e os alcances da ação supervisora (P3).

Estou aprendendo a ser supervisor, sou boa aluna, mas não posso falar que sou bom supervisor, visto me considerar muito crua ainda. Muito à aprender (P11).

Assim evidenciou-se que, tanto para aqueles que responderam “Sim”, quanto para aqueles que responderam “Não”, as representações presentes sobre a figura de um bom supervisor escolar incidem na experiência adquirida no exercício da função. Considerando que esses resultados realçam a percepção de que a boa ação supervisora está ligada às experiências anteriores, essa justificativa se torna contraditória por duas razões: primeiro

porque o supervisor escolar é considerado o par mais avançado na RME-SP justamente porque para acessar ao cargo de supervisor escolar é necessário possuir experiência no magistério e em algum cargo de gestão (totalizando seis anos no mínimo).

E em segundo, porque a justificativa dos participantes, ao alegar dificuldades em acessar administrativa e burocraticamente às unidades, indagam que eram coordenadores pedagógicos, inculcando a idéia de que esse profissional está apartado das tarefas administrativas. Então, essa visão contribui para cristalizar a crença de que existe uma dicotomia entre os fazeres pedagógicos e os administrativos/burocráticos.

Ao buscar as representações presentes nas respostas dos sujeitos relativas ao item 3, nota-se que os advérbios “Não e Sim” iniciam as sentenças. Desse modo, ao analisar com maior profundidade o contexto em que esses advérbios aparecem, observa-se que tanto “Sim” quanto “Não” estão diretamente relacionados à experiência profissional no cargo de supervisor escolar – desses participantes.

5.4 A ação supervisora

A questão 4 – *Quantas unidades educacionais você supervisiona? Qual é a periodicidade de visitas nas unidades?* (APÊNDICE K) – foi desenhada a fim de analisar a carga de trabalho imposta a esse profissional, que tem influência direta no seu fazer cotidiano. Para esta análise não se construíram categorias.

Na leitura das respostas, observou-se que cada participante supervisiona uma média de 13 UEs. Os participantes realizam visitas às unidades, em média, uma vez ao mês, na excepcionalidade de alguma irregularidade durante a visita da supervisão escolar ou em caso de situação de denúncia por parte do município, as visitas poderão ocorrer mais de uma vez ao mês. Observou-se nas respostas dos participantes que alguns realizam as visitas às unidades particulares mensalmente e outros bimestralmente e na Rede Direta as visitas respeitam a periodicidade mensal.

Destacou-se que essa disparidade de frequência deve-se à grande quantidade de UEs para acompanhamento e de questões a serem tratadas em cada uma delas, o que faz com que o supervisor tenha que priorizar uma unidade mais do que a outra. Quanto a isso, é interessante salientar que as lutas dos supervisores escolares enfocando a necessidade de ampliação do quadro de supervisores escolares são recorrentes, em virtude do elevado número de escolas que estes têm que acompanhar.

Em ações integradas com o sindicato SINESP²⁸, resguardados pela Lei 16.695/2017 (SÃO PAULO, 2017), houve a conquista da ampliação de mais 96 cargos de Supervisores Escolares distribuídos por toda a RME-SP. E, ainda, embasados pela Portaria nº 8.946/2017²⁹, foi criado um grupo de trabalho, composto por um supervisor representante de cada DRE com o propósito de redefinir o módulo de supervisores escolares para as DREs e de definir a distribuição dos cargos criados pela Lei nº 16.695, de 25/08/2017.

Com a ampliação do módulo de supervisor escolar, a DRE pesquisada teve o seu módulo alterado de 20 para 26 supervisores no ano de 2019, ainda assim perdura uma demanda excessiva de unidades para o acompanhamento da supervisão escolar. A luta dos supervisores persiste para que SME firme o compromisso de fazer as publicações e organização para a chamada e escolha dos cargos de diretor de escola e de supervisor escolar remanescente do concurso de acesso da carreira de gestor ocorrida no ano de 2015. Cabe destacar que anterior à ampliação do módulo na DRE estudada, o número de escolas atendidas por cada supervisor variava entre 15 e 17 unidades.

5.5 A valoração afetiva dos participantes sobre as atividades da ação supervisora

Na questão 5 (APÊNDICES L, M, N e O), pedia-se a valoração afetiva das atividades realizadas pelos participantes em sua atuação profissional, discorrendo das atividades que mais gostam até às que menos gostam de realizar. A escala oferecida para os participantes discorrerem sobre as atividades realizadas em serviço foi assim desenhada:

- a) Atividades que faço e gosto de fazer;
- b) Atividades que não faço, mas gostaria de fazer;
- c) Atividades que faço, mas não gostaria de fazer;
- d) Atividade que não faço e não gostaria de fazer.

Os itens a e c versão sobre os fazeres reais, de suas práticas profissionais cotidianas, indicando o que gostam e não gostam de fazer em sua rotina de trabalho. Os itens b e d abrem espaço para a construção idealizada dos participantes quanto ao que acreditam que deveria ser a atuação do supervisor escolar.

²⁸ O SINESP é um sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo que agrega os profissionais da Educação Municipal de São Paulo que exercem os chamados cargos técnicos: Diretor de Escola, Coordenador Pedagógico, Assistente de Diretor e Supervisor Escolar.

²⁹ Portaria nº 8.946, de 30/11/2017 - Constitui GT para redefinição do módulo de Supervisores Escolares para as DREs. Sugerimos a leitura completa dessa Portaria, disponível em: <https://www.sinesp.org.br/179-saiu-no-doc/4705-portaria-n-8-946-de-30-11-2017-constitui-gt-para-redefinicao-do-modulo-de-supervisores-escolares-para-as-dres>. Acesso em: 27 set. 2019.

A valoração afetiva dada em cada uma das respostas dos participantes aos itens discriminados pode ajudar a desvelar quais são as atribuições consideradas ideais e quais as que não são, do ponto de vista dos participantes. Essa perspectiva afetiva é parte importante do processo de construção das representações sociais dos sujeitos sobre determinado objeto.

A leitura detalhada e com profundidade do material textual coletados dos participantes, possibilitou a separação dos mesmos em categorias de sentido, dentro de cada um dos itens. A Tabela 8 descreve a categorização das respostas e as respectivas frequências apontadas.

Nesta tabela, destacam-se dois grandes grupos, que contêm as *Atividades Reais* e a *Idealização da ação supervisora*. Dentro de cada um desses grupos, incluem-se as valorações afetivas dos participantes entre gostar e não gostar em relação ao que acreditam ser a ação supervisora. A seguir será mais bem descrito cada um dos grupos de categorias.

Tabela 8 – Valor afetivo dos participantes sobre as atividades da supervisão escolar

Valoração	Categorias	Freq.*	%**
Atribuições reais da supervisão escolar	Atividade com peso positivo: gostar de realizar		
	Visitas e Acompanhamentos às UEs	16	89
	Acompanhamento da Equipe Gestora	13	72
	Trabalho Pedagógico	13	72
	Ação Formativa	5	28
	Ação Burocrática/Administrativa	3	17
	Atividade com peso negativo: não gostaria de realizar		
	Apuração Preliminar/Aplicação de penalidades	11	61
	Ação Administrativa/Burocrática	5	28
	Gestão de Conflitos	1	6
	Termo de Visita	1	6
	Construção idealizada das atividades da ação supervisora	Atividade com peso positivo: não realiza, mas gostaria de realizar	
Elaboração e implementação de Políticas Públicas		13	72
Formação Continuada		10	56
Acompanhamento de Aprendizagem e do Pedagógico das Escolas		5	28
Não foi possível categorizar.		1	6
Atividade com peso negativo: não realiza e não gostaria de realizar			
Prestação de Contas de Verbas Públicas		13	93
Processo de Atribuição de Aulas		3	21
Gestão de Conflitos	1	7	

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

* Os resultados apontados indicam o número de respostas e não o total de participantes.

** Relacionada à porcentagem dos participantes que foram incluídos nessa categoria.

5.5.1 A valoração afetiva dos participantes sobre as *Atividades Reais* desenvolvidas em sua ação supervisora

O grupo das *Atividades Reais*, ou seja, aquelas que são realizadas no cotidiano profissional dos participantes estão divididas pela valoração afetiva em descritores: gostar ou não gostar de realizar. Agora, será apresentado a descrição de cada uma das categorias com sua análise para esses dois descritores.

5.5.1.1 *Atividade com peso positivo: “realiza e gosta de realizar”*

Do conjunto de categorias com valoração Positiva, ou seja, sobre aquelas atividades que os participantes realizam e gostam de realizar, observou-se nos dados transcritos na Tabela 8, que as maiores frequências foram para as relacionadas às *Visitas e Acompanhamento às Unidades*, ao *Acompanhamento da Equipe Gestora* e ao *Trabalho Pedagógico*. Apesar da baixa frequência, vale ressaltar que as atividades ligadas ao fazer administrativo/burocrático aparecem entre as elencadas nesse grupo, indicando que a insatisfação quanto à realização dessas atividades não é unânime. Interessante destacar, também, que a *Ação Formativa* não apareceu como destaque, como imaginá-va-se que ocorreria.

Percebeu-se na análise das categorias *Visitas e Acompanhamento às Unidades e Acompanhamento da Equipe Gestora* que parece existir grande preocupação em acompanhar o trabalho desenvolvido nas escolas e, fazer parte do cotidiano da escola parece ser o caminho para efetivar este acompanhamento. Embora o supervisor escolar da rede municipal esteja lotado em um órgão regional (as DREs), o desejo é estar com o pé no chão da escola, como pode ser observado nos discursos dos participantes, destacamos essa linha de raciocínio, conforme segue abaixo:

Gosto de fazer visitas às unidades e ajudar a resolver problemas (P4).

Enquanto Supervisora Escolar o que gosto é estar com as escolas (visitas) de modo a estar com elas comemorando os sucessos auferidos e refletindo sobre trabalho desenvolvido (P8).

As visitas, orientar sobre atividades, organização da unidade, enfim, discutir o pedagógico da escola, acompanhamento dos estudantes, os territórios do saber, PEA e PPP (P11).

Gosto de visitar as escolas e dialogar com as equipes sobre as práticas pedagógicas [...] (P14).

Acompanhar o trabalho realizado pelas Unidades Educacionais por meio de visitas de ação supervisora [...] (P7).

Visitas nas Unidades Educacionais, especialmente de Educação Infantil, tanto da Rede Direta como Indireta, intervenções quanto aos relatórios e documentação pedagógica como um todo, orientações quanto aos encaminhamentos dos Projetos e tudo o que envolve a Educação Infantil, como estudos, cursos, palestras (P12).

Visitas de ação supervisora, orientações à equipe gestora, atividades formativas junto às equipes gestoras (P18).

Nos discursos dos participantes não ficou clara a intencionalidade do que será acompanhado durante essas visitas e acompanhamentos, há a necessidade da organização de um roteiro contendo um planejamento sobre quais são as prioridades estabelecidas para serem acompanhadas. Importante esclarecer que durante as visitas de acompanhamento e de ação supervisora nas UEs, são observados vários aspectos que vai desde os aspectos administrativos, formativos até os pedagógicos.

Os participantes não indicaram se pautar no Plano de Ação da Supervisão, visto que é uma forma de organizar seu trabalho quanto à rotina da supervisão, às visitas às unidades e aos registros nos termos de visita e acompanhamento, a visita por si só, sem uma intencionalidade, torna nula a ação supervisora, cabe então ao supervisor escolar refletir sobre sua prática e ressignificar sua ação.

O *Trabalho Pedagógico* apareceu nas falas dos participantes também como uma preocupação, em ações como: diálogo com as equipes; acompanhamentos dos estudantes; e o desenvolvimento do PPP e do PEA³⁰ das UEs. Parece que uma grande quantidade dos participantes gostam de realizar atividades voltadas para o “fazer pedagógico”, conforme se expressam em seus discursos:

Gosto de acompanhar processos pedagógicos, participar de ações formativas, apoiar a Equipe Gestora nas diferentes necessidades, especialmente na organização do trabalho que contribua para a melhoria da qualidade do atendimento aos bebês, crianças e jovens (P3).

Ler registros do trabalho pedagógico e dos momentos de formação e depois observar a rotina e marcas das crianças no ambiente da escola. Conversar com os educandos e profissionais (P6).

[...] discutir o pedagógico da escola, acompanhamento dos estudantes, os territórios do saber, PEA e PPP (P11).

A ação supervisora é imprescindível na intervenção e acompanhamento do processo educativo, sendo primordial sua ação de acompanhar e orientar todas as relações pedagógicas

³⁰ Na elaboração do PPP na RME-SP, deve-se considerar os princípios, diretrizes e metas pedagógicas da SME, bem como as especificidades de cada etapa ou modalidade de ensino, já os Projetos Especiais de Ação (PEA) são instrumentos de trabalho elaborados pelas unidades escolares, que expressam as prioridades e os desafios para o sucesso na implementação do PPP, visando aprimorar as práticas educativas e consequente melhoria da qualidade social da educação, por meio do investimento na formação dos professores.

da escola, mesmo diante do acúmulo de funções burocráticas que, por vezes, acarreta em uma baixa atuação desse profissional no trabalho pedagógico das escolas. Por isso, é importante que o supervisor tenha a clareza do significado do trabalho pedagógico em todas as suas dimensões. Neste texto:

por trabalho pedagógico entende-se todo o trabalho cujas bases estejam, de alguma forma, relacionadas à Pedagogia, evidenciando, portanto, métodos, técnicas, avaliação intencionalmente planejadas e tendo em vista o alcance de objetivos relativos à produção de conhecimentos (FERREIRA, 2010, s/p.).

E reconhecendo a relevância do trabalho em parceria envolvendo o trio gestor da rede municipal de educação, que é composto pelo diretor de escola, coordenador pedagógico e supervisor escolar, é importante que em uma ação supervisora o trabalho pedagógico da escola também seja visitado.

Apesar da atuação pedagógica da supervisão escolar da RME-SP parecer sobrecarregada, devido às ações administrativas, os participantes apontam o gosto pela realização de atividades pedagógicas da escola. Sendo, portanto, interessante repensar a relevância do trabalho pedagógico na ação supervisora.

A categoria *Ação Formativa* apareceu com frequência baixa, embora presente nas atividades que os participantes gostam de realizar em sua rotina profissional. Não obstante, na leitura e análise de suas respostas observou-se a necessidade de um questionamento sobre o que o supervisor entende por formação, o que não fica claro nos discursos dos participantes, como se destaca nos excertos abaixo:

[...] dar formações, estudar os documentos e publicações da rede (P2).

[...] participar de ações formativas (P3).

[...] acompanhar algumas reuniões e formações da DRE (P17).

[...] atividades formativas junto às equipes gestoras (P18).

Salienta-se que a participação do supervisor como sujeito de interação junto às equipes gestoras nos horários de JEIF e PEA é de suma relevância, visto que se trata da formação continuada dos envolvidos. Contudo, se essa ação supervisora limita-se apenas em acompanhar e validar o certificado do PEA intensifica-se a conotação de uma atuação do supervisor escolar como um mero tarefeiro.

A formação não se limita a uma ação de visita a grupos de professores optantes por JEIF, durante os horários coletivos de estudos ou realização do PEA ou enquanto conferem

livros oficiais de registro dos encontros de formação ou simplesmente acompanhando uma formação como um mero expectador passivo.

Na categoria *Ação Burocrática/Administrativa*, com menor frequência, mas não menos importante de ser analisada, já que traz um contraponto interessante ao apresentar um ponto de divergência entre o que o grupo havia falado até agora, sobre a sobrecarga de tarefas deste tipo em seu serviço. Foram citadas como atividades práticas administrativas: o estudo de demandas e projeção de turmas; comissão de vistoria de imóveis para celebração de convênios ou para autorização de funcionamento de escolas particulares. Parece que nem todas as atividades com esse cunho são consideradas estafantes e desinteressantes. Fato importante, que servirá de subsídio na análise final desta questão.

5.5.1.2 *Atividade com peso negativo: “realiza, mas não gosta de realizar”*

Do conjunto de categorias com valoração Negativa das *Atividades Reais* dos participantes em seu fazer diário (sobre aquelas atividades que eles realizam, mas não gostam), a categoria que apresentou maior frequência (61%) foi a *Apuração Preliminar/Aplicação de Penalidades*, seguida bem abaixo por: *Ação Administrativa/Burocrática, Vistoria e Autorização de Funcionamento dos CEIs Parceiros/Escolas Particulares, Plantão da Supervisão e Termo de Visita*.

A falta de interesse pela ação de Apuração Preliminar/Aplicação de Penalidades³¹ foi justificada por ser uma tarefa exaustiva e complexa, que demanda tempo e cumprimento dos prazos, impossibilitando ao supervisor realizar as demais ações de sua rotina, pois é uma atividade que demora dias ou até meses, conforme a complexidade da apuração. Alguns trechos das falas dos participantes, sobre essa categoria, foram destacados e podem ser vistas a seguir:

Processo de Apuração, acredito que deveria haver comissões fixas com pessoas mais gabaritadas para a realização desses procedimentos. Além de tomar muito tempo do trabalho do Supervisor, alguns processos poderiam não existir se houvesse uma intervenção anterior (P2).

Posso dizer que incomoda quando é a nossa vez de efetivar, por exemplo, as Apurações Preliminares, pois tendo em vista quantidade de escolas que temos que acompanhar, durante o período de execução da tarefa de Apuração, percebemos limitação de possibilidades de visitas às escolas, em função do tempo necessário para concluir o referido processo de apuração. Acho muito difícil termos que chegar ao ponto de representação quanto à colegas de trabalho e profissão (P8).

³¹ Trata-se de exercício do poder disciplinar da Administração Pública na apuração de fatos não definidos ou nos casos de falta de elementos indicativos de autoria, ou seja, de apuração das infrações e aplicação das penalidades devidas aos servidores públicos e demais pessoas sujeitas à disciplina administrativa. Também é denominado como Processo Administrativo.

Destaca-se aqui alguns procedimentos de Apuração Preliminar previsto no Decreto n. 43.233/2003 conforme segue:

Art. 96. A Apuração Preliminar é o procedimento disciplinar de preparação e investigação determinado pela autoridade que tiver ciência de irregularidades no serviço público, objetivando a averiguação dos fatos e responsabilidades.

Art. 99. A Apuração Preliminar consistirá na oitiva das pessoas envolvidas ou que possam contribuir para o esclarecimento dos fatos, devendo ser juntados aos autos todos os documentos pertinentes.

§ 1º. Os depoentes poderão fazer-se acompanhar de advogado, mas este não poderá interferir no procedimento.

§ 2º. O depoente que for acompanhado de advogado deverá apresentar procuração até a data da audiência, sem a qual não será permitida a presença de seu procurador.

§ 3º. O advogado assistirá tão somente à audiência de seu cliente, não lhe sendo facultado assistir aos demais atos de instrução ou neles interferir.

Art. 100. A Apuração Preliminar terminará com relatório circunstanciado sobre o apurado, devendo apontar os eventuais suspeitos ou autores, com sua respectiva qualificação, ou, na sua falta, a indicação de que não foi possível comprovar os fatos ou precisar a autoria.

Art. 101. A Apuração Preliminar deverá estar concluída no prazo de 20 (vinte) dias, a contar da publicação da portaria referida no artigo 98, findo o qual os autos serão remetidos ao titular da Pasta ou ao Subprefeito (SÃO PAULO, 2003).

Ainda no que referiu-se à Apuração Preliminar, no ano de 2019 todos os processos de faltas dos servidores das unidades educativas foram descentralizados, deixando de ocorrer em PROCED³² e sendo realizados nas DREs, conforme apontado na Instrução Normativa SME n. 13/2019:

Art. 1º Delegar competência aos Diretores Regionais de Educação para, no âmbito das respectivas Diretorias Regionais de Educação:

I - Decidir as apurações preliminares sobre faltas ao serviço, determinando uma das medidas previstas no Artigo 147-A do Decreto municipal nº 43.233/2003, alterado Decreto municipal nº 58.697/2019.

Art. 2º A análise da regularidade formal do processo de apuração de faltas ao serviço, após autuado, deverá ser realizada pela unidade de recursos humanos da Diretoria Regional de Educação na qual o servidor apurado estiver vinculado, aplicando-se o artigo 147 do Decreto 43.233/2003 apenas aos demais casos.

Art. 3º Esta Instrução Normativa entrará em vigor na data de sua publicação. (SÃO PAULO, 2019).

Como uma atividade de cunho totalmente administrativo, os servidores envolvidos em irregularidades, após conclusão da apuração poderão receber uma penalidade direta ou até mesmo uma demissão ao bem do serviço público, causam um constrangimento e os participantes não concebem a tarefa como de atribuição da supervisão escolar, já que existe o setor jurídico dentro das DREs. No entanto, o advogado que atua nesse setor, apenas orienta os membros que compõe a comissão de apuração.

³² Departamento de Procedimentos Disciplinares da Procuradoria Geral do Município da Prefeitura da Cidade de São Paulo.

Para a “Apuração de Processos de Faltas” dos servidores, os Diretores Regionais de Educação, pelas competências a estes atribuídas, designa uma comissão composta de servidores, dos quais dois são supervisores e um servidor que atua em qualquer setor da DRE, tal descentralização referente ao “Processos de faltas”, contribuiu para aumentar a sobrecarga de tarefas da supervisão escolar, uma vez que esta demanda é constante e envolve todas as unidades educativas das DREs, e ainda os Processos de Faltas não se limitam apenas às ausências injustificadas dos servidores, mas também de licenças médicas negadas pela COGESS³³:

Decreto nº 58.697 DE 3 DE ABRIL DE 2019, que introduz alterações no Título VII do Decreto nº 43.233, de 22 de maio de 2003, que estabelece disposições especiais aplicáveis à ocorrência de faltas ao serviço e aos respectivos procedimentos, segundo reza a legislação abaixo:

Art. 1º O Título VII do Decreto nº 43.233, de 22 de maio de 2003 passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 143. A apuração de responsabilidade pelas infrações capituladas no artigo 188, incisos I e II e § 1º, da Lei nº 8.989, de 29 de outubro de 1979, qualquer que seja a natureza do vínculo funcional do servidor, com exceção dos contratados a que se refere o Título VI deste decreto, seguirá o procedimento disciplinar adequado, observadas as disposições previstas neste Título.” (NR)³⁴

“Art. 145. Alcançando o servidor a 31ª (trigésima primeira) falta consecutiva ou a 61ª (sexagésima primeira) falta interpolada durante o ano, a chefia do setor de pessoal deverá, sob pena de responsabilidade funcional, no prazo de 5 (cinco) dias, formalizar a comunicação de faltas no formulário específico.

Parágrafo único. As chefias imediata e mediata do servidor faltoso deverão se manifestar, de maneira clara e pormenorizada, sobre sua conduta, nos campos próprios do formulário de comunicação de faltas, no mesmo prazo fixado no "caput" deste artigo, sob pena de responsabilidade funcional.” (NR)³

“Art. 146. A chefia do setor de pessoal promoverá a autuação do processo, instruindo-o com o formulário Comunicação de Faltas, integralmente preenchido e a informação quanto a eventual pedido de afastamento ou de desligamento do servidor. (NR)

“Art. 147. Autuado, o processo será encaminhado à unidade de recursos humanos da respectiva Secretaria ou Subprefeitura para exame de sua regularidade formal.

§ 1º Caso não esteja instruído com todos os elementos referidos no artigo 146 deste decreto, o processo será devolvido à unidade de origem para a necessária complementação. (Decreto nº 58.697 publicado no DOC de 04/04/2019, página 01)

Embora o supervisor seja designado para verificar e apurar irregularidades, ele não é a chefia imediata ou mediata do servidor, esta competência é do Diretor Regional de Educação, que tem a prerrogativa de acatar ou não com o que o supervisor propõe.

Ao indicar qualquer que seja a natureza da penalidade para um servidor é uma tarefa que traz grande insatisfação e desconforto para os supervisores e esta insatisfação pode ser verificada na fala de um dos participantes dessa pesquisa:

³³ COGESS - Coordenação de Gestão de Saúde do Servidor

³⁴ (NR) - Nova redação

Apurações Preliminares são processos que não apreciam o fazer, ocupam muito o nosso tempo nos afastando da escola e temos que de certa forma “julgar”os envolvidos para apurar responsabilidades. Não considero que essa ação deveria ser da supervisão (P14).

Em relação a essa ação administrativa/burocrática, Teixeira (2014, p.114) pontua que “Há uma controvérsia notável entre a inserção pedagógica que se espera do supervisor – expressa na legislação que trata de suas atribuições – e o que a realidade de seu dia-a-dia o impõe”.

Entre as ações Administrativas/Burocráticas, outra categoria que apareceu no discurso dos participantes como ações que eles fazem, mas não gostam de realizar, foram elencadas: fazer Ata de reunião; realizar atividades meramente burocráticas/administrativas; fiscalizar horário; validar alguns documentos burocráticos das Unidades, como pode ser observado nos excertos de alguns dos participantes a seguir:

Validar alguns documentos burocráticos das Unidades. A equipe gestora já faz as conferências e acabamos tendo que fazer novamente esse trabalho que já foi feito pela equipe (P12).

Registro de Ata da Reunião da supervisão Escolar (P7).

Essas atividades compõem a rotina da ação supervisora e são técnicas, de aspecto burocrático, que remete à uma ação de inspeção (lembrando a figura do inspetor). Quanto a essa ação burocrática, Saviani faz uma crítica, ao afirmar que:

Mesmo quando a função do supervisor se apresenta sob a roupagem da técnica ela está cumprindo, basicamente, um papel político [...] Em termos conservadores, em termos dos interesses dominantes, em termos dos Interesses da elite que controla a sociedade, a supervisão cumpre tanto mais eficazmente a sua função política quanto menos esta função é explicitada; ou seja: quanto mais ela se apresenta sob a roupagem de procedimentos técnicos, tanto mais ela é eficaz na defesa dos interesses socialmente dominantes. (SAVIANI, 2003, p.32)

No que tange à categoria *Vistoria e Autorização de Funcionamento dos CEIs Parceiros/Escolas Particulares*, observou-se que essa atividade é vista como burocrática e que exige do supervisor um olhar apurado no que tange à infraestrutura do prédio, uma vez que além da análise dos documentos, como PPP e Regimento Escolar, o supervisor escolar está incumbido de vistoriar prédios e apontar os quesitos de infraestrutura do imóvel que está sendo vistoriado, verificando se o imóvel atende aos requisitos indicados nos Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana³⁵.

³⁵ PORTARIA 5959/15 - SME DE 11 DE SETEMBRO DE 2015. Art. 1º - A Orientação Normativa nº 01, de 11 de setembro de 2015, publicada no DOC de 12 de setembro de 2015, passará a ser adotada legalmente para o estabelecimento dos Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.

A Portaria n. 4.548/2017 estabelece Normas para a Celebração e o Acompanhamento de Termos de Colaboração entre a Secretaria Municipal de Educação e Organizações da Sociedade Civil visando à manutenção, em regime de mútua cooperação, de centros de educação infantil – CEI para o atendimento de crianças na faixa etária de zero a três anos, conforme segue:

Art. 10. Em se tratando de parceria na modalidade particular, a DRE deverá vistoriar previamente o imóvel para verificar o potencial em atender as exigências previstas nos Padrões Básicos de Infraestrutura, instituídos por Portaria específica da SME.

§ 1º - A organização deverá solicitar à DRE a vistoria prévia por meio de ofício, acompanhado da planta arquitetônica ou o croqui do imóvel, no seu estado atual, bem como a proposta de organização dos espaços para o atendimento pretendido.

§ 2º - A visita in loco deverá ser realizada pelo Assistente Técnico de Engenharia ou por Comissão Especial de Vistoria, designada pelo Diretor Regional de Educação, integrada, preferencialmente, pelo profissional da área de engenharia.

§ 3º - Após a vistoria tratada no caput, a DRE deverá elaborar relatório contendo a descrição da análise realizada, inclusive com as adequações que serão necessárias, e uma das seguintes conclusões:

- a) que o imóvel detém condições para a instalação de CEI e que será necessário apresentar um Plano de Adequação, conforme especificado no art. 15 desta Portaria;
- b) que o imóvel não atende as necessidades ou especificidades para o atendimento educacional pretendido, não sendo possível a instalação de CEI.

§ 4º - Após ciência do relatório da DRE, a organização poderá formalizar a proposta de celebração do termo de colaboração ou, no prazo de 5 (cinco) dias, interpor recurso da decisão que não aprovou o prédio, de forma fundamentada.

§ 5º - Os responsáveis pela vistoria realizada se manifestarão sobre o recurso, cabendo a decisão final ao Diretor Regional de Educação. (SÃO PAULO, 2017).

No curso do processo de Formalização da Celebração de Parceria entre a Associação e a Prefeitura de São Paulo, por meio da Secretaria Municipal de Educação se faz necessário a Associação apresentar o Plano de Trabalho, o Plano de Adequação para início de atendimento aos bebês e crianças, e é instituída uma comissão de supervisores para comparecimento no imóvel para verificação da organização dos ambientes educativos e instalações e, essa comissão de supervisores analisa todos os detalhes. Este mesmo olhar se estende para autorização de escolas infantis particulares, com o compromisso de que sejam respeitadas as exigências previstas nos padrões básicos de infraestrutura para instalação de unidade educativa para atender a demanda da Educação Infantil.

Como pode ser observado, existe um excesso de atividades que se sobrecarrega a ação supervisora, sobretudo as administrativas/burocráticas, que parecem ocupar grande parte de sua rotina, dificultando uma ação mais voltada para a garantia da qualidade da educação. Tomando como reflexão as ideias de Rangel, concordamos com sua definição no que tange à palavra supervisão:

Na supervisão, o prefixo "super" une-se à "visão" para designar o ato de "ver" o geral, que se constitui pela articulação das atividades específicas da escola. Para

possibilitar a visão geral, ampla, é preciso "ver sobre"; e é este o sentido de "super", superior, não em termos de hierarquia, mas em termos de perspectiva, de ângulo de visão, para que o supervisor possa "olhar" o conjunto de elementos e seus elos articuladores (RANGEL, 2002, p. 76).

A descrição pelos participantes sobre a valoração afetiva das *Atividades Reais* desenvolvidas durante sua atuação profissional foi dividida em dois grupos: gostar e não gostar de realizar. As atividades as quais os participantes atribuem uma valoração positiva são as que se relacionam com os fazeres realizados dentro das escolas, no acompanhamento do trabalho desenvolvido. Já a valoração negativa está nas tarefas ligadas ao papel administrativo/burocrático e punitivo de sua ação supervisora.

5.5.2 A valoração afetiva dos participantes sobre as *Atividades Idealizadas* que não são desenvolvidas em sua ação supervisora

As atividades apresentadas na Tabela 9 dizem respeito à valoração dos participantes sobre as atividades que consideram fora daquelas que são realmente realizadas no seu cotidiano da ação supervisora.

Tabela 9 – Valor afetivo dos participantes sobre as atividades *Idealizadas* da supervisão escolar

Valoração	Categorias	Freq.*	%**
	Atividade com peso positivo: não realiza, mas gostaria de realizar		
Construção idealizada das atividades da ação supervisora	Elaboração e Implementação de Políticas Públicas	13	72
	Formação Continuada	10	56
	Acompanhamento de Aprendizagem e do Pedagógico das Escolas	5	28
	Atividade com peso negativo: não realiza e não gostaria de realizar		
	Prestação de Contas de Verbas Públicas	13	93
	Processo de Atribuição de Aulas	3	21
	Gestão de Conflitos	1	7

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Nesta tabela estão incluídas aquelas tarefas que os participantes gostariam de fazer e também aquelas que eles não gostariam de fazer. Aqui, é possível identificar as ações que eles acreditam ser importantes para a sua ação profissional, o que ajuda a identificar sua representação de ação supervisora.

Assim concorda-se com Boldarine (2014, p. 81) quando pontua que “apesar de se constatar que a questão da fiscalização e a questão do controle são muito presentes na prática e nas representações dos supervisores, deve-se ressaltar que parece haver uma tentativa de mudança de paradigma por parte de alguns supervisores”.

Nesta lógica de raciocínio Alonso anuncia:

[...] em virtude de uma nova concepção de supervisão em desenvolvimento, o desejo de mudança expressa o amadurecimento do grupo que busca uma proposta de ação

coerente com a realidade educacional envolvendo todos os membros da escola. Nesses casos, a supervisão torna-se força aglutinadora e impulsionadora do grupo, atuando como mediadora do sistema, porém numa posição não mais de subordinação e aceitação irrestrita à autoridade, mas de intérprete da realidade escolar e de suas necessidades. (ALONSO, 2003, p. 169).

5.5.2.1 Atividade com peso positivo: “não realiza, mas gostaria de realizar”

As categorias com maior frequência são: *Elaboração e Implementação de Políticas Públicas e Formação Continuada*. Em relação à primeira, observou-se que os participantes desejam contribuir na elaboração, construção e implementação de propostas de políticas públicas educacionais, visto que não participam em nenhuma das fases de criação dessas políticas, conforme se observa nos trechos dos seus discursos que seguem:

Participar da elaboração de políticas públicas (P12).

A Supervisão precisa participar da elaboração de políticas públicas, legislações. Muitas vezes as orientações vem prontas, sem a discussão com as Unidades e a supervisão que é responsável pela implementação dessas políticas (P13).

Isso indica que existe um descontentamento dos supervisores por se sentirem excluídos das tomadas de decisões nessa construção voltada para área da educação, já que estas decisões são verticalizadas e, muitas vezes, são destoadas da realidade do chão da escola.

Assim compromete a qualidade da Educação, pois os supervisores como pares avançados das equipes escolares, poderiam contribuir positivamente na construção de políticas que seriam importantes para trabalhar questões educacionais que precisam ser melhoradas, como lembrou Silva Jr (1984, p. 13) ao afirmar que “Considero a supervisão uma função potencialmente capaz de contribuir para a obtenção de resultados da ação escolar condizentes com os interesses e as necessidades das camadas dominadas da população”.

É válido supor que os supervisores escolares devem ter representação nos processos de construção, discussão, e elaboração de políticas públicas educacionais, proposta de educação e legislações definidas para este fim, e não apenas receber tudo pronto tendo em vista que é o implementador das Diretrizes das Políticas Públicas da SME. Parece paradoxal incumbir o supervisor para analisar os impactos da política educacional e não permitir sua participação na sua elaboração.

É importante destacar o interesse dos participantes em ser parceiro na construção de políticas públicas, primeiro pelo desejo de garantir instrumentos legais para a busca da educação de qualidade, segundo, porque mostra que o profissional está compromissado com seu fazer em nome da Educação do município.

Já com relação à categoria *Formação Continuada*, embora ela também apareça entre as *Atividades Reais*, como aquelas que eles gostam de realizar e destacou-se que, existem em cada DREs uma Divisão Técnica Denominada DIPED - Divisão Pedagógica, cuja função é realizar formações aos professores e coordenadores pedagógicos, algumas vezes esta formação se estende aos diretores de escola. São raras e escassas a participação do supervisor escolar nessas formações, uma vez que, oficialmente SME incubiu que a função de oferecer a formação é predominantemente de DIPED.

Apresenta-se as atribuições dos profissionais que atuam em DIPED conforme prevê o Decreto nº 58.154, de 22 de março de 2018:

Dispõe sobre a reorganização da Secretaria Municipal de Educação, bem como altera a denominação e a lotação dos cargos de provimento em comissão que especifica. ART. 71 - A Divisão Pedagógica - DIPED tem as seguintes atribuições:

I - implementar, acompanhar e avaliar políticas e ações curriculares, políticas de formação dos profissionais e políticas de avaliação da SME;

II - implementar e articular ações educacionais e de gestão relacionadas a:

a) apoio às Unidades Educacionais e acompanhamento da aprendizagem dos educandos e dos resultados dos processos de avaliação interna e externa, auxiliando nos ajustes das ações pedagógicas;

b) educação para as relações étnico-raciais, educação ambiental, de gênero e educação inclusiva;

c) tecnologias e culturas digitais, leitura e educomunicação;

d) educação integral;

III - coordenar e acompanhar o trabalho e a formação dos professores orientadores de informática educativa e ações para o uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação, em articulação com a COPED;

IV - coordenar e acompanhar o trabalho e a formação dos professores orientadores de sala de leitura;

V - fortalecer, em articulação com as unidades de saúde e de assistência social, a rede de proteção social e as ações dos Profissionais de Educação no processo de ensino-aprendizagem.

Parágrafo único. As Divisões Pedagógicas das DREs deverão atuar de maneira integrada com a COPED.

(Decreto nº 58.154 publicado no DOC de 23/03/2018, p.10)

Ressalta-se que na DRE *locus* de realização dessa pesquisa, nas reuniões de setores, onde acontecem os encontros entre as equipes gestoras e supervisores, há momentos nos quais os supervisores realizam encontros com todas as equipes gestoras das unidades, que são realizadas com a presença de um profissional que atua em DIPED, sendo que este profissional fica incumbido em apresentar e discutir os itens pedagógicos da pauta e os supervisores presentes em apresentar e complementar itens legais ou normativos dos assuntos tratados nessas reuniões.

Evidenciou-se que não há uma unanimidade nos discursos apresentados pelos supervisores, sobre a quem se destinaria essa formação continuada que eles relatam desejar fazer, como se observa em trechos destacados a seguir:

Formação Continuada de Equipes Gestoras (P1).

[...] participar de formações em diferentes frentes, visando fortalecer o acompanhamento das unidades; atuar mais em parceria com os colegas qualificando o olhar e as intervenções no setor de atuação (P3).

Formação em serviço de forma continuada com as equipes gestoras versando sobre temas diversos da gestão escolar. Percebo que o que fazemos em relação a formação dos gestores é insuficiente (P6).

Formação junto aos professores (P7).

Ampliar ainda mais a formação em serviço por meio de cursos mais prolongados para as Equipes Gestoras. Enquanto participante de frentes de trabalhos, no quesito formação em serviço, pude realizar formações durante todo o ano com encontros mensais em conjunto com DIPED/NAAPA/CEFAI e também com colegas da Supervisão, obtendo resultados gratificantes: Formação para Coordenadores Pedagógicos Ingressantes - ou recém-designados; Formação em Mediação de Conflitos em parceria com o NAAPA; Formação para os docentes das salas de SAAI em parceria com o CEFAI e Formação para ATEs e Secretários de Escola em parceria com colegas, cujas avaliações pelos participantes foram positivas (P8).

Realizar e acompanhar as formações para os professores e membros da equipe gestora em contexto de trabalho (P9).

Aqui, assinalou-se, também, seu interesse em participar das formações continuadas para se aperfeiçoar e melhorar a sua ação, visto que são muito poucas as formações oriundas de SME e que são oferecidas especificamente para o supervisor escolar, e esse profissional sofre com a carência da formação em contexto de trabalho. São raras as formações continuadas que contemple a área de atuação do supervisor escolar. O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, prevê na Meta 16:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, s/p).

Cabe salientar que os supervisores almejam realizar e participar das formações, que indicam a necessidade de explorar a dimensão pedagógica de sua função supervisora. Enquanto grupo profissional e para se fortalecerem, é preciso garantir o exercício da reflexão sobre quais são de fatos as suas pertencas, já que não faz sentido o supervisor acompanhar a formação e não ser o formador.

Na análise da categoria *Acompanhamento de Aprendizagens e o Pedagógico da Escola*, com frequência baixa, os trechos dos discursos estão relacionados abaixo:

Gostaria de acompanhar de maneira mais sistematizada os resultados das aprendizagens [...] (P3).

Definir, em conjunto com a equipe gestora, o atendimento à demanda nas unidades (P4).

Ter mais tempo de acompanhar de perto cada escola observando especificidades locais e colaborar de fato nas suas especificidades, inclusive pedagógica (P6).

Atividades ligadas ao corpo discente e a comunidade escolar. A supervisão faz, mas em quantidade menor do que gostaria de fazer. No cotidiano da ação, pelas características de suas funções e quantidade de escola, a supervisão interage, ainda, de forma ínfima com as equipes e comunidades escolares (P10).

Observou-se que essa escolha destaca um desejo de poder contribuir nesse acompanhamento pedagógico, devido ao rol de atividades que tem a desempenhar e pela quantidade de escolas para supervisionar, sobrando pouco do seu tempo para o acompanhamento das aprendizagens dos educandos. Isso indica, mais uma vez, o interesse dos participantes em incluir em sua rotina profissional mais atividades relacionadas à dimensão pedagógica.

O distanciamento do trabalho do supervisor junto aos professores e estudantes é real, visto que sua ação está mais próxima da equipe gestora. Assevera-se que um trabalho de parceria entre a supervisão escolar e a equipe gestora norteará a gestão pedagógica na construção coletiva de registro do planejamento, que são ações fundamentais a serem realizadas no ambiente escolar e para a melhoria do trabalho pedagógico, já que o desafio de construir uma educação de qualidade passa pela premissa de que todos os estudantes se apropriem dos conhecimentos definidos para os ciclos de aprendizagem. E este trabalho exige um olhar atento e um leque de conhecimentos específicos, que possam ajudar a maximizar a dinâmica dos envolvidos (educadores e estudantes), do que é proposto (desenvolvimento das ações pedagógicas).

5.5.2.2 *Atividade com peso negativo: “não realiza e não gostaria de realizar”*

Neste descritor, a categoria *Prestação de contas de Verbas Públicas*, foi de longe a que apresentou maior frequência entre as elencadas pelos participantes. Ao analisar as respostas, evidencia-se que, para eles, a prestação de contas está vinculada somente ao aspecto financeiro, conforme apresentado na fala dos participantes, como segue:

Verificar prestação de contas de CEIs parceiros (P4).

Atividades muito técnicas, tais como: contratos, pregões, licitações, notas de empenho e liquidação, prestação de contas etc. (P17).

Essa concepção negativa parece estar relacionada à sua ação anterior de diretor de escola, já que a prestação de contas é uma atividade burocrática e exaustiva que está

diretamente ligada à função do diretor de escola, que na maioria das vezes atua como Presidente da Associação de Pais e Mestres (APM). Outra vinculação negativa pode estar associada à prestação de contas de CEIs Parceiros, em ações como conferências de notas fiscais, processos de licitações e contratos.

Vale assinalar que causou estranheza os participantes se posicionarem apartados da atividade prestação de contas, visto que qualquer irregularidade envolvendo a unidade e seus atores, tomando como exemplo a prestação de contas é o supervisor escolar que terá que apurar os motivos de tal irregularidade, e ainda justificar quais as ações e orientações realizou para evitar a ilicitude. Isto porque entre as atribuições desse profissional está incluído o acompanhamento, a orientação e a avaliação das UEs, tanto nos aspectos pedagógicos, como nos administrativos.

Importante destacar que as unidades da rede direta da RME-SP contam com o Programa de Transferência de Recursos Financeiros (PTRF)³⁶ às Associações de Pais e Mestres das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino, e com o repasse de verbas do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)³⁷ e do Adiantamento Bancário³⁸. Todas essas ações estão ligadas a prestação de contas, e exigem uma articulação da ação supervisora e escola.

Através das respostas dos participantes, foi possível identificar que eles não identificam que essa atividade está imbricada na sua ação supervisora, visto que acompanhar a utilização dos recursos financeiros e materiais para atender às necessidades pedagógicas compõem os princípios éticos que norteiam o gerenciamento de verbas públicas nas unidades escolares.

Outra categoria negativa elencada foi *Processo de Atribuição de Aulas*, com pouca frequência, atividade essa que não é atribuição do supervisor escolar da RME-SP. Esse

³⁶ Lei Municipal nº 13.991/2005, institui Programa de Transferência de Recursos Financeiros às Associações de Pais e Mestres das UEs da RME; Decreto Municipal nº 46.230, de 2005, que regulamenta a Lei nº 13.991/05, com as alterações contidas no Decreto Municipal nº 47.837, de 2006; Decreto Municipal nº 56.343, de 2015, que estende o PTRF para os CEUs; - a Portaria SME nº 4.554, de 2008, que estabelece procedimentos para transferência e prestação de contas dos recursos destinados à execução do PTRF.

³⁷ PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) foi criado em 1995 - governo federal - objetivo prestar assistência financeira para as UEs, caráter suplementar para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica. Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 26 dez.1996. Portaria nº 2.761, de 30 de abril de 2014. Dispõe sobre a adesão das Unidades Educacionais da rede municipal de ensino de São Paulo aos programas educacionais de âmbito federal, sob a égide do “Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE”, que integrarão o “Programa Mais Educação – São Paulo”, instituído pelo decreto nº 54.452, de 10/10/13, e dá outras providências. DOC 01/05/2014 – p. 17 e 18.

³⁸ PMSP. Lei nº 10.513/88. Dispõe sobre o regime de adiantamento, a que se referem os artigos 68 e 69 da Lei Federal 4.320/64, e dá outras providências. PMSP. Decreto nº 40.533/01. Regulamentações sobre o adiantamento bancário.

processo obedece aos trâmites de Portarias que são publicadas anualmente para esse fim, sendo de responsabilidade do diretor da escola. No entanto, se houver irregularidades, o supervisor é comunicado e fará a mediação da situação irregular junto ao setor de Recursos Humanos da DRE. Excepcionalmente poderá acontecer um imprevisto no dia da atribuição e nessa situação os supervisores, em articulação com os profissionais do setor da DRE, farão a atribuição de aulas/turno/classe. A análise desta categoria revela a contradição entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado e a dificuldade do supervisor em entender quais são suas atribuições de fato.

Parece que os participantes não identificaram que essa atividade também faz parte da ação supervisora, embora não atue diretamente do processo de atribuição de aula, preenchendo formulário, livro ata, carimbando ou assinando documentos burocráticos referentes ao processo de atribuição de aula realizado na UE, o supervisor é responsável também por acompanhar tal ação, conforme a Instrução Normativa de SME n. 40/2019 que dispõe sobre o processo de atribuição de aulas.

Os supervisores escolares estão submetidos a uma infinidade de tarefas aliadas às inúmeras atribuições propostas para sua ação supervisora, além das formalizadas no Decreto Municipal nº 58.154/2018, outras novas atribuições são acrescentadas, que variam conforme as demandas apresentadas na RME-SP.

A categoria *Gestão de Conflitos* apresentou baixa frequência, apenas um participante a indicou como atividade “que não faz e não gostaria de fazer”, o que parece demonstrar, mais uma vez, a fragilidade de conhecimento sobre as atribuições do supervisor, pois foi observado anteriormente que isso já faz parte dos fazeres desse profissional.

Essa ação é parte importante da atuação nas UEs. Pois, pensar no trabalho coletivo na escola, traçar planos que norteiam a mediação dos conflitos nas unidades educacionais, estabelecer uma relação dialógica e de confiança entre escola e supervisão, são caminhos importantes para a construção de uma ação supervisora engajada com ações da escola. O diálogo, a escuta, o direito a voz são trilhas que devem permear a ação supervisora na construção de relações interpessoais confortáveis na convivência escolar.

No discurso dos participantes, evidenciou-se, ainda, as dificuldades relacionadas a outras questões, como a falta de recursos humanos nas escolas, como descrito no trecho da fala de um dos participantes:

Mais dificuldades. Essas dificuldades referem-se à atuações que muitas vezes extrapolam a governabilidade do supervisor escolar. Por exemplo, como apoiar as escolas onde falta a principal matéria prima para o trabalho: o professor? Temos também, encontrado muitas escolas nas quais, a equipe gestora é nova, está se

constituindo e precisa se fortalecer, pois se sente insegura no desempenho de suas funções. Muitas vezes temos percebido que os diretores não enfrentam o grupo de docentes para não criar conflitos e assim a escola acaba sendo um espaço de disputa de poder. Lidar com essas relações não é tarefa fácil e exige discernimento da supervisão para que possa fortalecer as equipes gestoras das Unidades Escolares para que estas possam fazer o seu papel. As situações são tão diversas e peculiares [...] (P18).

A carência de recursos humanos nas escolas da RME-SP e os entraves para a reposição de profissionais de todos os seguimentos têm sido um problema crônico, que afeta toda a comunidade escolar e respinga na ação supervisora, além de acarretar grandes prejuízos para os estudantes.

É recorrente a queixa das equipes gestoras relacionadas à falta de professores, falta de funcionários, que sugerem para SME realizar contratações emergenciais de professores e demais funcionários do quadro de apoio até mesmo por “via de contratação”, essas sugestões também são fortalecidas pelos supervisores escolares aos diretores regionais de educação para discussão em SME e as devidas providências. E ainda as providências não são tomadas pelas instâncias superiores, o que gera tensão e confronto entre aquilo que é prescrito no trabalho do supervisor e a realidade que esse profissional enfrenta, pois, os profissionais da escola recorrem ao supervisor para mediar essa situação.

Lidar com as situações apresentadas, inclusive situações de conflitos interpessoais da equipe escolar em sua complexidade exige uma ação supervisora mediadora.

Na descrição das respostas dos participantes sobre a valoração afetiva das *Atividades Idealizadas* (aquelas que não são realizadas por eles), observou-se que na classificação das positivas (aquelas que não realizam, mas gostariam de realizar), tem maior peso as ações ligadas à participação na construção das Políticas Públicas e a realização de Ações Formativas.

Já na classificação das atividades negativas (aquelas que não realizam e que não gostariam de realizar), com grande peso está a atividade de controle da prestação de contas sobre o repasse de dinheiro público. Mais uma vez, como no grupo anterior, destaca-se o interesse maior por atividades ligadas à dimensão pedagógica do que à dimensão administrativa/burocrática.

É importante destacar que ao elencar as atividades, os participantes demonstraram não ter claro conhecimento sobre suas atribuições, já que citaram tarefas que acreditavam não fazer parte de suas ações, mas que, pela legislação, estão incluídas como pertencentes aos seus fazeres.

5.6 Relevância quanto às atribuições dos supervisores

A questão 6 incluía dois itens que deveriam ser julgados quanto à relevância de sua ação no fazer profissional do supervisor, um item estava relacionado com as atividades que já fazem parte das atribuições e outro com espaço para sugestões de outras atividades. No primeiro item estava incluída uma lista de atividades que deveriam ser valoradas, de acordo com sua relevância (APÊNDICES P e Q).

5.6.1 Relevância quanto às atribuições desenvolvidas pelos supervisores

Para o primeiro item, foi apresentado um rol de atividades da ação supervisora e solicitado que os participantes atribuíssem o grau de relevância (alta, média, baixa) a elas, além de sugestões que fariam com que fossem aperfeiçoadas. A Tabela 10 descreve as atividades apresentadas e o julgamento dos participantes, com a frequência de respostas.

Tabela 10 – Atividades apresentadas para a atribuição do grau de relevância

Atividades/Freq. Relevância	Baixa	Média	Alta	Predominância
Formação de Professores	6	1	10	Alta
Formação de Gestores	0	0	17	Alta
Trabalho com Comunidade	5	1	11	Alta
Fazer Reuniões Semanais com Colegas	1	0	16	Alta
Implantação de Propostas vindas da SME	1	0	16	Alta

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Obs.: Um dos participantes não respondeu essa questão.

Na análise da tabela, revelou-se que, apesar de diferirem quanto à frequência, todas as atividades foram consideradas altamente relevantes para compor a ação supervisora. Cabe destaque para a categoria Formação de Professores, que foi a que recebeu maior frequência de atribuição de valor baixo e para a categoria Formação de Gestores que foi unânime na atribuição do valor de relevância alta. Segue descrição de cada uma das categorias:

- *Formação de Professores* – essa foi a categoria que mais dividiu os participantes, sendo que somente 56% acreditam que é uma atividade altamente relevante para sua ação profissional, já que boa parte dos participantes considera que na ação supervisora, a “formação” com a participação do supervisor se restringe somente para equipe gestora.

Verificou-se que no Decreto n. 58.154/2018 que determina as atribuições do supervisor nem consta a palavra formação ou formador:

Art. 70. A Supervisão Escolar tem as seguintes atribuições:

I - orientar, acompanhar e avaliar a implementação das diretrizes da política educacional nas Unidades Educacionais do Sistema Municipal de Ensino;

II - analisar as especificidades locais e indicar possibilidades e necessidades para a Diretoria Regional e a SME;

- III - participar da construção e implementação do plano de trabalho da Diretoria Regional de Educação, bem como elaborar o plano de trabalho da Supervisão Escolar, indicando metas, estratégias de acompanhamento e avaliação das Unidades Educacionais do Sistema Municipal de Ensino;
- IV - analisar os impactos da política educacional na melhoria das aprendizagens dos educandos e das condições de trabalho da Equipe Técnica e Docente das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino;
- V - orientar, acompanhar e avaliar a implementação do projeto pedagógico das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino e os indicadores de aprendizagem das avaliações internas e externas;
- VI – diligenciar para o atendimento da demanda educacional de acordo com as determinações legais e diretrizes da SME;
- VII - acompanhar, orientar e avaliar as Unidades Educacionais do Sistema Municipal de Ensino nos seus aspectos pedagógicos e administrativos;
- VIII - acompanhar, orientar e avaliar a implementação da gestão democrática das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino;
- IX - compor comissões para averiguação preliminar, autorização de escolas infantis particulares e de organizações da sociedade civil parceiras, mediação de conflitos, comitês gestores e outros, exarando pareceres conclusivos, quando for o caso.
(Diário Oficial da Cidade de São Paulo, 23/03/2018 , p. 10)

Entende-se que a supervisão escolar tem uma função importante quanto a detectar os pontos vulneráveis nas reflexões conjuntas com as equipes escolares e atuar visando suprir suas necessidades formativas.

Com relação às sugestões, foram apontadas nas respostas dos participantes que já existe o órgão ou o setor responsável pela formação (DIPED), mas alguns participantes consideraram que essa atividade é altamente relevante no seu fazer profissional e destacam suas razões, como observado a seguir:

Menor número de escola por supervisor, para que nós possamos ter maior disponibilidade para essa ação, em parceria com DIPED (P6).

Essa tarefa exige parceria com DIPED nas tratativas de conteúdos curriculares específicos (P8).

Acompanhamento quinzenal dos grupos coletivos de formação nas Unidades (P16).

Seria interessante se pudéssemos acompanhar melhor as ações de formação local (DIPED), bem como, participar das reuniões com a proposição de temas de formação suscitado pelos próprios professores (P17).

Reuniões de setores de forma sistemática com elaboração conjunta de pautas envolvendo DIPED e Supervisão e apoio da DRE (P18).

Ressalta-se que a formação continuada é de suma relevância para a melhoria na qualidade da Educação, tanto do próprio supervisor escolar quanto para os profissionais da escola, para a reflexão sobre a prática profissional, como afirmam Ronca e Gonçalves:

É necessário repensar o papel que o Supervisor vai desempenhar para capacitar-se e capacitar o professor e, juntos, enfrentarem a tarefa de educar as crianças que estão em nossas escolas. [...] Mais do que pretender ensinar novas metodologias de ensino, a grande questão que se coloca ao Supervisor em nossas escolas é encontrar

alternativas de ação que possibilitem ao professor viver a práxis, isto é, como possibilitar aos professores ocasiões para que eles *juntos* possam rever a própria prática. Ronca e Gonçalves (2011, p. 39).

Apesar da dificuldade de percepção de seu papel como formador nas UEs, enfatiza-se que é o supervisor que analisa, que valida e que acompanha a homologação do PPP, PEA e o desenvolvimento desses projetos na unidade.

- *Formação de Gestores* – essa foi a categoria unânime a qual todos os participantes indicaram como de alta relevância. Os participantes sentem-se próximos da equipe gestora das escolas. No entanto, ao apresentarem suas sugestões não se colocam como formadores, e justificaram como um dificultador a quantidade de atribuições burocráticas ou a falta de articulação entre a DIPED e a supervisão. Diante disso, indicam outros setores da DRE ou outras instituições para realizarem a formação, como se observa nos excertos dos participantes a seguir:

Formação ao ingressar. Formação em serviço aos gestores de forma que efetivamente esta formação alcance todos os Gestores: Diretor e Coordenador Pedagógico. Parcerias com universidades e institutos de educação para oferta de formação (P2).

Sugerimos formação nos moldes dos professores em termo de organização, mas com temas específicos para a atuação dos gestores. Desse modo, também formação presencial e/ou cursos online, para aproveitar a tecnologia na formação continuada, com a vantagem, de sua flexibilidade ser uma aliada para cada professor, que poderá se organizar de acordo com a sua rotina. Pode se utilizar de vídeos conferências e tutoria, para apoio e orientação. Com calendário para organizar a capacitação e permitir que cada gestor se programe previamente (P10).

Reuniões periódicas de formação na DRE, principalmente porque temos muitos diretores novos (P13).

Participar da elaboração e acompanhar as formações dos gestores escolares. Propor temas, referências e formadores para formação dos supervisores escolares (P17).

Os participantes consideraram as reuniões de setores como encontros formativos. São nesses encontros que os supervisores têm a oportunidade de reunir as equipes gestoras das unidades da rede direta do seu setor de supervisão, todavia os profissionais que atuam em DIPED é que abordam os assuntos de ordem pedagógica e o supervisor aborda assunto de ordem administrativa. Os participantes apontaram como sugestão, que nas reuniões de setores envolvendo a supervisão escolar, as unidades educativas sejam separadas de acordo com a modalidade da educação básica, normalmente essas reuniões são realizadas em conjunto CEI, EMEI e EMEF da rede direta.

- *Trabalho com a Comunidade* – nessa categoria, a maioria dos participantes atribuiu como alta relevância, entretanto, alguns apontaram como de baixa relevância. O Trabalho

com Comunidade destacado está relacionado à resolução de conflitos envolvendo escola e família, denúncias envolvendo estudantes e a escola, enfim, situações de conflitos que podem ser em primeira instância, mediados na unidade educativa. Eles justificam reafirmando ser um caminho em prol de uma escola democrática e de gestão democrática.

A esse respeito, verificou-se que os participantes indicaram em suas respostas que o plantão da supervisão é o canal para realizar o trabalho com a comunidade escolar, como observado nas seguintes falas destacadas:

Qualificação de instrumentos para o acompanhamento das demandas e encaminhamentos nos atendimentos do plantão (fluxo) (P3).

Que as demandas trazidas pela comunidade e que não seja da alçada da equipe gestora cheguem aos órgãos competentes e tenham a devida atenção (P4).

Aumentar as divulgações das fases de implementação do Plano Municipal de Educação; qualificar ainda mais os atendimentos às reclamações e aos pedidos de orientação nos plantões (P8).

Em algumas das respostas, há o entendimento de que o trabalho com a comunidade não deve ser apenas para tratar de assuntos referentes ao comportamento dos estudantes e reforçam a importância do envolvimento e da participação da comunidade nas ações da escola, como podemos destacar nos discursos dos sujeitos:

Pesquisa com a comunidade para estabelecer o melhor dia da semana e horário para reuniões. Tirar o foco do aspecto comportamental do aluno. Priorizar debate sobre a importância da parceria com a comunidade. Oferecer palestras sobre temas de importância para a comunidade (P5).

Há necessidade que a comunidade tenha voz e vez, em colaboração com o trabalho das unidades educacionais, a organização dos momentos da família na escola tem a finalidade de aproximar a comunidade da escola, integrando-as, compartilhando vivências e conhecimentos (P10).

Oferecer sugestões para fortalecer os laços entre a escola e a comunidade (P11).

Orientações à equipe quanto à participação da comunidade, envolvendo no trabalho, nos Projetos e nas instancias participativas (P13).

Diante do exposto, a figura do supervisor parece se limitar à orientação da equipe gestora sobre como trabalhar com a comunidade, se colocando como um sujeito externo e não como parte de um trabalho da escola, atuando em parceria com a comunidade.

Evidenciou-se, no entanto, que alguns dos participantes têm preocupação em estarem juntos às unidades nas ações envolvendo a equipe gestora e a comunidade escolar e estes ressaltam a grande demanda de trabalho como um dificultador para essa participação. Quanto ao excesso de atividades, destacaram a impossibilidade desse acompanhamento, como descrito nos trechos de seus discursos a seguir:

Trabalho indicado para Equipe Gestora (P1).

Organizar o tempo de forma a poder participar de uma Reunião de Famílias ou uma Reunião de Conselho, com pauta pré-determinada (P2).

Propiciar momentos para que a supervisão participe de encontros com a comunidade escolar (P9).

Não é possível dar conta desta demanda (P13).

Mais uma vez, o tempo escasso e o excesso de atribuições parecem ser os dificultadores de uma ação supervisora que esteja mais próxima da escola, ajudando-a na construção de uma educação de qualidade.

- *Reuniões Semanais com os Colegas* – a maioria dos participantes indicaram essa atividade de alta relevância. Apenas um deles considerou como de baixa relevância. Nesse espaço onde essa pesquisa aconteceu, semanalmente os supervisores se reúnem com os seus pares para discutirem assuntos da ação supervisora. Ressalta-se que as reuniões semanais da supervisão estão previstas no Plano de Ação da Supervisão desta DRE.

Notou-se que há uma contradição entre o que é proposto no Plano de Ação da Supervisão e o que é posto em prática, visto que o que consta nesse plano difere do apontado nos discursos dos participantes, já que os participantes apontam críticas em relação à forma que essas reuniões têm acontecido e propõem a participação de DIPED e outros setores da DRE nas reuniões semanais da supervisão. É sugerido, ainda, que as reuniões semanais da supervisão sejam transformadas em momentos de estudo e formação, pois esses encontros são mais voltados para informes administrativos e burocráticos. Os participantes pontuam a necessidade da discussão de assuntos pedagógicos e estudos de casos relacionados à ação supervisora. Essas observações são ratificadas nos seus discursos:

Há sempre muitas demandas e, por vezes, pouco tempo de discussão (P4).

Conter momentos de estudo de caso (P6).

Que nas reuniões também sejam discutidas questões pedagógicas que venham melhorar a qualidade da educação. Priorizar momentos de estudos destacando aspectos pedagógicos e estudos de casos (P9).

Sejam debatidas também temáticas sobre o pedagógico das unidades, e que os profissionais de DIPED participem com maior frequência da Reunião da supervisão (P12).

Qualificar esses encontros com discussões para melhoria das práticas, priorizar momentos de estudos destacando aspectos pedagógicos e estudos de casos (P14).

Dispor de momentos de estudos de aspectos pedagógicos, não se limitar apenas na leitura de portarias, normativas e legislação, diversificação de materiais de estudos e discussão de estudo de casos e relatos de experiências (P11).

Considero como momentos essenciais de trocas, estudo e aprendizado. Mas, aponte como pouco relevante porque da forma como ocorre pouco tem contribuído. É mais uma reunião para informes e distribuição de tarefas. Não há espaço para aprofundarmos os assuntos ou para reflexões (P17).

Os participantes dessa pesquisa relataram que as pautas elaboradas para tratar dos assuntos abordados nas reuniões da supervisão não são elaboradas coletivamente, e ainda nessas reuniões não são discutidos estudos de casos, situações da vivência da ação supervisora. Consideram importante realizar estudos de casos referentes aos problemas do cotidiano do contexto escolar e que não são discutidos coletivamente nessas reuniões semanais. Para eles, as reuniões deveriam propiciar momentos de fortalecimentos da ação supervisora. Relataram ainda que nesses encontros não se discute o protagonismo e nem a prática da supervisão, o que não contribui para a formação em contexto.

Novamente identificou-se que assuntos de tratativas burocráticas e administrativas atropelam os assuntos de ordem pedagógica, assim como a limitação do tempo e o excesso de demandas que impossibilitam uma reunião da supervisão como espaço de lugar de reflexão e formação.

- *Implantação de Propostas Vindas de SME* – verificou-se que a maioria dos participantes atribuiu alta relevância a essa categoria, sendo que apenas um participante apontou a baixa relevância.

Nos discursos desses sujeitos, constataram-se sugestões para que haja a participação da supervisão escolar na elaboração, implementação e avaliação das Políticas Públicas Educacionais de SME, conforme se observa nos discursos dos respondentes:

Participação direta da supervisão no processo inicial da formulação das propostas (P1).

É necessário que a SME tenha uma prática de ouvir a Supervisão (e as escolas) para discutir políticas públicas e também Instruções Normativas, antes de serem publicadas (P2).

Maior participação da supervisão escolar na elaboração de propostas e dispositivos legais (P3).

Participação da supervisão escolar na construção das propostas que constituem as políticas públicas para a educação na cidade, pois faz parte das atribuições do supervisor, e esta participação não está sendo garantida (P5).

Reuniões, ao menos mensais, com SME de modo que as políticas possam ser implantadas para o sistema como um todo, por meio da escuta e de sugestões para a implantação e implementação de tais políticas, na busca maior assertividade e compreensão mais unívocas pelas treze regiões que compõe o sistema (P8).

Nosso trabalho também é acompanhar a implementação das propostas de SME. Para isso é necessário que haja uma melhor articulação entre SME e Supervisão. A supervisão não pode só ser chamada na fase de implementação, deve participar do

processo de planejamento e construção das propostas pois além de ser ela que fará o trabalho de acompanhamento, tem conhecimento de cada território e suas especificidades (P18).

Os participantes posicionaram-se contra as publicações de instruções normativas que chegam verticalizadas para serem postas em práticas nas unidades educativas, sem a prévia discussão com os supervisores escolares. Visualizou-se em seus discursos interesse em participar da elaboração, da implementação e da avaliação das Políticas Públicas de SME, e não simplesmente receber de forma verticalizada as decisões advindas desse órgão, cabendo ao supervisor limitar-se em garantir e zelar pela implementação dessas políticas desenhadas de cima para baixo, pois a ação supervisora não é neutra e nem tampouco ingênua.

5.6.2 Relevância quanto às atribuições sugeridas e desenvolvidas pelos supervisores

No item seguinte da questão 6, foi solicitado aos participantes que sugerissem mais cinco atividades a serem realizadas que julgassem importantes e que apontassem o grau de relevância e sugestões para melhorar. A Tabela 11 apresenta os resultados.

Tabela 11 – Atividades sugeridas para a atribuição do grau de relevância

Atividades/Freq. Relevância	Baixa	Média	Alta	Valor
Administrativo				
Processos de Apuração	7	0	6	Baixa
Análise de Documentos Burocráticos e Administrativos	0	0	12	Alta
Acompanhamento e Orientação dos CEIs Parceiros	0	0	11	Alta
Vistoria de Prédio/Autorização de Funcionamento das Escolas	0	0	11	Alta
Análise de Projetos e Calendário Escolar	0	0	8	Alta
Pedagógico				
Plantão da Supervisão e Atendimento à Comunidade	0	1	4	Alta
Rede de Proteção e Mediação de Conflitos	0	0	5	Alta
Gestão Democrática e Acompanhamento da Aprendizagem	0	0	4	Alta
Construção profissionalidade				
Reunião de Setor	0	0	7	Alta
Articulação entre Setores/Planos/Frentes	0	0	6	Alta
Formação Continuada para Supervisores	0	0	6	Alta
Elaboração e Implantação de Políticas Públicas vindas de SME	0	0	1	Alta

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Obs.: Um dos participantes não respondeu a essa questão, logo a frequência foi calculada com um total de 17 participantes.

5.6.2.1 – Atividades sugeridas incluídas na sua ação administrativa

- Processos de Apuração: é uma das categorias que obteve maior ênfase e se destacou com a relevância predominantemente baixa. Os participantes mostraram-se insatisfeitos em realizar essa tarefa, transparecendo que o supervisor ainda não tem uma definição do seu

papel, e os aspectos administrativos permanecem impregnados em suas práticas, demonstrando uma importância considerável na ação supervisora.

Destacou-se algumas sugestões propostas visando melhorar essas atividades que compõem a ação supervisora, como a criação de uma comissão fixa de supervisores que cuide de Apuração Preliminar, ou que se tenha uma comissão que estude os casos previamente junto às unidades, que se estabeleça alguns critérios para evitar instaurações de Apuração Preliminar.

- Análise de Documentos Burocráticos e Administrativos: os participantes atribuíram alta relevância a esta categoria.

Não pretende-se, aqui, fazer uma crítica à ação administrativa realizada pelo supervisor, já que ela faz parte das atividades cotidianas desse profissional, mas é preciso que se faça uma reflexão sobre essa ação. Os participantes dessa pesquisa elencaram as atividades administrativas e burocráticas como de alta relevância, porque como representantes de SME, reproduzem o que lhe são despejados verticalmente: cobrar, vigiar, conferir, encaminhar e cumprir, e enfatizamos que é possível considerar tais atividades como de alta relevância por fazer parte do rol de suas atribuições rotineiras. Diante do apresentado, Silva JR alerta que:

Para que esse supervisor se fizesse possível foi-lhe dito e sugerido que o controle é sempre atributo dos que decidem, e foi-lhe dito e sugerido também que decidir é atributo privativo dos que detém o poder; foi-lhe dito e sugerido ainda que não cabe perguntar sobre como as pessoas chegam ao poder, e foi-lhe dito e sugerido que o poder é inamovível, imperturbável e sábio, foi-lhe dito e sugerido, finalmente, que a melhor maneira de servir aos homens é ensiná-los a submeterem-se ao poder que determina suas vidas. (SILVA JR, 1997, p. 93).

Reafirma-se uma ação supervisora que discuta com as equipes sobre os Indicadores da Qualidade da Educação Infantil³⁹, e sobre a “Avaliação Na e Da Educação Infantil”⁴⁰: faz

³⁹ O documento “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulista” é produto de um processo instaurado na Rede Municipal de Ensino de São Paulo – RME-SP, desde setembro de 2013, que visa promover uma prática de avaliação institucional participativa nos Centros de Educação Infantil - CEI diretos, indiretos, conveniados, no Centro Municipal de Educação Infantil – CEMEI e nas Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEI.

⁴⁰ Avaliação Na e Da Educação Infantil: reiteramos orientações anteriores referentes ao Artigo 15 da Resolução CME nº 01/2018, bem como a Recomendação CME nº 01/2018, “...deve-se considerar que a Avaliação na Educação Infantil prevê os seguintes aspectos: I - o desenvolvimento e as aprendizagens da criança; II - o desenvolvimento do trabalho na unidade. § 1º A interação desses dois aspectos da avaliação deve permitir que a unidade educacional proceda sua auto avaliação e que os docentes revejam suas práticas. § 2º A avaliação da aprendizagem e desenvolvimento da criança, conforme a Indicação CME 17/2013, não tem objetivo de classificação ou promoção de uma fase/etapa para outra e, portanto, não pode haver retenção das crianças em nenhuma fase do processo educativo na Educação Infantil; § 3º A unidade educacional, embora se auto avalie e reveja suas práticas durante todo o processo, deve, ao final de cada ano de trabalho educacional elaborar documento que registre o alcance de seus objetivos e as prioridades para o próximo período, considerando: I - condições de oferta; II - recursos humanos; III - recursos pedagógicos; IV - proposta de adequações nos espaços educativos, inclusive de acessibilidade; V - proposta de adequações no Projeto Pedagógico. § 4º O documento

parte da ação supervisora, que, ao intervir na análise da documentação pedagógica, não pode se limitar ao controle burocrático dessa documentação, mas dialogar com as equipes da escola na construção desses registros com ênfase na reflexão das práticas educativas. Nas sugestões supra-apresentadas, novamente transparece as queixas sobre os afazeres administrativos e burocráticos, indicando que outros agentes públicos poderiam realizar essas atividades, visto que muitas das ações burocráticas são demandas internas da própria unidade escolar.

- Acompanhamento e Orientação dos CEIs Parceiros: os participantes consideraram de alta relevância as atividades destacadas nessa categoria. Em suas visitas mensais, além das questões das atividades escolares, os supervisores verificam se a Entidade Mantenedora está cumprindo com o previsto na Portaria SME n. 4.548/2017 (SÃO PAULO, 2017), que estabelece normas para a celebração e o acompanhamento no que se refere aos termos de colaboração entre SME e Organizações da Sociedade Civil.

É uma atividade árdua e, por vezes, os supervisores necessitam do apoio do Setor de Parcerias para um maior diálogo com o mantenedor a fim de que seja garantido um ambiente propício para a educação de bebês e de crianças.

- Vistoria de Prédio/Autorização de Funcionamento de Escolas: os participantes atribuem predominância alta para esta categoria. Embora tenham pontuado que fazem essa atividade, mas não gostam de realizá-la. Sabemos da existência de grandes pressões para expansão da oferta de vagas para atendimento aos bebês e crianças de 0 a 3 anos de idade que estão fora da escola e como a educação infantil está no âmbito da responsabilidade do município, estabelecer o regime de parcerias com entidades no intuito de aquisição de prédios para a criação de CEIs e assim atender a demanda de bebês e crianças nessa faixa etária para sua inserção no sistema educacional foi uma alternativa da esfera municipal.

Nas sugestões apontadas pelos supervisores no que tange à vistoria de prédios e autorização de funcionamento e celebração de Parceria evidenciou-se que existe um hiato entre a supervisão escolar, o Setor de Parceria da DRE e os apontamentos dos supervisores para que se cumpram os Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil. O olhar do supervisor escolar no que diz respeito à autorização de funcionamento e celebração de parceria se volta completamente para as adequações do prédio e dos ambientes e, muitas vezes, esse olhar da supervisão é ignorado pelo Setor de Parcerias ou por SME, na preocupação de elevar a quantidade de CEIs Parceiros para atender a demanda de crianças e bebês.

referido no parágrafo anterior deve acompanhar o Projeto Pedagógico, atualizado anualmente, a ser entregue até março do ano subsequente, à Supervisão Escolar que acompanha o trabalho da unidade.

Já que a legislação Federal traz as incumbências do município quanto à oferta de vagas para a educação infantil e a possibilidade do uso do dinheiro público para firmar convênio com instituições filantrópicas para garantir o atendimento à demanda, como pode ser observado nos artigos 8 e 77, descritos a seguir:

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

Art. 77º. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, 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.

- Análise de Projetos e Calendário da Escola: os participantes consideraram de alta relevância essas atividades, já que esses documentos precisam ser conferidos, analisados pelo supervisor escolar que os encaminha para o Diretor Regional homologá-los, todavia caracteriza-se mais como uma demanda administrativa do que pedagógica, e nas sugestões apontadas pelos participantes, se propõem maior acompanhamento da supervisão nessas ações.

Observou-se, com isso, que, muitas vezes, as análises desses documentos se limitam ao controle de entregas de demandas e não de uma ação que se concretize na prática de construção entre equipe educativa e supervisão escolar. Importante destacar que a ação administrativa no fazer diário do supervisor é muito importante para organização do processo educativo, pois:

Os supervisores posicionam-se como se fossem as “dobradiças” entre as instâncias centrais de governo educativo e as instituições. E é neste cruzamento onde se conforma um espaço estratégico no qual se colocam em jogo aspectos vinculados tanto ao desempenho profissional da tarefa como elementos relacionados com seu caráter do Estado (FELDFEBER et al., 2010, p. 154).

5.6.2.2 – Atividades sugeridas incluídas na sua ação pedagógica

Destacam-se aqui as atividades elencadas pelos participantes que descrevem ações da dimensão pedagógica do seu fazer diário:

- Plantão da Supervisão e Atendimento à Comunidade: é destinado para o atendimento às escolas e ao público em geral e organizado para funcionar todos os dias da semana, exceto nos dias em que estão previstas as reuniões da supervisão escolar. Cada supervisor é escalado para atender o plantão, em dia e horário definido e acordado com o grupo de supervisores da sua DRE de atuação. A organização do Plantão de atendimento da supervisão escolar consta formalizada no Plano de Ação da Supervisão Escolar.

Há controvérsias quanto à esse serviço, alguns participantes consideram desnecessário o atendimento semanal do plantão da supervisão escolar, e outros se posicionam que o dia de plantão da supervisão deveria ser destinado para interação junto à “Frente de Trabalho” ou à escuta das escolas específicas do supervisor que está realizando o Plantão.

Nesse atendimento, os supervisores acolhem as demandas e queixas da comunidade, denúncia de unidades de seus pares. A intermediação do supervisor de plantão em escolas que não pertence ao seu setor não é bem visto pelo supervisor titular, pois muitas vezes tem que realizar uma intervenção na unidade do colega, a qual não acompanha e nem conhece a sua realidade. Algumas das sugestões dos participantes dizem respeito a sistematização dos registros e da comunicação, fortalecimento da gestão democrática e a garantia dos direitos dos estudantes.

- Rede de Proteção e Mediação de Conflitos: compreendendo a escola como um espaço complexo, requer uma ação supervisora que participe e auxilie a unidade escolar na concretização de ações que visem ao fortalecimento da atenção integral à criança e ao adolescente na garantia e proteção de seus direitos. A supervisão tem que responder para o Ministério Público, se manifestando quais as orientações e providências foram prestadas junto às unidades educativas no que tange as denúncias que versam sobre suspeita ou confirmação de casos de violência doméstica, abuso sexual, problema de guarda etc.

Enfatiza-se que a ação de supervisão escolar deve estar articulada com a Equipe Gestora e os demais envolvidos nas ações da Rede de Proteção⁴¹, com o intuito de zelar pela efetivação do direito e proteção das crianças e adolescentes, de acordo a legislação em vigor: Constituição Federal, Lei n. 8.069/1990, Lei n. 13.010/2014 e Lei nº 13.257/2016 (BRASIL, 1990, 1988, 2014, 2016).

⁴¹ A Rede de proteção é o conjunto de entidades, profissionais e instituições que atuam para garantir apoio e resguardar os direitos de crianças e adolescentes brasileiros. Destacam-se nesse grupo representantes do poder público e da sociedade civil, como conselheiros tutelares, promotores e juízes das Varas da Infância e Juventude, defensores públicos, conselheiros de direitos da criança e adolescente. Também integram a rede educadores sociais e os profissionais que trabalham em: entidades sociais, nos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS), nos Centros de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), policiais das delegacias especializadas, integrantes de entidades de defesa dos direitos humanos da criança e adolescente, entre outros. Disponível em <https://www.chegadetrabalho infantil.org.br/glossario/rede-de-protecao/> (acesso em 18/07/2019).

A supervisão também deve se inteirar sobre a situação de crianças e adolescentes que vivem em casa acolhedora. Esta atenção se estende para situações que se referem às crianças e adolescentes oriundos de famílias em grau de vulnerabilidade social, que sofrem violência no ambiente escolar, *bullying*, ou em casos de tentativas de suicídio, automutilação, medidas sócio-educativas, saúde mental, dentre outras situações de alta complexidade.

Existem ainda os estudantes com dificuldades de aprendizagem e o conflito família/escola, para dar conta dessas demandas enfatiza-se que a supervisão e a equipe gestora das UEs necessitam de maior engajamento com o NAAPA⁴², tanto nas ações que se referem às situações em nível de mediação de conflitos, como de acolhimento aos estudantes em vulnerabilidade social, tal engajamento se fortalecem junto ao NAAPA.

As sugestões apontaram para uma maior articulação entre setores da DRE e demais órgãos que compõem a Rede de Proteção da Criança e do Adolescente e a supervisão, embora essa observação relacionada a essa articulação já tenha sido levantada anteriormente, também são apontadas para que se crie uma legislação que assegure o trabalho pedagógico do supervisor. Enfatizando a importância de um trabalho construído por toda a equipe educacional e destacando o sentimento de solidão e de isolamento que o supervisor vivencia em sua ação que engloba uma amplitude de tarefas das mais diversificadas esferas.

- Gestão Democrática e Acompanhamento da Aprendizagem: revelou-se predominância alta para esta categoria e as sugestões foram: maior articulação entre o DIPED e a supervisão; maior participação da análise dos resultados das avaliações internas e externas; maior acompanhamento e redimensionamento para melhoria na aprendizagem dos estudantes; diminuição do excesso de tarefas burocráticas da supervisão, para melhor acompanhamento.

O momento exige uma ação supervisora articulada, integrada e compromissada com as equipes das UEs, que levante provocações, críticas e reflexões a respeito da aprendizagem dos estudantes e das práticas avaliativas, da práxis pedagógica, das provas e os seus métodos, a insistência no debate e embate sobre currículo, notas, padronização, homogeneização, alienação, sujeição, autonomia, conhecimento prévio do aluno, classificação, exclusão,

⁴² O Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem é um serviço criado pela Prefeitura Municipal de SP, a partir do Decreto nº 55.309, de 17/07/2014, e regulamentado pela SME Portaria nº 6.566/2014. Para a sua criação foi considerada a demanda apresentada pelo núcleo multidisciplinar que identificou que mais de 50% das educandas e dos educandos encaminhados para avaliação de hipótese diagnóstica de deficiência não apresentavam tais questões, mas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem decorrentes de situações sociais, familiares e cognitivas. A partir dos princípios e eixos do Programa Mais Educação São Paulo (SÃO PAULO, 2015), da publicação das legislações de Assistência Psicopedagógica e de Assistência Psicológica, foi planejado um conjunto de ações que ampliaram o atendimento aos problemas educacionais apontados pelas educadoras e educadores. (Caderno de Debates do NAAPA – Questões do Cotidiano Escolar, Mar 2016, p.9)

relação de poder, transformação social, “ensinagem” e “aprendizagem”, “evasão escolar”, “repetência e aprovação”.

5.6.2.3 – Atividades sugeridas e incluídas na construção de sua profissionalidade

- Reuniões de Setor: elegeram esta atividade como de alta relevância e, em suas sugestões, indicam que elas devem acontecer de forma que as questões pedagógicas tenham espaço para discussão, e que aconteça por proximidade de região geográfica e não por grau de afinidades entre os supervisores. Eles desejam que sejam oferecidas formações que venham ao encontro das expectativas da ação supervisora.

- Articulação Entre os Setores/Planos/Frentes: atribuíram alta relevância para esta categoria, já que apontam que não há uma articulação entre a supervisão e os demais Setores da DRE, como se o trabalho coletivo e integrado entre os setores não tivesse importância. Embora exista um discurso formalizado no Plano de Ação da Supervisão Escolar 2019/2020 da DRE pesquisada, constando que se deve ocorrer semanalmente reunião da supervisão com os demais setores da DRE, na prática quando isso acontece as reuniões são a base de informativo.

Ressalta-se que o Plano de Trabalho da Supervisão é norteado pela construção no Plano de Ação da Supervisão Escolar. Ele é elaborado por uma comissão composta por dois ou três supervisores, que em reunião no início do ano apresenta-o aos demais supervisores da respectiva DRE de lotação.

- Formação Continuada para Supervisores: os participantes almejam que lhe sejam oferecidas formações por meio de SME que venham de encontro as expectativas da ação supervisora e que garantam momentos de reflexão com formações em contexto, nas quais estudem e discutam estudo de casos. São raras as formações continuadas que contemple a área de atuação do Supervisor Escolar.

- Elaboração e Implantação de Políticas Públicas Vindas de SME: um participante apontou esta atividade, como de alta relevância sugerindo que os supervisores participassem da Implantação de Políticas Públicas elaboradas por SME.

Considera-se importante essa participação, já que o supervisor é um propositor dessas políticas e não um mero executor das decisões de SME, mantendo uma postura neutra ou conformista das decisões dos órgãos centralizados.

5.7 Boa ação supervisora

A questão 7 – *O que você considera uma boa ação Supervisora?* – que foi apresentada aos participantes (APÊNDICE R) e está pautada na reflexão de Ferreira ao afirmar que:

Um novo conteúdo, portanto, se impõe, hoje, para a supervisão educacional; novas relações se estabelecem e novos compromissos desafiam os profissionais da educação a uma outra prática não mais voltada só para a qualidade do trabalho pedagógico e suas rigorosas formas de realização, mas também e, sobremaneira, compromissada com a construção de um novo conhecimento - o conhecimento emancipação - com as políticas públicas e a administração da educação no âmbito mais geral. (Ferreira, 2002, p. 237).

A Tabela 12 apresenta as categorias oriundas da categorização dos discursos dos participantes.

Tabela 12 – Considerações dos participantes sobre a Boa Ação Supervisora

Categorias	Freq.	% ocorrência
Ação Interventora/Orientadora/Colaborativa/Mediadora/Acolhedora	15	83
Melhoria da Qualidade/Aprendizagem e Desenvolvimento dos Estudantes	10	56
Ação de Políticas Públicas/Formadora	6	33
Fortalecimento da Equipe Gestora	5	28
Dicotomia entre o Administrativo e o Pedagógico	2	11

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Obs.: os resultados apontados indicam o número de respostas ao item e não o total de participantes.

Para reflexão sobre cada uma das categorias, a Tabela 13 apresenta trechos do discurso dos participantes para cada uma delas.

Tabela 13 – Análise das categorias sobre a Boa Ação Supervisora

Categorias	Freq.	Trechos dos discursos	Reflexões
		- Uma ação de intervenção que ajude a escola a refletir, a avançar e a superar dificuldades (P2)	
Ação Interventora/ Orientadora/ Colaborativa/ Mediadora/ Acolhedora	15	<p>- Penso que uma boa ação supervisora demanda de boas intervenções e orientações no acompanhamento das unidades na busca da melhoria da qualidade da educação, tanto no atendimento das demandas dos educadores, como dos educandos; também na busca de melhores processos na organização do trabalho, em ações que se concretizam na defesa dos direitos dos bebês, jovens e crianças (P3).</p> <p>- A ação que responde aos anseios das equipes gestoras com foco no desenvolvimento dos estudantes, que ao longo de um determinado período observa-se avanços na ação pedagógica e nos resultados alcançados pelos estudantes, certamente se traduz em uma boa ação supervisora (P5).</p> <p>- Uma boa ação supervisora é sempre aquela que tem boas intervenções para melhorar os registros de documentações pedagógicas, os espaços e a disposição das materialidades. Acredito ainda que ação supervisora em duplas de supervisoras, fortalece a ação” (P12).</p>	Boa ação supervisora é aquela na qual o Supervisor possa intervir, acolher, refletir.
Melhoria da Qualidade/ Aprendizagem e Desenvolvi- mento dos Estudantes	10	<p>- Estar atento as necessidades da comunidade escolar e auxiliar na superação dessas necessidades. Estar presente quando solicitado e contribuir para a melhoria da qualidade da Educação (P7).</p> <p>- Acredito que uma toda boa ação supervisora tem que ser educacional, tem que possibilitar a melhoria na qualidade de ensino e da sociedade em geral, quando ocorre houve uma boa ação supervisora (P10).</p>	Boa ação supervisora contribui para a melhoria da qualidade da educação (mas não é explicitado que ações são traçadas para promover essa melhoria).
Ação de Políticas/ Públicas/ Formadora	6	<p>- Que realiza formação em serviço, que respeita a escola em sua autonomia, [...] (P8).</p> <p>- Aquela que consegue desenvolver ações pedagógicas e formativas visando melhorar a aprendizagem dos estudantes[...] (P9).</p> <p>- O acompanhamento do trabalho pedagógico a partir das intervenções dos membros da equipe, da formação dos professores, formação dos demais funcionários e como tudo isso chega para melhoria das aprendizagens (P12).</p>	Boa ação supervisora é aquela que realiza a formação em serviço, essa formação é destinada a todos os funcionários da escola.

Categorias	Freq.	Trechos dos discursos	Reflexões
Fortalecimento da Equipe Gestora	5	<p>- A ação que responde aos anseios das equipes gestoras com foco no desenvolvimento dos estudantes [...] (P2) [...]</p> <p>- Forma e contribui para o fortalecimento da equipe gestora e para a melhoria do trabalho na escola, para que as crianças, adolescentes, jovens e adultos sejam atendidos da melhor forma e tenham seus direitos de aprendizagem e experiências garantidos (P6).</p> <p>-Aquele que é capaz de apoiar as escolas nas suas dificuldades, fortalecendo a equipe gestora para enfrentamento das questões inerentes à escola com segurança e propriedade (P18).</p>	Boa ação supervisora é aquela que contribui para o fortalecimento da equipe gestora.
Dicotomia entre o Administrativo e o Pedagógico	2	<p>- Considero a que o supervisor consegue orientar as unidades conciliando questões administrativas com as questões pedagógicas. Existe um excesso de demandas burocráticas e administrativas para a supervisão resolver, que as demandas pedagógicas são deixadas de lado. Tudo deve ser resolvido com prazo e fica difícil atender os prazos e dar conta das demandas pedagógicas (P1).</p> <p>- Uma boa ação supervisora é quando conseguimos acompanhar a escola no trabalho pedagógico e administrativo [...] (P14).</p>	Boa ação supervisora possibilita a superação de uma ação burocrática e autoritária.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

As categorias elencam pontos que os participantes acreditam fazer parte de uma *boa ação supervisora*, sendo eles:

- Ação Interventora/Orientadora/Colaborativa/Mediadora/Acolhedora: com alta frequência, essa categoria discorre sobre as ações realizadas para acompanhar as UEs de forma a garantir uma relação de cumplicidade. De acordo com os participantes, uma *boa ação supervisora é aquela na qual o supervisor possa intervir, acolher, refletir*.

Nota-se que quando é usado a palavra intervir na documentação pedagógica suscita a dualidade do uso desse termo no sentido de interceder, no sentido de mediar ou no sentido de controlar. Ressalta-se, no entanto, que a supervisão, ao intervir na análise da documentação pedagógica, não pode se limitar ao controle burocrático dessa documentação, mas dialogar com as equipes da escola na construção desses registros com ênfase na reflexão das práticas educativas.

- Melhoria da Qualidade/Aprendizagem e Desenvolvimento dos Estudantes: segunda categoria em frequência de respostas, aqui, os participantes acreditam que uma *boa ação supervisora contribui para a melhoria da qualidade da educação*, enfatizando a dimensão pedagógica de sua ação, e ainda não é explicitado em seus discursos que ações são traçadas para promover essa melhoria.

- Ação de Políticas Públicas/Formadora: para os participantes, uma *boa ação supervisora é aquela que realiza a formação em serviço, essa formação é destinada a todos os funcionários da escola*. Segundo Santos (2016, p.111), a dimensão formativa da ação supervisora reproduz uma vasta ideia do lugar do supervisor na sua própria formação, na necessidade de estar sempre atualizado e, ainda, no seu papel político pedagógico de desafiar, instigar e motivar os demais profissionais de educação e na própria Secretaria como articulador deste processo.

- Fortalecimento da Equipe Gestora: de acordo com os participantes, uma *boa ação supervisora é aquela que contribui para o fortalecimento da equipe gestora*, isto porque a ação supervisora não se concretiza isoladamente, promover o diálogo, estimular e compartilhar experiência entre a comunidade educativa, promover a discussão constante sobre o PPP com a equipe gestora, indagar sobre a aprendizagem dos estudantes e ressignificar as práticas pedagógicas e formativas no contexto escolar promoverá o fortalecimento dos vínculos das equipes e supervisão escolar, almejando o aprendizado dos estudantes.

- Dicotomia entre o Administrativo e o Pedagógico: para para os participantes, uma *boa ação supervisora possibilita a superação de uma ação burocrática e autoritária*. Novamente como já vem sido apontado nessa pesquisa são destacados nas falas dos

participantes os excessos de afazeres administrativos e burocráticos, da necessidade de administrar o tempo para atender aos prazos estipulados por SME, e da atualização constante com o aparato legal que surgem com frequência. O fato de vislumbrarem um espaço que possibilite a superação da sobreposição da dimensão administrativa sobre a pedagógica já é um sinal de transformação importante, pois, como afirma Alonso (2003):

[...] uma vez que a supervisão perde o seu caráter normativo, prescritivo, para tornar-se uma ação crítico-reflexiva junto ao professor. O papel do supervisor ganha novas dimensões, passando de controlador e direcionador para estimulador e sustentador do trabalho docente (ALONSO, 2003, p.178).

Constatou-se em alguns dos discursos a ambivalência entre o administrativo e o pedagógico, sendo que as demandas pedagógicas ficam em segundo plano em virtude de serem consumidas pelo excesso das demandas burocráticas e administrativas, pois essas requerem os cumprimentos rigorosos de prazos e tudo deve ser concluído a “toque de caixa” e quanto mais a ação supervisora se volta para os aspectos burocráticos e administrativos, mais fiscalizatória e controladora será essa ação.

Os participantes revelaram que as práticas pedagógicas são deixadas de lado e a esse respeito consideramos a necessidade de se repensar sobre os afazeres de caráter pedagógico no interior das unidades educativas, visto que prevalece uma ação supervisora com dificuldades em equilibrar as demandas de cunho administrativo e pedagógico, uma vez que o pedagógico também compõe parte das atribuições do supervisor escolar.

Identificou-se que para os participantes a boa ação supervisora inclui muito mais atividades ligadas ao relacionamento diretamente com as UEs, em atividades que fortaleçam a ação educativa na comunidade escolar, apoiando, acolhendo, orientando, acompanhando os percursos de aprendizagem e fornecendo informações importantes sobre as ações legais a serem desempenhadas nesse espaço.

Uma ação, que como o nome diz, se faz em movimento, o que parece difícil de acontecer, devido ao tempo gasto parado, literalmente, envolvido nas questões burocráticas. Esse estar na escola faz parte do ser do supervisor, já que ele é antes de tudo um educador, como afirmou Freire ao indagar que:

O supervisor é um educador e, se ele é um educador, ele não escapa na sua prática a esta natureza epistemológica da educação. Tem a ver com o conhecimento, com a teoria do conhecimento. O supervisor não escapa a isso também. O que se pode perguntar é: qual é o objeto de conhecimento do supervisor? Aí talvez a gente pudesse dizer: é o próprio ato de conhecimento que está se dando na relação educador/educando. (FREIRE, 1982, p.95).

5.8 Espaço para a fala dos participantes

As respostas da questão 8 - *O que mais você gostaria de falar sobre a sua ação supervisora?* (APÊNDICE S) foram transcritas, categorizadas e são apresentadas na Tabela 14 a seguir.

Tabela 14 – Considerações finais sobre sua Ação Supervisora

Categorias	Freq.	% ocorrência
Demandas Burocráticas e Sobrecarga de Trabalho	17	100
Formação Permanente em Serviço/Desafios	8	47
Melhoria de Aprendizagem dos Estudantes	8	47
Ação Reflexiva/Ação Colaborativa/Ação Articuladora	8	47
Trabalho Coletivo	3	18

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Para destacar e apresentar uma reflexão sobre cada uma das categorias, a Tabela 15 apresenta trechos do discurso dos participantes para cada uma delas.

A análise dos dados demonstrou que muito do que foi acrescentado pelos participantes já havia aparecido anteriormente em seus discursos, sendo assim descritas:

- Demandas Burocráticas e Sobrecarga de Trabalho: a mais frequente entre as categorias, discorre sobre a dicotomia entre os fazeres administrativos e pedagógicos, e que em virtude do excesso de demandas burocráticas acarreta ambivalência entre o administrativo e pedagógico, antagonismo entre o pedagógico e o administrativo provocando o detrimento na ação supervisora.

- Formação Permanente em Serviço/Desafios: apontou para a necessidade de formação permanente que garanta conhecimentos sobre as especificidades do cargo e também aponta a indefinição quanto ao seu papel enquanto supervisor: se é o burocrata ou um formador. Cada vez mais torna-se necessário uma supervisão que se despeça das nuances autoritárias e vista a camisa de uma supervisão transformadora e desafiadora. Seguindo esse raciocínio, concordamos com Silva Jr quando pontua que:

Organizar um processo de formação de supervisores escolares adequado às necessidades atuais da sociedade brasileira significa pensar uma proposta de trabalho que se inicie pela consideração das aspirações e das necessidades dos alunos e dos professores ao lado dos quais o futuro supervisor vai construir sua prática profissional. Significa, conseqüentemente, formar para a prática coletiva e para a organização da vontade coletiva (1997, p. 99).

Tabela 15 – Descrição das categorias sobre as considerações finais sobre sua Ação Supervisora

Categorias	Freq.	Trechos dos discursos	Considerações
Demandas Burocráticas e Sobrecarga de Trabalho	17	<ul style="list-style-type: none"> - Acredito que a ação supervisora só será qualificada de fato com a redução das unidades acompanhadas. Apesar do aumento do módulo de Supervisores, as unidades parceiras crescem constantemente o que traz sobrecarga ao trabalho (P2). - [...] em virtude de contradições e dubiedades da legislação dificultam o trabalho dos supervisores, incutindo a cada dia mais demandas burocráticas, com menores condições de acompanhamentos pedagógicos e de processos dentro das unidades educacionais (P3). - [...] mas o excesso de demandas burocráticas sobrecarrega a ação supervisora (P5). - A Supervisão Escolar é o agente público que consegue ao mesmo tempo ter os pés no chão da Unidade Educacional e ser o elo de ligação entre a Rede e a SME e há uma sobrecarga de demandas (P7). - Tenho muitas atribuições e demandas para realizar, a maioria destas demandas é de cunho burocráticos e administrativos, legalistas. Há uma excessiva demanda de afazeres burocráticos [...] (P9). - Gosto muito da minha atuação na ação supervisora, contribuo com as minhas ações com coerência e ações pertinentes à minha atuação, no entanto os excessos de demandas burocráticas consomem as nossas ações (P15). 	<ul style="list-style-type: none"> - Dicotomia entre os afazeres administrativos e pedagógicos, e que em virtude do excesso de demandas burocráticas acarreta ambivalência entre o administrativo e pedagógico. - Antagonismo entre o pedagógico e o administrativo provocando o detrimento na ação supervisora.
Formação Permanente em Serviço/Desafios	8	<ul style="list-style-type: none"> - Oferecimento de mais cursos de formação permanente por parte de SME aos supervisores com temáticas voltadas para o contexto da supervisão, bem como ofertar bolsa Mestrado para os supervisores escolares (P5). - [...] escolas mais preocupadas e voltadas à melhoria de seus resultados e com a sua função social. Por meio de observação, ainda que empírica acrescido de atendimentos realizados no âmbito de nossa DRE podemos afirmar que a escola pública é a mais inclusiva entre as modalidades de redes existentes para o atendimento às crianças/jovens em vulnerabilidade, deficientes e portadores de outros distúrbios. Há muito por fazer, mas há muito a comemorar resultante dos esforços coletivos do magistério, nele incluídos os Supervisores Escolares (P8). - Sobre o interesse dos estudantes, o que eles mais gostam da escola que frequentam (P11). 	<ul style="list-style-type: none"> - Indefinição do seu papel enquanto supervisor e um questionamento em relação a SME, se o supervisor almejado é o burocrata ou formador. - Ação supervisora preocupada com a aprendizagem dos estudantes.
Melhoria de Aprendizagem dos Estudantes	8	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer a reflexão sobre a prática educativa, visando ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos (P16). 	

Categorias	Freq.	Trechos dos discursos	Considerações
Ação Reflexiva/ Ação Colaborativa/ Ação Articuladora	8	<p>- Neste sentido, todo educadores, entre eles a Supervisão, deve ter clareza/consciência, que sua ação e prática pode estar a serviço da reprodução ou da transformação. O caminho a ser construído, nesta encruzilhada é o real desafio (P10).</p>	<p>- Indicam a falta de reconhecimento da importância da supervisão escolar e o desafio de construir uma consciência no sentido de refletir sobre as práticas reprodutoras e transformadoras.</p>
Trabalho Coletivo	3	<p>- Acrescento que o trabalho coletivo e o apoio dos colegas mais experientes tem sido de grande importância para os que recém ingressaram no cargo (P2).</p> <p>- Estou engatinhando ainda nessa função e que estou aprendendo muito com os meus colegas de trabalho na supervisão e com as equipes gestoras nas unidades (P14).</p>	<p>- O trabalho coletivo se realiza no aprendizado junto aos colegas considerados “os pares mais experientes” e com os gestores na unidade educativa, mas não é mencionado o trabalho coletivo envolvendo os professores, os estudantes e os supervisores escolares.</p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

- Melhoria de Aprendizagem dos Estudantes: mais uma vez, destacou-se a dimensão pedagógica de sua ação supervisora, mostrando preocupação com a aprendizagem dos estudantes.

- Ação Reflexiva/Ação Colaborativa/Ação Articuladora: indicaram a falta de reconhecimento da importância da supervisão escolar e o desafio de construir uma consciência no sentido de refletir sobre as práticas reprodutoras e transformadoras.

- Trabalho Coletivo: o trabalho coletivo se realiza no aprendizado junto aos colegas considerados “os pares mais experientes” e com os gestores na unidade educativa, e não é mencionado o trabalho coletivo envolvendo os professores, os estudantes e os supervisores escolares. Foi possível destacar o desejo de uma ação supervisora transformadora, que considere o trabalho coletivo como momento propício de diálogo, compartilha, estudo e formação continuada.

De acordo com Sousa e Villas Bôas (2009), o conceito da representação social “permite focalizar o conjunto de significações sociais presentes no processo educativo”. E reconhecer a existência desse conjunto de significações pode fazer toda a diferença nos encaminhamentos e nas intervenções a realizar, por isso o estudo das representações sociais pode ser um diferencial que leve a mudanças na escola, na ação supervisora e nos processos de aprendizagem.

Com base na concepção de Abric (2005, p. 23), é assinalado que há algumas defasagens entre o que as pessoas dizem e o que elas pensam ou entre o que elas dizem (em seus discursos) e o que elas fazem (em sua prática). Segundo o autor, as pessoas entrevistadas não nos dizem tudo, elas escondem alguns componentes de seus pensamentos em certas situações e, nestas, existem duas facetas da representação: uma, explícita, verbalizada; outra não verbalizada, não expressa, denominada *Zona Muda*.

A Zona Muda é um fenômeno que acontece quando o objeto é mais sensível e marcado por valores e normas sociais. Ela tem, portanto, um caráter contranormativo (ABRIC, 2005), “isto é, espaços de representações que embora sejam comuns a um determinado grupo e nele partilhadas, não se revelam facilmente nos discursos diários” (MENIN, 2006, p. 46).

Assim, evidenciou-se a possível ocorrência de efeito de zona muda, em decorrência do silêncio dos participantes e do caráter de contradição entre o que foi dito e o que é realizado, isso nos remete à perspectiva de insegurança suscitada pela própria pressão dos valores e crenças do grupo de supervisores, das exigências normativas que o cargo impõe e da

dificuldade de identificação quanto ao perfil profissional, considerando as dimensões administrativas/burocráticas e as dimensões pedagógicas do seu trabalho.

Desta feita, a análise das respostas dos participantes permitiu observar significações da prática e buscar elementos para transformações futuras e, ainda, possibilitou identificar características de Representações Sociais presentes na ação supervisora que revelaram que parece haver uma relação clara entre tempo de experiência no cargo e uma *boa ação supervisora*. Com isso, o domínio da legislação e o conhecimento técnico-burocrático traduzem-se em representações que os identificam como elementos de sucesso na profissão, quando considerado o indicador da *boa ação supervisora*.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem tratar sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (FREIRE, 1996, p.58).

Nesta pesquisa, propôs analisar as Representações Sociais dos supervisores escolares da Rede Municipal de Ensino de São Paulo sobre o que consideram uma *boa ação supervisora*. Para isso buscou-se identificar o que dizem esses profissionais sobre suas atribuições, quais são os entraves enfrentados no exercício da profissão, bem como compreender como os supervisores priorizam o fazer administrativo e o pedagógico, pois, como afirma Moscovici (2003):

[...] pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam. Nas ruas, bares, escritórios, hospitais, laboratórios, etc, as pessoas analisam, comentam, formulam “filosofias” espontâneas, não oficiais que tem um impacto decisivo em suas relações sociais, em suas escolhas, na maneira como eles educam seus filhos, como planejam seu futuro, etc. Os acontecimentos, as ciências e as ideologias apenas lhes fornecem o ‘alimento para o pensamento’ (MOSCOVICI, 2003, p. 45).

Para analisar e interpretar os resultados apoiou-se nos fundamentos teóricos desenvolvidos por autores das áreas de estudo da supervisão escolar e da Teoria das Representações Sociais e, ainda, nos documentos legais. As representações sociais são compreendidas como saberes construídos consensualmente nos diferentes grupos. Moscovici (2003) explica que esses saberes se tornam referências de como os indivíduos devem agir, pensar, qualificar e classificar a realidade, fato que permite, também, uma atribuição de sentido ao seu universo pessoal. Desse modo, cada universo micro é constituído pelo conhecimento individual que surge em meio a outras individualidades que se localizam nos fenômenos de dupla natureza, psicológica e social (SÁ, 1998).

Ao analisarmos o perfil dos supervisores pesquisados pôde-se destacar que a maioria está a pouco tempo exercendo o cargo, todos possuem cursos de pós-graduação *lato sensu*, alguns já exerceram o cargo de diretor escolar e a grande maioria dos novos supervisores já foram coordenadores pedagógicos. Acredita-se que o fato desses profissionais terem experiências como coordenadores pedagógicos indica que eles têm muito a contribuir na valorização de uma ação supervisora mais pedagógica, bem como a possibilidade de

compartilhar saberes experienciais com os supervisores mais antigos, que possibilite o desmanchar das amarras da ação supervisora mais burocrática.

No Capítulo II desse estudo, apresentou-se um breve histórico do surgimento legal da supervisão escolar na cidade de São Paulo e a atual configuração do supervisor escolar no cenário da Educação Básica Municipal, destacando a relevância dessas discussões para compreensão da figura do supervisor controlador de outrora e a sua influência na supervisão atual. Na observação da documentação legal, considera-se que a atribuição do supervisor está permeada por um arcabouço legislativo, que intensifica a sobrecarga de trabalho do supervisor escolar.

Na análise de tais documentos, evidenciou-se a existência de um paradoxo entre o discurso oficial e o discurso real. Estas contradições revelaram que na ação do supervisor pode haver um distanciamento entre o trabalho prescrito e o trabalho real desenvolvido no cotidiano escolar, o que vem gerando uma indefinição quanto ao seu papel. Observou-se ainda, pela análise das respostas dos participantes, que tais indefinições têm gerado tensões e conflitos, obrigando o supervisor a adequar o seu perfil a cada nova gestão política.

Apesar do rol de demandas complexas que a supervisão tem que lidar, alia-se a isso um conjunto de novas atribuições previstas a cada novo decreto promulgado, muitas delas contribuem ainda mais para a indefinição do papel e do lugar que o supervisor escolar ocupa na Rede Municipal de Ensino.

Constatou-se também na análise dos documentos oficiais que a cada nova gestão é traçado um perfil diferente de supervisor, de acordo com o interesse político em curso, deixando de lado as Políticas Públicas que valorizem o papel e a participação do supervisor escolar na elaboração dessas políticas. Incluindo, aí, a política de formação, não só a formação institucionalizada, mas uma formação em contexto de trabalho para melhoria das práticas profissionais. Tais tensões geradas levam ao questionamento: Qual é o lugar do supervisor escolar na/para a SME-SP?

A maioria dos participantes deste estudo é efetivo no cargo de Supervisor Escolar, mas revelou-se em seus relatos que não conseguiu consolidar-se como um grupo integrado, capaz de realizar um trabalho coletivo que fortaleceria a ação supervisora, para garantir o direito à voz e participação na elaboração de Políticas Públicas Educacionais.

A análise das respostas dos participantes permitiu observar significações da prática e buscar elementos para transformações futuras e, ainda, possibilitou identificar características de Representações Sociais presentes na ação supervisora que parecem haver uma relação clara entre tempo de experiência no cargo e uma *boa ação supervisora*. Assim, o domínio da

legislação e o conhecimento técnico-burocrático traduzem-se em representações que os identificam como elementos de sucesso na profissão, quando considerado o indicador da *boa ação supervisora*.

Sob esse horizonte, pode-se inferir que as representações desses sujeitos sobre uma *boa ação supervisora* estão intimamente relacionadas com os códigos e condutas assumidas e partilhadas ao longo da carreira, os quais são apreendidos após certo período de aprendizagens, durante a própria experiência supervisora.

Assinalou-se que a burocracia é necessária em determinadas ações da supervisão, mas essa burocracia não pode configurar como práticas reprodutoras de alienação, do conformismo, e de práticas fiscalizatórias, mantendo o viés controlador e de cobrança que tanto sobrecarregam o trabalho do supervisor escolar e por conseguinte não contribui para a melhoria do processo educativo e nem qualifica a ação supervisora.

Revelou-se ainda, que grande parte dos participantes gosta de realizar as visitas às unidades educativas, porém o seu contato direto na escola se restringe à equipe gestora. Nessa mesma perspectiva, detectou-se que o trabalho pedagógico se restringe à intervenção nos documentos físicos: no Projeto Político Pedagógico – PPP ou na documentação pedagógica, não deixando claro se é uma ação de caráter mediador ou burocrático.

Os participantes relataram que cumprem uma periodicidade de visitas às Unidades Escolares e que, mesmo com a ampliação do módulo de supervisores, ainda estão agrupadas muitas UEs para cada um acompanhar (entre 12 a 15 unidades). Diante disso, eles enfatizam que SME necessitaria adotar medidas para aumentar a quantidade de supervisores e estender a ampliação do módulo desses profissionais, uma vez que o número de Centros de Educação Infantil – CEIs Parceiros vem se expandindo, o que contribui para o aumento de escolas para acompanhamento, levando ao aumento da sobrecarga de trabalho para o Supervisor Escolar.

Cabe ressaltar, que é urgente a necessidade de repensar um planejamento que ressignifique as visitas às escolas, não se reduzindo a uma auditoria, mas como uma ação articuladora e comprometida com o trabalho pedagógico, buscando ações que revitalizem os registros dos documentos, como o PPP e a documentação pedagógica, para que não se transformem em apenas documentos para carimbar, homologar e arquivar.

Identificou-se que ações de cunho pedagógico são de interesse do grupo pesquisado. Contudo, os participantes relataram que o excesso de afazeres de cunho administrativo/burocrático impede a realização dessas ações, que são postas em segundo plano. É perceptível o esforço e a luta dos supervisores escolares para superar o excesso de

execução de tarefas burocráticas e fiscalizadoras que tanto empobrece o trabalho de campo na escola. Sob esta perspectiva RONCA e GONÇALVES afirmam que:

É necessário que os Supervisores tanto em nível de sistema como de unidade escolar revejam os vínculos implícitos em toda prática educativa, pois parece-nos que ao invés de Supervisor Escolar (educador) temos atuado como um Supervisor Gerente (controlador). As relações educativas têm sido substituídas por relações burocráticas (crescimento, amadurecimento substituídos por controles e programações). (Idem, p. 41).

Os participantes desse estudo indicaram que *uma boa ação supervisora é acolhedora, orientadora, reflexiva e preocupada com a melhoria da qualidade da aprendizagem dos estudantes. Para tanto, se torna imperativo o fortalecimento do coletivo da supervisão escolar na busca de melhores condições de trabalho, rompendo assim com uma ação supervisora acrítica em prol de uma supervisão centrada na escola que valorize a comunidade educativa e busque equilibrar as dimensões administrativas e as pedagógicas no seu fazer profissional.*

Observou-se reclamações quanto à falta de processos formativos para essa área de atuação. Mas ainda, indicam que, na prática, há uma contradição entre o fazer diário e o que está prescrito nos editais dos concursos como perfil de um supervisor escolar, uma vez que a eles é delegada a atribuição de acompanhar e avaliar os impactos da formação escolar, formação da qual ele não é coautor, somente observador.

Vale enfatizar que a formação em contexto de trabalho é um processo contínuo, que contribui para a resignificação das experiências acumuladas pelos supervisores durante todo o seu itinerário profissional, tanto individual quanto coletivo, propiciando a transformação de práticas no ambiente de sua atuação, afirma Imbernón (2010):

É imprescindível uma formação que permita uma visão crítica do ensino, para se analisar o imaginário e as posturas de cada um frente ao ensino e à aprendizagem, que estimule o confronto de preferências e valores e na qual prevaleça o encontro, a reflexão entre pares sobre o que se faz como elemento fundamental na relação educacional (IMBERNÓN, 2010, p.79).

Destacou-se como uma reivindicação dos participantes a possibilidade de formações que contemplem suas próprias necessidades formativas e não apenas a formação para evolução na carreira, ou seja, momentos para compartilhar experiências, para ampliarem uma ação supervisora focada nas relações humanas e em todo o processo educativo junto à comunidade escolar.

Parece haver um descontentamento com relação às reuniões semanais da supervisão escolar, pois tais reuniões, na opinião dos participantes, têm se limitado a transmitir informes, sem a devida importância para estudos e trocas de diálogos sobre a própria ação supervisora.

Para os participantes, é urgente a ressignificação desse espaço de reuniões semanais da supervisão escolar, transformando-o em momentos de formação continuada e de leitura, estudo, diálogo, reflexão sobre a *práxis* e sobre a ação supervisora. Ainda, é preciso garantir a socialização e estudo de casos vivenciados nas unidades educacionais e a construção de um trabalho coletivo da supervisão. Ferini (2011) considera que é de suma importância para o fortalecimento da ação supervisora construir-se ações colaborativas entre os pares e em parceria com a comunidade educativa, afirmando que:

Um novo supervisor se faz necessário, o Supervisor Emancipador. Este representa o profissional consciente de sua função social, que vive as contradições de seu tempo. Entretanto, tendo a percepção dessas por meio de estudos críticos, processos de formação continuada, discussões coletivas, entre outros, posiciona-se de forma política a favor de uma educação emancipadora, buscando desvelar e romper com os mitos criados e, nesta forma de atuar, constrói ativamente, como sujeito, histórico, uma identidade coletiva de supervisão, emancipadora em sua essência (FERINI, 2011, p. 119).

Os participantes revelaram-se insatisfeitos com relação ao Plano de Ação da Supervisão Escolar desenvolvido pela DRE *locus* da pesquisa, já que esse importante instrumento de trabalho não tem sido discutido devidamente. Para eles, a releitura e o redimensionamento deste plano seria um exercício importante para a revitalização da ação supervisora em andamento, pois é um instrumento de destaque para a reflexão sobre os pontos vulneráveis das escolas e da própria ação educativa, já que o “[...] trabalho do supervisor, principalmente nas escolas públicas, não se pode restringir às necessidades emergentes, que são muitas. É preciso que estejam garantidos tempo e espaço para o estudo e a reflexão de aspectos educacionais mais amplos” (FRANCO, 1994, p. 151).

A insatisfação em realizar algumas ações também foi identificada, como por exemplo, o *Processo de Apuração Preliminar (PA)*⁴³, sugerindo que deveria ser feita a transposição dessa atividade para o Departamento de *Procedimentos* Disciplinares da Procuradoria Geral do Município da Prefeitura da Cidade de São Paulo – PROCED.

A falta de espaço de participação na construção das Políticas Públicas Educacionais traçadas por SME foi outro ponto destacado, uma vez que tem sido atribuído para os supervisores escolares apenas o papel de implementadores dessas políticas. No entender desses profissionais, tais políticas são implantadas de forma verticalizadas e criam a impressão de que os supervisores são invisíveis para o Governo, pois não participam da discussão e nem da elaboração de propostas oriundas de SME.

⁴³ PA – Processo de Apuração Preliminar, atividade de cunho burocrático.

Adverte-se que o estudo realizado teve limitações, porém, destaca-se que este trabalho abriu espaço para a reflexão sobre o tema e a possibilidade de aprofundamentos futuros.

Contribuiu-se para que a Secretaria Municipal de Educação – SME-SP possa repensar o papel e o lugar do supervisor escolar, valorizando esse profissional. Para tanto será imprescindível que ela traga um novo significado à ação supervisora no que tange às suas atribuições, ou seja, orientar, acompanhar e avaliar as demandas *administrativas* e *pedagógicas*, ampliando o olhar nessas duas dimensões, favorecendo assim a construção de uma ação supervisora que não se restrinja à burocracia administrativa. Evitando a cristalização das ações na dimensão burocrática e construindo um olhar pedagógico que seja parceiro e colaborativo junto à escola. Já que, como afirma Zaccaro (2006, p.47):

A resignificação da função supervisora na educação é necessária, pois, após anos sendo desvalorizada ou usada conforme necessidade dos diferentes governos, se faz necessário vencer os rótulos do supervisor fiscal, que olha para punir, substituindo-os por um trabalho junto às equipes escolares, conceber o supervisor educador e companheiro, o qual toma para si as problemáticas da educação vividas para incessante procura de solução para a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem.

Espera-se que o supervisor escolar possa refletir sobre a importância da sua ação, a fim de romper com esse modelo de profissional instituído. Modelo este que não permite o desenvolvimento de uma ação supervisora mais crítica e mais autônoma. Com isso, será possível fortalecer o seu crescimento profissional e promover a construção de uma educação básica de qualidade.

Tecendo a Manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã, ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro; de outro galo que apanhe o grito que um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos. E se encorpando em tela, entre todos, se erguendo tenda, onde entrem todos, se entretendo para todos, no toldo (a manhã) que plana livre de armação. A manhã toldo de um tecido tão aéreo, que, tecido, se eleva por si: luz balão. (Poema de João Cabral de Melo Neto)

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. (Org.) **Pratiques Sociales et Representations**. Paris: Presses Universitaires de France. 1994.
- ABRIC, J. C. A zona muda das representações sociais. In: OLIVEIRA, D. C.; CAMPOS, P. H. F. **Representações sociais: uma teoria sem fronteiras**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. p. 23-34. (Coleção Memória Social).
- ALARCÃO, I. Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, M. (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2005. p. 11-15.
- ALMEIDA, J. R. P. de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889)**. São Paulo: PUC; Brasília: INEP, 1989. (Memórias da Educação Brasileira).
- ALONSO, M. A Supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: N. C. FERREIRA (Org). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 167-182.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. Brasília MEC-INP, **Em aberto**, a.1, n. 61, p. 60-77, jan/mar. 1994.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judite; MAIA, Helenice. **Representações de formação e trabalho docente de professores de curso Normal Médio**. IN: VII JORNADA INTERNACIONAL E V CONFERÊNCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 2011, Vitória. Memórias, pesquisas e práticas pedagógicas: 60 anos de EDUCERJ. Vitória : GM Editora, 2011. p. 1-12.
- ALVES-MAZZOTTI, A.J. **Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação**. In: CANDAU, V.M. (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. pp. 57-73.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judite. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F; LOUREIRO, M. C. da S. (Orgs). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia Ed. UCG, 2003. p. 37-57.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judite. Repensando algumas questões sobre o trabalho infanto-juvenil. In: **Revista Brasileira de Educação**. N^o 19 Rio de Janeiro Abril 2002.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judite. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. In: **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez. 2007.
- ANDRADE, D. C. de. **O efeito retroativo da provinha Brasil na organização do ensino de leitura para o segundo ano do ensino fundamental**. 2016. 150 f. Orientadora: Denise Lino de Araújo. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2016.

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC, n. 45, p. 66-71, 1983.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

APPLE, M. W. Controlando o trabalho docente. In: M. W. APPLE. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 31-52.

APPLE, M. W. Se avaliar o professor é a resposta, qual é a pergunta? In: I. P.A VEIGA; M.I. CUNHA (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1999. p.67-80.

ARENDT, H. **A crise na educação: III e IV**. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1972. p.247.

ARRUDA, A. As representações sociais: desafios de pesquisa. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, p. 9-23, jan. 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/25810>. Acesso em 26 mar.2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BOLDARINE, R.de F. **Supervisores de ensino da Rede Estadual de São Paulo: entre práticas e representações**. 2014. 122 f. Orientadora: Raquel Lazzari Leite Barbosa. Tese (doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2014.

BRAGA, D. O. L. **As Concepções de Supervisão Escolar e a prática dos Supervisores Escolares egressos da UFPI**. Teresina: UFPI, 1999. – Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Federal do Piauí, 1999.

BRAUNER, C, F. **Supervisão pedagógica: prática e formação continuada**. 2014. 162 f. Orientadora: Maria Nörnberg. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

BRASIL. **Decreto Federal nº. 19.890**, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <http://www.senado.gov.br>. Acesso em: 10 out. 2008.

BRASIL. **Lei Federal n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei Federal n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente de Brasília: 1990.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal nº. 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996.

BRASIL **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL **Lei n. 13.010**, de 26 de junho de 2014. Altera a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 2014

BRASIL. **Lei n. 13.257**, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei n. 8.069 de 13 de junho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei n. 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Constituição das Leis de Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1ª de maio de 1943, a Lei n. 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei n. 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília, 2016.

BUENO, M. S. S. **Revisitar a minha ação supervisora: estratégia para explicitar e discutir caminhos e perspectivas da supervisão de ensino, em território paulista, na virada do milênio**. In: MAIA, G. Z. A. (Org.). Administração e supervisão escolar: questões para o novo milênio. São Paulo: Pioneira, 2003. p.22-25.

CABRAL, Cristina Filomena Bastos. **A atuação profissional da supervisão escolar na educação infantil**: estudo de caso em uma escola municipal de educação infantil de São Paulo. Dissertação (mestrado). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 2010.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 17. ed. atual. e ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CINTRA, Maria Aparecida Rodrigues; PIMENTA, Dinah de Mattos. **Histórico do supervisor: retrospectiva da orientação pedagógica nestes 25 anos do ensino municipal**. São Paulo: Secretaria Municipal de educação de São Paulo, 1981.

CHIAVENATO, I. **Comportamento organizacional**: a dinâmica do sucesso das organizações. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

CHRISTOV, L. H. da S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: PLACCO, V. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 9-12.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

FELDFEBER, M. et al. Os supervisores: sujeitos-chave num processo de mudança? Reflexões sobre o caso argentino. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.) **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA, L. S. Trabalho pedagógico. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. et al. **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação UFMG, 2010.

FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão educacional. Para uma Escola de Qualidade: da formação a ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, N. S. C. Supervisão Educacional no Brasil: trajetória de compromissos no domínio das políticas públicas e da administração da educação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade: da formação à ação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRA, N. S. C. **Supervisão educacional: uma reflexão crítica**. Petrópolis: Vozes, 2007.

FERINI, R. A. Supervisão de ensino: dos mitos às perspectivas emancipatórias. **Filosofia e Educação** (Online), Revista Digital do Paideia, v. 3, n. 2, out. 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/326663205_Supervisao_de_Ensino_dos_mitos_as_perspectivas_emancipatorias. Acesso em: mar. 2020.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

FREIRE, P. Educação: o sonho possível. In: C; R; BRANDÃO (Org.). **O Educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 28. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, A. L. de S. **Pedagogia da Conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

GARRIDO, E. et. al. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: Bruno, E.B.G.; Almeida, L.R.; Christov, L.H. (Org). **O coordenador pedagógico e formação docente**. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2003. p.9-15.

GIANCATERINO, R. **Supervisão escolar e gestão democrática**. Supervisão escolar e gestão democrática: um elo para o sucesso escolar. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro EdUERJ, 2001.

GODOY, L. H. F. de. **As representações sociais dos supervisores escolares da rede municipal de São Paulo**. 2005. 144f. Orientadora: Maria Laura Puglisi Barbosa. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

GONÇALVES, H. A. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. 2. ed. revista e ampliada. São Paulo: Avercamp, 2014.

GUARESCHI, Pedrinho A. “Sem dinheiro não há salvação: ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais”. In; GUARESCHI, Pedrinho; JOVHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 12^a. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 153-181.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMPRESA OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. Legislação do Estado de São Paulo e da prefeitura da Capital. LEX – coletânea de legislação. São Paulo: LEX. 1943 a 1970.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: _____ (Org.). **As Representações Sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 11-44.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/se/v24n3/04.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2020,

LAKATOS, E.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo:Atlas, 2003.

LIMA, Elma Corrêa de. **Um olhar histórico sobre a supervisão**. In: RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão Pedagógica: princípios e práticas**. 12^a ed. Campinas: Papirus, 2011.

MANA, E. A. **O papel da supervisão de ensino na formação continuada dos gestores escolares na Escola Pública**: reflexões sobre uma experiência. 2016. 132 f. Orientadora: Laurizete Ferragut Passos. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós- Graduação em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

MAZZOTTI, A.J. **Representações sociais: aspectos teóricos e aplicados à educação**. Em Aberto. Brasília, v. 14, n.61, p.60-78, mar. 1994.

MEDINA, A. S. **Supervisão Escolar: da ação exercida à ação repensada**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

MEDINA, A. S. **Supervisor escolar: parceiro político-pedagógico do professor**, in: SILVA JR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (org.). **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas: Papirus, 1997, p. 9-36.

MILITÃO, J. **Como fazer trabalho comunitário? São Paulo: Paulus, 2003**. MORIN, E. **O Método 1: a natureza da natureza**. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

MITRULIS, Eleny. **Supervisão Escolar: tendências e perspectivas**. Palestra realizada no II Encontro de Supervisores da RME. São Paulo: SINESP, 2002.

MENIN, M. S. de S.. Representação Social e Estereótipo: A Zona Muda das Representações Sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 1, p. 43-52, jan/abr 2006,

MINAYO, M. C. de S. (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. Petrópolis. Vozes. 2009.

MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>.

MONTALVÃO, Sérgio. **A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação**. Revista Mosaico. Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais (PPHPBC) do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas. Volume 2 – Número 3 – 2010. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/mosaico/article/view/62786/61921>. Acesso em 26/03/2020.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Trad. por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. (trad. Pedrinho A. Guareschi). Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 7ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MURAMOTO, H. M. S. **Ação, reflexão/diálogo**. O caminhar transformador. São Paulo: FDE, 1994. p. 133-142, (Série Idéias, n. 24).

NERICI, Imídeo G. **Introdução à Supervisão Escolar**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1974.

NETO, J. C. de M. Tecendo a Manhã. In: OLIVEIRA, M.; (Org.); NETO, J. C. de M. **Obra Completa**. São Paulo, Editora Nova Aguilar, 1994.

NOGUEIRA, M. G. **Supervisão Educacional: a questão política**. São Paulo: Loiola, 1989.

OLIVEIRA, E. G. de; CORRÊA, R. dos S. Ação da supervisão educacional e formação humana: interferência no processo de emancipação do homem por meio da atuação nos conselhos de educação. In.: RANGEL, M.; FREIRE, W. (Orgs.) **Supervisão escolar: avanços de conceitos**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

PAIVA, Edil V. de; PAIXÃO, Lea Pinheiro. **O PABAE e a Supervisão Escolar**. In: RANGEL, Mary; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. **Nove Olhares sobre a supervisão**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1997, p. 37-58.

PANIZZA, M. F. **A gestão das creches conveniadas do município de São Paulo: necessidades, desafios e possibilidades formativas na ação supervisora**. 2018. 117 f. Orientadora: Emília Maria Bezerra Cipriano Sanches. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

PASSOS, C.L.B. (orgs). **Processos de formação de professores: narrativas, grupo colaborativo e mentoria**. São Carlos: EdUFSCAR, 2016.

PIMENTA, Dinah de Mattos; CINTRA, Maria Aparecida Rodrigues. **Histórico do supervisor:** retrospectiva da orientação pedagógica nestes 25 anos do ensino municipal. São Paulo: SME-SP, 1981. (Encontro).

PRADO DE SOUSA, Clarilza; PINTOR SANTISO VILLAS BÔAS, Lúcia. A Teoria das Representações Sociais e o estudo do trabalho docente: os desafios de uma pesquisa em rede. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 11, n. 33, p. 271-286, jul. 2011. ISSN 1981- 416X.

PROENÇA, H. H. D. M. **Supervisão da prática pedagógica:** percursos formativos em parceria e diálogo com os profissionais da educação. 2014. 296 p. Orientador: Guilherme do Val Toledo Prado. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Universidade Estadual de Campinas, 2014.

Programa Mais Educação São Paulo: Subsídio 5: **A Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo:** A Gestão Educacional em uma Perspectiva Sistêmica. São Paulo: SME, 2015.

RAPHAEL, Hélia Sônia. **A ação supervisora e a construção do projeto de avaliação escolar.** In: MAIA, Graziela Zambão Abdian (Org.). Administração e supervisão escolar: questões para o novo milênio. São Paulo: Pioneira, 2000.

RANGEL, M. **Considerações sobre o papel do supervisor, como especialista em educação, na América Latina.** In: SILVA JÚNIOR, Celestino A. da; RANGEL, Mary (Orgs.). Nove olhares sobre a supervisão. 10. ed. Campinas. São Paulo : Papirus, 2004.

RANGEL, M. (org). **Supervisão Escolar:** princípios e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2001.

RANGEL, M. **Supervisão: do sonho à ação** – uma prática em transformação. In: FERREIRA, N.S.C. (Org.). Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RANGEL, M.; FERREIRA, N. S. C. Supervisão pedagógica ampliada. In: _____; FREIRE, Wendel (Orgs.). **Supervisão escolar:** avanços de conceitos e processos. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

ROLLA, Luiza Coelho de Souza. **Liderança educacional:** um desafio para o supervisor escolar. 2006. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

RONCA, A. C. C. GONÇALVES, C. L. M. S. Educação e Supervisão. O trabalho coletivo na escola. In: ALVES, Nilda (org.). **O trabalho coletivo na escola.** 13. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

SÁ, Celso P. **A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais.** Rio de Janeiro: Editora UERJ, 1998.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais.** Editora vozes. 2002.

SAES, Décio Azevedo Marques, ALVES, Maria Leila. **Uma contribuição teórica à análise de conflitos funcionais em instituições escolares da sociedade capitalista**. RBPAE. V.19, n.1, jan/jun. 2003.

SÁEZ, Andrea Bueno. **O perfil profissional do supervisor de ensino**. Dissertação apresentada no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Metodista de São Paulo: UMESP. São Bernardo do Campo, SP. 2008.

SALMASO, J. L. **Ação supervisora na educação básica**; um estudo sobre o lugar do supervisor escolar nos processos formativos da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. 2011. 107f. Orientador: Julio Gomes Almeida. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SÃO PAULO (Município). **Programa Mais Educação São Paulo: Subsídio 5: A Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: A Gestão Educacional em uma Perspectiva Sistêmica**. São Paulo: SME, 2015.

SÃO PAULO (ESTADO). Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. Legislação do Estado de São Paulo e da prefeitura da Capital. LEX – **coletânea de legislação**. São Paulo: LEX. 1943 a 1970.

SÃO PAULO (Município). **Lei nº. 5.607** de 03/06/1959. Cria na Secretaria da Educação e Cultura, o Departamento do Ensino Primário, e dá outras providências, 1959.

SÃO PAULO (Município). 1967. **Lei nº. 7.037** de 13/06/1967. Dispõe sobre criação do Departamento Municipal de Ensino, do Departamento de Assistência Escolar, e dá outras providências.

SÃO PAULO (Município). 1996. **Portaria SME nº. 1.632** de 15/04/1996. Estabelece diretrizes da ação supervisora do sistema municipal de ensino seus níveis de competência.

SÃO PAULO (Município). 2007. **Lei nº. 14.660** de 26/12/2007. Dispõe sobre alterações das Leis nº. 11.229, de 26/06/1992, nº. 11.434 de 12/11/1993 e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criada pela Lei nº. 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal.

SÃO PAULO. Secretaria do Governo Municipal. **Decreto nº 43.233, de 22 de maio de 2003**. Regulamenta os procedimentos administrativos disciplinares, bem como a Lei nº 13.519, de 6 de fevereiro de 2003, que altera dispositivos das Leis nº 8.989, de 29 de outubro de 1979, e nº 10.182, de 30 de outubro de 1986, e revoga os Decretos nºs 35.912, de 26 de fevereiro de 1996 e 37.698, de 11 de novembro de 1998. Diário Oficial do Município, São Paulo. 2003

SÃO PAULO (Município). **Edital de Concurso**. São Paulo: Diário Oficial da Cidade 19 set, 2015, p. 111.

SÃO PAULO (Município). **Orientação Normativa n. 1/2015**, de 11 de setembro de 2015. Dispõe sobre os padrões básicos de qualidade da educação infantil paulistana. São Paulo: SME, 2015.

SÃO PAULO (Município). **Lei nº 16.695**, de 25 de agosto de 2017. Dispõe sobre a criação, no quadro do magistério municipal, do quadro dos profissionais de educação - qpe, de cargos de supervisor escolar, da carreira do magistério municipal. São Paulo, 2017. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-16695-de-25-de-agosto-de-2017>. Acesso em: 23 set. 2019.

SÃO PAULO (Município). **Instrução Normativa SME n. 2**, de 6 de fevereiro de 2019. Aprova a orientação normativa n. 1, de 6 de fevereiro de 2019, que dispõe sobre os registros na educação infantil. São Paulo: SME, 2019.

SÃO PAULO (Município) **Portaria SME n. 4.548/2017**. que estabelece normas para a celebração e o acompanhamento no que se refere aos termos de colaboração entre SME e Organizações da Sociedade Civil. São Paulo, 2017.

SÃO PAULO, **Plano de Ação da supervisão Escolar**, São Paulo, SME: Diretoria Reginal de Educação, 2017-2018, p.7-8,

SÃO PAULO, **Plano de Ação da supervisão Escolar**, São Paulo, SME: Diretoria Reginal de Educação, 2019-2020.

SÃO PAULO (Município). **Decreto n. 58.154**, de 23 de março de 2018. Dispõe sobre a reorganização da Secretaria Municipal de Educação, bem como altera a denominação e a lotação dos cargos de provimento em comissão que especifica. São Paulo, 2018.

SÃO PAULO (Município). **Instrução Normativa SME n. 13**, de 28 de Maio de 2019 Estabelece normas internas sobre o processo de apuração de responsabilidade pela ocorrência de faltas ao serviço no âmbito da Secretaria Municipal da Educação, São Paulo: SME, 2019.

SÃO PAULO (Município) **Instrução Normativa n. 2**, de 24 de janeiro de 2020. São Paulo: SME, 2020.

SANTOS, E. C. **As dimensões da ação supervisora do supervisor de ensino do município de Santos: limites e perspectivas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos, Santos, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Supervisão educacional para uma escola de qualidade. 4º ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 13- 38.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1993.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6ª edição. Campinas. SP: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Nereide. **Função técnica e função política do supervisor em educação**. Dissertação (Mestrado em Educação – Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC- SP, São Paulo, 1981.

SELLTIZ, C. e outros. 1967. **Métodos de Pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: EPU/EDUSP.

SILVA, Antonia Almeida. **Análise política e políticas educacionais: tendências e Perspectivas teórico-metodológicas**. In: Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas. Ponta Grossa, Vol. 16, n. 1, 2008. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/sociais/article/view/2833/2118>. Acesso em: 26/03/2020.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. (entrevistado) **Abertura da Disciplina Organização e Gestão da Escola - Volume 2 - D27 - Unesp/UNIVESP – 1ª edição 2012**. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65619>. Acesso em 26/03/2020.

SILVA JÚNIOR. **O papel e a função do supervisor escolar**. Palestra realizada no II Encontro de Supervisores da RME. São Paulo: SINESP, 2002.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **Supervisão, currículo e avaliação**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. **Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva**. São Paulo: Loyola, 1984.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **Organização do trabalho pedagógico na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora**. In: _____; RANGEL, Mary; _____, (Orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. 13ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2007. p. 91-109.

SOUSA, C. P. de; TAVARES, M. R.; VILLAS BÔAS, L. P. S. Um estudo longitudinal sobre a constituição da profissionalidade docente de estudantes de educação In: C. P. de SOUSA; L. A. PARDAL; L. P. S. VILLAS BÔAS (Org.). **Representações sociais sobre o trabalho docente**. Portugal: Universidade de Aveiro, 2009.

TARDIF, M., **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 31-55.

TEIXEIRA, Angeli M. **A Supervisão Escolar do município de São Paulo: da função à profissão**. 2014. 142 f. Orientador: Décio Azevedo Marques de Saes. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. **Que é administração escolar?** **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.36, n.84, p.84-89, 1961.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2006. VUNESP. **Concursos de acesso e ingresso para provimento efetivo de cargos vagos da classe III – Diretor de Escola e Supervisor Escolar da carreira do magistério municipal – Edital de abertura de inscrições e instruções especiais**. São Paulo: Vunesp, 2003.

OUTRAS REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS CONSULTADAS

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação/DOT – **Memória Técnica Documental**. S/D. Ensino Municipal de São Paulo: uma visão histórica.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação/DOT – **Memória Técnica Documental**. Histórico do ensino municipal.

SÃO PAULO. (Município). Secretaria de Estado dos Negócios do Interior. **Lei nº 88**, de 08 de setembro de 1892. Reforma a instrução pública do Estado Diário Oficial do Estado. São Paulo. 1892.

SÃO PAULO. (Município). Diretoria do Departamento do Expediente e do Pessoal, da Secretaria de Negócios Internos e Jurídicos. **Lei n. 5607, de 3 de junho de 1959**. Cria na Secretaria de Educação e Cultura, o Departamento do Ensino Primário, e dá outras providências. Diário Oficial do Município, São Paulo. 1959.

SÃO PAULO (SP). Secretaria de Educação e Cultura. Divisão Pedagógica. Departamento Municipal de Ensino. **Atividades desenvolvidas pelas equipes de supervisão**: análise dos relatórios de reunião; síntese dos trabalhos realizados. São Paulo: Secretaria de Educação e Cultura do Município de São Paulo, 1970.

SÃO PAULO (Município). **Lei nº. 7.693**, de 06/01/1972. Dispõe sobre organização, estrutura e funcionamento do Departamento Municipal de Ensino, e dá outras providências, 1972.

SÃO PAULO. (Município). Departamento Municipal de Ensino. Divisão de Orientação Técnica - Seção de Treinamento e Aperfeiçoamento - EM 104. **Modelo matemático das funções interativas do supervisor no sistema**. Diário Oficial do Município, São Paulo. 1974.

SÃO PAULO. (Município). Chefia do Gabinete do Prefeito. **Decreto nº 10.847, de 14 de janeiro de 1974**. Institui o Setor de Supervisão Escolar no Departamento Municipal de Ensino. Diário Oficial do Município, São Paulo. 1974.

SÃO PAULO. (Município). Chefia do Gabinete do Prefeito. **Decreto nº 12.115, 29 de julho de 1975**. Dispõe sobre a regulamentação da Lei nº 8209, de 4 de março de 1975, e dá outras providências. Diário Oficial do Município, São Paulo. 1975.

SÃO PAULO (Município). **Lei nº. 8.209** de 04/03/1975. Organiza o Quadro do Ensino Municipal, institui a carreira do Magistério Municipal e dá outras providências, 1975.

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº. 12.115** de 29/07/1975. Dispõe sobre a regulamentação da Lei nº 8.209, de 4 de março de 1975. e dá outras providências, 1975.

SÃO PAULO (Município). **Lei nº. 8.694** de 31/03/1978. Altera o quadro de pessoal da Secretaria Municipal de Educação, e dá outras providências, 1978.

SÃO PAULO. (Município). Chefia do Gabinete do Prefeito. **Decreto nº 15.060, de 16 de maio de 1978**. Regulamenta dispositivos da Lei nº 8694, de 31 de março de 1978, e dá outras providências. Diário Oficial do Município, São Paulo. 1978.

SÃO PAULO. (Município). Secretaria Estadual da Educação. **Proposta preliminar de ativação do sistema de supervisão escolar**. Diário Oficial do Estado. São Paulo, CENP, 1980.

SÃO PAULO. (Município). Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Planejamento e Controle. **Jubileu de prata do ensino municipal**. São Paulo, Revista Escola Municipal, Ano XIV, 1981.

SÃO PAULO. (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 5.090, de 27 de maio de 1981**. Baixa diretrizes para a ação do Supervisor Regional de Educação da Rede Municipal de Ensino. Diário Oficial do Município, São Paulo. 1981.

SÃO PAULO (Município). **Lei nº. 9.265** de 28/05/1981. Dispõe sobre alteração no Quadro do Ensino Municipal, e dá outras providências. 1981.

SÃO PAULO (Município). **Portaria SME nº. 5.090** de 26/05/1981. Baixa diretrizes para a ação do supervisor regional de educação da rede municipal de ensino, 1981.

SÃO PAULO. (Município). Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Planejamento e Controle. Divisão de Orientação Técnica. **Atualização de supervisores**. In: Relatório de avaliação dos cursos de capacitação de recursos humanos da rede municipal de ensino da prefeitura do município de São Paulo. São Paulo. 1982.

SÃO PAULO (Município). **Lei nº. 9.874** de 18/01/1985. Reestrutura a Carreira do Magistério Municipal, institui a evolução funcional, e dá outras providências, 1985.

SÃO PAULO (Município). **Lei nº. 10.332** de 03/07/1987. Dispõe sobre a transformação de cargos de Orientador Pedagógico de 1º. Grau em Supervisor de Ensino de 1º. e 2º. Graus, e dá outras providências, 1987.

SÃO PAULO (Município). **Lei nº. 11.229** de 26/06/1992. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal, e dá outras providências, 1992.

SÃO PAULO. (Município). Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Planejamento e Controle. Divisão de Orientação Técnica. **Atualização de supervisores**. In: Relatório de avaliação dos cursos de capacitação de recursos humanos da rede municipal de ensino da prefeitura do município de São Paulo. São Paulo. 1982.

SÃO PAULO. (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica – Gabinete. **Entrevistas com Supervisores**. São Paulo. 1993.

SÃO PAULO. (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica – Gabinete. **Entrevistas com Supervisores**. São Paulo. 1993.

SÃO PAULO. (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 1.632, de 16 de abril de 1996**. Estabelece diretrizes da ação supervisora do Sistema Municipal de Ensino e seus níveis de competência. Diário Oficial do Município, São Paulo. 1996.

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº 32.892**, de 23 de dezembro de 1992. Dispõe sobre o Regimento Comum das Escolas Municipais, e dá outras providências. Diário Oficial do Município, São Paulo, p. 3, 24 dez. 1992.

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº 33.892/93**. Dispõe sobre o restabelecimento do Conselho Municipal de Educação, e dá outras providências. Diário Oficial do Município, São Paulo, p. 1, 17 dez. 1993.

SÃO PAULO. (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 1.632, de 16 de abril de 1996**. Estabelece diretrizes da ação supervisora do Sistema Municipal de Ensino e seus níveis de competência. Diário Oficial do Município, São Paulo. 1996.

SÃO PAULO. (Município). Conselho Municipal de Educação. **Indicação n. 01/2000**. Ação supervisora e o papel do Supervisor Escolar. Publicado no Diário Oficial do Município de 24/10/2000. São Paulo. 2000.

SÃO PAULO (Município). Conselho Municipal de Educação. **Indicação CME nº. 01/2000** – Aprovada em 05/10/2000 – Ação supervisora e o papel do supervisor escolar, 2000.

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº. 41.588** de 28/12/2001. Transfere os Centros de Educação Infantil da rede direta da Secretaria Municipal de Assistência Social - SAS para a Secretaria Municipal de Educação - SME, e dá outras providências, 2001.

SÃO PAULO. (Município). Secretaria Municipal de Governo. **Portaria Intersecretarial SGM/SMSP/SGP nº 6**, de 21 de dezembro de 2002. Estrutura organizacional básica das Subprefeituras. Diário Oficial do Município, São Paulo. 2002.

SÃO PAULO (Município). **Portaria Intersecretarial nº. 06** de 20/12/2002. Estrutura organizacional básica das subprefeituras, 2002.

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº. 43.052** de 04/04/2003. Cria os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – CIEJAs, 2003.

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº. 44.389** de 18/02/2004. Dispõe sobre a criação de Centros de Educação e Cultura Indígena, 2004.

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº. 44.557** de 01/04/04. Dispõe sobre a obrigatoriedade do controle de frequência dos estudantes da Rede Municipal de Ensino, 2004.

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº. 45.787** de 23/03/2005. Dispõe sobre a transferência das Coordenadorias de Educação das Subprefeituras que especifica para a Secretaria Municipal de Educação, 2005.

SÃO PAULO (Município). **Manual de Normas e Procedimentos. Secretaria Municipal de Educação**. SME, 2007.

SÃO PAULO (Município). 2007. **Portaria SME n. 5.403** de 16/11/2007. Reorganiza o Programa Ler e Escrever - Prioridade nas EMEFs e nas EMEEs.

SÃO PAULO (Município). 2008. **Portaria SME n. 1.016** de 14/02/2008. Fixa módulo de supervisor escolar nas Diretorias Regionais de Educação.

SÃO PAULO (Município). Secretaria dos Negócios Jurídicos. Procuradoria Geral do Município. Departamento de Procedimentos Disciplinares. **Manual de Procedimentos Disciplinares**. Edição Revista e atualizada em 20/09/2007. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/negocios_juridicos/MANUAL-PROCEDIMENTOS-DISCIPLINARES-PMSP.pdf. Acesso em 26/03/2020.

SÃO PAULO. (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 5.076, de 24 de dezembro de 2008**. Dispõe sobre critérios e procedimentos de classificação dos Supervisores Escolares efetivos para escolha/atribuição de setores de supervisão nas Diretorias Regionais de Educação, e dá outras providências. Diário Oficial do Município, São Paulo. 2008.

SÃO PAULO. (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 5.076, de 24 de dezembro de 2008**. Dispõe sobre critérios e procedimentos de classificação dos Supervisores Escolares efetivos para escolha/atribuição de setores de supervisão nas Diretorias Regionais de Educação, e dá outras providências. Diário Oficial do Município, São Paulo. 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Levantamento de Estudos Correlatos – 2013 a 2018.

INSTITUIÇÃO	TIPO DE TRABALHO	TÍTULOS DAS PESQUISAS	AUTORES/ ANO
Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Dissertação	O Papel do Supervisor Pedagógico no Processo de Inclusão de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais: Uma Pesquisa Colaborativa	VIOTO, Josiane Rodrigues Barbosa (2013)
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Tese	Supervisão escolar na rede municipal de ensino de Florianópolis: ascensão, declínio e ressignificação de uma função (1987-2010)	BARCELOS, Ana Regina Ferreira de (2014)
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Dissertação	A participação do inspetor escolar no programa de intervenção pedagógica: contradições e dificuldades	FERREIRA, Lídia Rodrigues (2014)
Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília)	Tese	Supervisores de ensino da rede estadual de São Paulo: entre práticas e representações	BOLDARINE, Rosaria de Fátima (2014)
Universidade Estadual de Campinas. (UNICAMP)	Tese	A História da supervisão de ensino paulista: características institucionais, contradições e perspectivas transformadoras (1965-1989)	CHEDE, Rosângela Aparecida Ferini Vargas (2014)
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Tese	A supervisão escolar na rede municipal de ensino de Florianópolis: ascensão, declínio e ressignificação de uma função (1987-2010)	BARCELOS, Ana Regina Ferreira de (2014)
Universidade de São Paulo (USP)	Tese	A supervisão como parte do processo de formação continuada do educador social: uma mediação necessária para a construção e desenvolvimento do trabalho socioeducativo	SILVA, Gerson Heidrich (2014)
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)	Dissertação	Causas pelas quais os estudantes reduzem o interesse pela física na transição do ensino fundamental para o médio na perspectiva da supervisão escolar de escolas particulares de Porto Alegre e região.	CIMA, Rodrigo Cardoso (2014)
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)	Dissertação	Supervisão escolar S/A: produção de supervisoras gerentes de formação continuada	LEAL, Adriana Bergold (2014)
Centro Universitário Moura Lacerda	Dissertação	As atribuições do supervisor de ensino no programa Ler e escrever da Secretaria da educação do estado de São Paulo	ZOCAL, Márcia Suzana Pinto (2014)
Centro Universitário Moura Lacerda	Dissertação	O supervisor de ensino da rede estadual paulista e o estudante com deficiência intelectual	ORTIZ, Beatriz (2014)
Universidade Metodista de São Paulo	Dissertação	A Supervisão Escolar do Município de São Paulo: Da Função à Profissão	TEIXEIRA, Angeli Matias (2014)

Universidade Federal de Pelotas	Dissertação	Supervisão pedagógica: prática e formação continuada	BRAUNER, Claurence Francisco (2014)
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	Dissertação	Supervisão da prática pedagógica: percursos formativos em parceria e diálogo com os profissionais da educação	PROENÇA, Heloísa Helena Dias Martins (2014)
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Dissertação	Reflexões sobre a supervisão educacional: uma análise das estratégias de supervisão do Programa Ensino Médio Inovador Jovem de Futuro	MACHADO, Erica Henriques (2014)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Dissertação	Uso pedagógico do celular e o papel do supervisor da Rede estadual de ensino de São Paulo	BLANCHI, Cintia Santos Tolosa (2015)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Tese	A supervisão educacional de Moçambique: entre o centralismo burocrático e a descentralização democrática	SELMANE, Remane (2015)
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	Dissertação	As tendências educativas e aspectos legais da supervisão presentes nos termos de visita da Diretoria de Ensino de Itapetininga -SP (1960-2000)	CHICHAVEKE, Ester (2015)
Universidade Estadual Paulista (UNESP/Araraquara)	Dissertação	Supervisão de Ensino: estudo descritivo de atos normativos discussão de termos de vista/acompanhamentos	FERRERIA, Claudicéia Ribeiro (2015)
Centro Universitário Moura Lacerda	Dissertação	Entre o administrativo e o pedagógico: a atuação do supervisor de ensino da rede estadual paulista	NAKANO, Érica Cristina de Bessa (2015)
Universidade Federal de São Carlos (Sorocaba)	Dissertação	O supervisor de ensino: atuação na educação especial	RUSTICHELLI, Deise de Sales (2015)
Universidade Federal de Campina Grande	Dissertação	O efeito retroativo da provinha Brasil na organização do ensino de leitura para o segundo ano do ensino fundamental	ANDRADE, Daniela Carvalho de (2016)
Universidade Católica de Santos	Dissertação	As dimensões da ação supervisora do supervisor de ensino do município de Santos: limites e perspectivas	SANTOS, Elise C. (2016)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Dissertação	As contribuições do programa de tutoria para o desenvolvimento profissional do Supervisor de Ensino	CARVALHO, Cláudia Romero Codolo (2016)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Dissertação	Trabalho prescrito e trabalho realizado: um estudo da supervisão de ensino em uma diretoria de ensino da rede pública estadual paulista	LEME, Maria Aparecida de Oliveira (2016)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Dissertação	Supervisor de ensino e a construção dialógica com professores coordenadores e diretores: um aprimoramento das práticas da formação continuada	FERRAZ, Márcia Aparecida da Silva (2016)

Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília)	Tese	Formação de supervisores de ensino no estado de São Paulo: cartografia do curso gestão de redes públicas	NICÁCIO, Rosemary Trabolde (2016)
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI)	Dissertação	A ação supervisora escolar na contemporaneidade: Os desafios e as possibilidades	TOLOMINI, Lusiani Cristina Ziemann (2016)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Dissertação	O papel da supervisão de ensino na formação continuada dos gestores escolares na Escola Pública: reflexões sobre uma experiência	MANA, Eliani Aparecida (2016)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Dissertação	O supervisor de ensino e os desafios da formação continuada do diretor de escola SESI	SANTOS, Elma dos (2017)
Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Dissertação	Supervisão de ensino estadual paulista: estado do conhecimento de dissertações e teses (2006-2016)	SILVA, Elijane dos Santos (2017)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Dissertação	Sentidos e significados atribuídos pelo supervisor educacional à formação docente	SANTOS, Adriana Barros (2017)
Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Dissertação	Supervisor de ensino: percepção de um agente público sobre sua atuação	MARTINS, Rosângela Novaes (2018)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Dissertação	Formar para transformar práticas avaliativas: uma proposta de ação supervisora	PAULA, Luciana Patricia Albuquerque de (2018)

APÊNDICE B – Carta de Apresentação à DRE



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM
EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

São Paulo, 27 de maio de 2019

A/C [REDACTED]

Diretoria Regional de Educação de [REDACTED]

Prezado,

Vimos por meio desta apresentar-lhe *Valdete Pereira da Silva Nascimento*, aluna regularmente matriculada no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, nível Mestrado Profissional da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP.

Solicitamos autorização para que realize a pesquisa de campo do seu projeto de Trabalho Final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Atenciosamente,

Prof. Dra. Clarilza Prado de Sousa

Orientadora

APÊNDICE C – Documento para Autorização da Pesquisa

<div>----- Mensagem encaminhada -----</div><div>De: "SME - DRE Sto Amaro - ADM"
<mailto:vnascimento@sme.prefeitura.sp.gov.br>, "valdetecarvalho@yahoo.com.br" <valdetecarvalho@yahoo.com.br></div><div>Cc: "Cidade de São Paulo - Educação" <educacao@cidade.sao-paulo.sp.gov.br></div></div><div>Enviada: seg, 10 de jun 2019 às 15:37</div><div>Assunto: "DRE - ENC: Autorização para Pesquisa Acadêmica"</div></div>

Assunto: Autorização para realização de Pesquisa Acadêmica denominada "Como trabalhar com a dimensão formadora da ação supervisora, rompendo o paradigma de uma ação supervisora, rompendo o paradigma de uma ação supervisora estritamente burocrática e fiscalizadora"? na Diretoria Regional de Educação de Santo Amaro.

Tendo em vista que a solicitação atende ao disposto no Memorando Circular nº 003/2017/SME-G, **AUTORIZAMOS** a realização Pesquisa Acadêmica denominada "Como trabalhar com a dimensão formadora da ação supervisora, rompendo o paradigma de uma ação supervisora estritamente burocrática e fiscalizadora", que tem como finalidade o Trabalho Final para obtenção do título em Mestre da Educação na Diretoria Regional de Educação [REDACTED] como ora se apresenta, solicitado pela PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP, pela Mestranda Valdete Pereira da Silva Nascimento, mantendo o protocolo de confidencialidade e ética.



De: [REDACTED]
Enviada em: segunda-feira, 10 de junho de 2019 12:50
Para: SME - DRE [REDACTED]
Assunto: ENC: Autorização para Pesquisa Acadêmica

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) Diretor Regional de Educação



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Diretor Regional de Educação,

Este instrumento integra parte de uma pesquisa que estamos desenvolvendo no PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES DA PUC-SP, sob a orientação da Profª Dra Clarilza Prado de Sousa. O objetivo da investigação é identificar as representações sociais da ação supervisora na perspectiva dos Supervisores Escolares da Rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, diante do atual cenário de complexidade educacional que atinge a Educação Básica.

Desse modo, sua contribuição será determinante para a coleta de elementos a serem investigados e sistematizados, especialmente no esclarecimento das atribuições do profissional da supervisão, para o exercício de sua ação junto as Unidades Educacionais.

O estudo está se realizando a partir da análise do conjunto de dados obtidos, tornando-se desnecessário, portanto, a sua identificação. Os resultados da pesquisa devem colaborar para o desenvolvimento de produções acadêmicas.

Agradecemos antecipadamente sua colaboração e colocamo-nos inteiramente à disposição para maiores esclarecimentos e posterior compartilhamento dos resultados da pesquisa.

Atenciosamente,

Valdete P da Silva Nascimento

Autorizo a entrevista, transcrição, leitura, análise e divulgação dos dados coletados, sem contudo, tornar pública a minha identidade.

São Paulo, Junho de 2019.

Apêndice E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Supervisores Escolares

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP
 PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO:
 FORMAÇÃO DE FORMADORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Supervisor Escolar,

Este instrumento integra parte de uma pesquisa que estamos desenvolvendo no PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES DA PUC-SP, sob a orientação da Prof^a Dra Clarilza Prado de Sousa. O objetivo da investigação é identificar as representações sociais da ação supervisora na perspectiva dos Supervisores Escolares da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo, diante do atual cenário de complexidade educacional que atinge a Educação Básica.

Desse modo, sua contribuição será determinante para a coleta de elementos a serem investigados e sistematizados, especialmente no esclarecimento das atribuições do profissional da supervisão, para o exercício de sua ação junto as Unidades Educacionais.

O estudo está se realizando a partir da análise do conjunto de dados obtidos, tornando-se desnecessário, portanto, a sua identificação. Os resultados da pesquisa devem colaborar para o desenvolvimento de produções acadêmicas.

Agradecemos antecipadamente sua colaboração e colocamo-nos inteiramente à disposição para maiores esclarecimentos e posterior compartilhamento dos resultados da pesquisa.

Atenciosamente,

Valdete P da Silva Nascimento

[Redacted signature area]

Autorizo a entrevista, transcrição, leitura, análise e divulgação dos dados coletados, sem contudo, tornar pública a minha identidade.

São Paulo, ____ de Junho de 2019.

APÊNDICE F – Questionário Pré-teste

Seguem as questões

1. Como supervisor (a), você diria que tem tido mais sucessos ou dificuldades?

2. Qual a parte do seu trabalho que você mais gosta de fazer? Descreva.

3. Você se considera um (a) bom (boa) supervisor (a)? Por quê ?

4. Quantas unidades educacionais você supervisiona? Qual é a periodicidade de visitas nas unidades?

-5. Em nossa vida de supervisor (a) há coisas que gostamos de fazer e outras que, sinceramente, são difíceis ou mesmo exigem mais do que podemos fazer.

Descreva primeiramente cada uma dessas atividades:

a) Atividades que faço e gosto de fazer:

b) Atividades que não faço, mas gostaria de fazer:

c) Atividades que faço, mas não gostaria de fazer:

d) Atividade que não faço e não gostaria de fazer:

6-Vou apresentar agora um conjunto de atividades que realizamos, indique para cada uma delas a relevância, e as sugestões que faria para que fossem aperfeiçoadas.

Atividades	Relevância	Sugestões para melhorar
Formação de professores		
Formação de gestores		
Trabalho com comunidade		
Fazer reuniões semanais com colegas		
Implantação de propostas vindas da SME		
Outras: Indique pelo menos cinco		

7- O que você considera como uma boa ação supervisora?

8- O que mais você gostaria de falar sobre a sua ação supervisora?

Agora por favor forneça alguns dados básicos de sua carreira no sistema educacional.

1- Qual é sua formação inicial?

2- Pós-Graduação :

a-) Lato-Sensu: Qual: _____

b-) Stricto-Sensu: Qual: _____

3- Qual sua idade?

a-) 18 a 30 anos

b-) 31 a 40 anos

c-) 41 a 50 anos

d-) 51 a 60 anos

e-) mais de 60 anos

4- Sexo

a-) Masculino

b-) Feminino

5- Quanto tempo você tem de magistério?

a-) 1 a 5 anos

b-) 06 a 10 anos

c-) 11 a 15 anos

d-) 16 a 20 anos

e-) 21 a 25 anos

f-) mais de 25anos

6- Já atuou como coordenador(a) pedagógico(a)? Se sim por quanto tempo?

7- Já atuou como diretor (a) de escola? Se sim por quanto tempo?

8- Há quanto tempo exerce o cargo de Supervisor?

a-) 1 a 5anos

b-) 5 a 10 anos

c-) 11 a 15 anos

d-) 16 a 20 anos

e-) 21 a 25 anos

f-) mais de 25 anos

9- Qual a forma de provimento do cargo de Supervisor?

a-) Concurso Público

b-) Designação

c-) Comissão

d-) Contratação Qual? _____

e-) Outra

10 - Que questões você acha que estariam faltando?

11- Quais são as suas sugestões para aperfeiçoar o roteiro?

APÊNDICE G – Questionário Aplicado

Seguem as questões

1. Como supervisor (a), você diria que tem tido mais sucessos ou dificuldades?

2. Qual a parte do seu trabalho que você mais gosta de fazer? Descreva.

3. Você se considera um (a) bom (boa) supervisor (a)? Por quê ?

4. Quantas unidades educacionais você supervisiona? Qual é a periodicidade de visitas nas unidades?

-5. Em nossa vida de supervisor (a) há coisas que gostamos de fazer e outras que, sinceramente, são difíceis ou mesmo exigem mais do que podemos fazer.

Descreva primeiramente cada uma dessas atividades:

a) Atividades que faço e gosto de fazer:

b) Atividades que não faço, mas gostaria de fazer:

c) Atividades que faço, mas não gostaria de fazer:

d) Atividade que não faço e não gostaria de fazer:

6-Vou apresentar agora um conjunto de atividades que realizamos, indique para cada uma delas a relevância, e as sugestões que faria para que fossem aperfeiçoadas.

Atividades	Relevância	Sugestões para melhorar
Formação de professores		
Formação de gestores		
Trabalho com comunidade		
Fazer reuniões semanais com colegas		
Implantação de propostas vindas da SME		
Outras: Indique pelo menos cinco		

7- O que você considera como uma boa ação supervisora?

8- O que mais você gostaria de falar sobre a sua ação supervisora?

Agora por favor forneça alguns dados básicos de sua carreira no sistema educacional.

1- Qual é sua formação inicial?

2- Pós-Graduação :

a-) Lato-Sensu: Qual: _____

b-) Stricto-Sensu: Qual: _____

3. Qual sua idade?

a-) 18 a 30 anos

b-) 31 a 40 anos

c-) 41 a 50 anos

d-) 51 a 60 anos

e-) mais de 60 anos

4. Sexo

a- Masculino b- Feminino

5- Quanto tempo você tem de magistério?

a-) 1 a 5 anos

b-) 06 a 10 anos

c-) 11 a 15 anos

d-) 16 a 20 anos

e-) 21 a 25 anos

f-) mais de 25anos

6- Já atuou como coordenador(a) pedagógico(a)? Se sim por quanto tempo?

7- Já atuou como diretor (a) de escola? Se sim por quanto tempo?

8- Há quanto tempo exerce o cargo de Supervisor?

a-) 1 a 5anos

b-) 5 a 10 anos

c-) 11 a 15 anos

d-) 16 a 20 anos

e-) 21 a 25 anos

f-) mais de 25 anos

9- Qual a forma de provimento do cargo de Supervisor?

a-) Concurso Público

b-) Designação

c-) Comissão

d-) Contratação Qual? _____

e-) Outra

APÊNDICE H – Respostas à Questão 1 do Questionário

- Como supervisor (a), você diria que tem tido mais sucessos ou dificuldades?

Quadro de Respostas dos Supervisores à questão 1

<i>Supervisor</i>	<i>Resposta</i>
P1	<i>Acredito que mais sucesso devido a parceria de trabalho estabelecida com os Gestores das Unidades Escolares.</i>
P2	<i>Por estar no cargo há um ano, entendo que tenho tido mais dificuldades. Faltam-me conhecimentos específicos da função, segurança para orientar procedimentos corretos e domínio da legislação. Observo, porém, que consigo obter sucesso nas orientações de cunho pedagógico, devido ao percurso da minha carreira, já que acessei o cargo de Supervisora Escolar via Coordenação Pedagógica.</i>
P3	<i>Penso que em algumas ações tenho tido sucesso nos encaminhamentos, tanto junto a unidade como nos encaminhamentos dos processos na Diretoria. Contudo, em outros, dificuldades para apoiar a escola em suas necessidades, também em encaminhar algumas ações frente às questões de formação, ainda no atendimento de solicitações junto às unidades parceiras.</i>
P4	<i>No momento, por conta da inexperiência, julgo que tenho tido mais dificuldades.</i>
P5	<i>Acredito no trabalho da supervisão escolar. É certo que há muito a se fazer na educação, porém tenho convicção de que tive mais sucesso que dificuldades.</i>
P6	<i>Mais dificuldades, pois as políticas públicas vem prontas de SME, e acabamos sendo executores, reprodutores de ordens de SME, sobrepondo tarefas de ordem administrativas e o pedagógico fica a desejar.</i>
P7	<i>As atribuições do supervisor são muito complexas, mas considero que apesar de todas as dificuldades na execução do trabalho da Supervisão Escolar, tenho tido mais sucessos, uma vez que vejo acontecer o bom trabalho realizado pelas Unidades Escolares junto as crianças, estudantes e a comunidade onde está inserida.</i>
P8	<i>Entendo ter mais sucessos, porém dificuldades são previsíveis na ação supervisora. Justifico mais sucessos, pois com mais de quarenta e cinco anos de Supervisão de Ensino/Supervisora Escolar, não raro encontro pessoas agradecidas em função das parcerias orientações e intervenções realizadas em favor das aprendizagens dos alunos e da melhoria do clima organizacional das escolas. As dificuldades decorrem de: mudanças de encaminhamentos quanto às políticas públicas a serem implementadas; publicações normativas sem que se tenham prazos para o entendimento quanto à devida aplicabilidade, grande número de escolas para supervisionar (cerca de doze/treze); ausência de um maior diálogo/formação com a Supervisão Escolar por parte dos órgãos superiores com vistas a afinar ações comuns para o Sistema Municipal.</i>
P9	<i>Mais dificuldades, porque me vejo preso nas tarefas burocráticas legalistas, fiscalizadoras, sem tempo para atender as unidades nos contextos de melhorias na aprendizagem e formação da comunidade educativa.</i>
P10	<i>A resposta é complexa, por estar diretamente ligada a evolução histórica da sociedade, que torna a educação e, conseqüentemente a função de supervisor escolar, também complexa. Verificamos que há um grande antagonismo na prática em virtude dos atuais editais de concurso no município de São Paulo, que solicita/indica um supervisor com atividade mais pedagógico, mas na prática, no cotidiano são cobradas muitas atividades administrativas. Há necessidade de uma reflexão profunda, para superar a dicotomia existente na educação dentro de uma sociedade autoritária, que prega atitudes democráticas. A ação educativa/supervisora é consequência desta sociedade contraditória. Destaque-se que a ação supervisora depende do outro para atuar e ter “sucesso”, nesse sentido, quando ocorre interação, participação e se atinge os objetivos educacionais há satisfação sucesso. Quando ao contrário, as ações são isoladas e fragmentadas ocorrem as dificuldades e os insucessos educacionais. Temos que lembrar que a educação não está (e nunca esteve) isolada da sociedade, economia e política, na verdade, ela reflete a sociedade na qual está inserida. Analisando o contexto brasileiro, identificamos, momentos, de pequenos avanços na sociedade e, conseqüentemente na educação, isto pode ser considerado sucesso? Nos momentos de retrocessos, como no atual quadro político, econômico e social, identificamos mais dificuldades, que se somarão às já existentes. Como educadora, atuando na Supervisão, temos uma batalha árdua em busca de uma sociedade (e escola) mais democrática, solidária, justa, para podermos</i>

	<i>compartilhar ações de sucesso.</i>
<i>P11</i>	<i>Acredito que sucesso, pois tenho contribuído no fluxo positivo das unidades, na melhora dos resultados das unidades, na implantação de projetos, na troca de mantenedor quando houve a necessidade e outras ações que me levam a acreditar que tenho mais resultados positivos, digo sucessos.</i>
<i>P12</i>	<i>Substituo a palavra dificuldades, pela palavra desafios... e são muitos, mas aos poucos sendo superados. Os desafios se referem a uma ação isolada e nem sempre sabemos se a nossa ação supervisora está sendo correta, não temos respostas para tudo e muitas vezes, temos que pesquisar para depois dar a devolutiva para as unidades escolares. Quando a ação é conjunta ou em dupla, fortalece o nosso trabalho, enriquece os olhares e o encaminhamento das ações acaba sendo outro. Acho que o segundo ano de experiência, posso falar de alguns sucessos, principalmente quando a equipe gestora agradece as intervenções, acredito que é o melhor retorno.</i>
<i>P13</i>	<i>Acredito que mais sucessos apesar de ser um trabalho cheio de desafios e responsabilidades.</i>
<i>P14</i>	<i>A atuação do Supervisor Escolar é bem diferente da ação do diretor e do CP que é uma intervenção direta na escola. Considero que tenho mais dificuldade na supervisão porque ainda estou me apropriando do fazer e da ação supervisora, pois acessei em 2017. Na ação supervisora é difícil visualizar e mensurar os resultados das intervenções de imediato. Procuro estabelecer uma relação de confiança com os gestores das Unidades para que seja um trabalho de parceria e com foco na organização dos trabalhos de forma a favorecer as aprendizagens.</i>
<i>P15</i>	<i>Enfrentamos muitas dificuldades, e os problemas são muitos no dia a dia da ação supervisora, mas aos poucos são superados quando partimos para a análise, reflexão, estudo, pesquisa. Um ponto favorável é quando desenvolvemos ação conjunta ou em dupla, há o fortalecimento do nosso trabalho, enriquecimento dos olhares e os encaminhamentos das ações acabam fluindo melhor devido as trocas com os colegas.</i>
<i>P16</i>	<i>Dificuldades, tendo em vista a complexidade do cargo e a falta de clareza nas definições de funções, com sobreposição do caráter burocrático ao pedagógico.</i>
<i>P17</i>	<i>Acredito que, como todo início, me deparei com algumas dificuldades tais como: sentia uma certa insegurança em orientar Unidades de Ensino Fundamental e CEU Gestão, pois como sempre atuei como gestor de educação infantil e como já estava há muitos anos distante da sala de aula (turmas de Ens. Fundamental II e Ens. Médio), não tinha a compreensão de todos os projetos e especificidades e também, como poderia auxiliar na Gestão de um CEU, já que difere muito do trabalho do gestor de Unidades Educacionais, além de articular-se com os núcleos de cultura e esporte, encontrando mais familiaridade com o núcleo educacional. Outra coisa que também me assustou e surpreendeu bastante foi que imaginei que poderia contar com os colegas mais experientes ou com o supervisor técnico para me auxiliar, principalmente em relação as primeiras visitas às UEs e no atendimento presencial no plantão da supervisão. Enfrentei duas outras realidades: a supervisão dos CEIs Parceiros (que é muito diferente da rede direta, sobretudo quanto ao relatório do supervisor) e as salas de MOVA. Acredito que tive sucesso na relação com as escolas, pois me preocupava em ouvir, conhecer a escola e o trabalho realizado e, neste sentido, houve muita troca. Tive feedbacks diretos das equipes, que disseram se sentir apoiadas quando mais precisaram. Eu não sei nomear se isso seria a melhor definição para “sucesso”, mas posso afirmar que considerava a melhor parte, a mais gratificante, de todo o trabalho do supervisor.</i>
<i>P18</i>	<i>Mais dificuldades. Essas dificuldades referem-se à atuações que muitas vezes extrapolam a governabilidade do supervisor escolar. Por exemplo, como apoiar as escolas onde falta a principal matéria prima para o trabalho: o professor? Temos também, encontrado muitas escolas nas quais, a equipe gestora é nova, está se constituindo e precisa se fortalecer pois sente-se insegura no desempenho de suas funções. Muitas vezes temos percebido que os diretores não enfrentam o grupo de docentes para não criar conflitos e assim a escola acaba sendo um espaço de disputa de poder. Lidar com essas relações não é tarefa fácil e exige discernimento da supervisão para que possa fortalecer as equipes gestoras das Unidades Escolares para que estas possam fazer o seu papel. As situações são tão diversas e peculiares que exigem do supervisor escolar um amplo conhecimento técnico, e sobretudo, domínio de concepções relativas à Educação. Há necessidade de constante estudo e fortalecimento profissional.</i>

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

APÊNDICE I – Respostas à Questão 2 do Questionário

- Qual a parte do seu trabalho que você mais gosta de fazer? Descreva.

Quadro de Respostas dos Supervisores à questão 2

Supervisor	Resposta
P1	<i>A parte em que eu trabalho além das Equipes Gestoras, com os professores em horário coletivo e visita às salas de aulas.</i>
P2	<i>Gosto muito das visitas, de discutir Educação com as unidades, particularmente com as EMEFs. Também gosto de estudar as Portarias e Instruções Normativas. Os processos de vistoria com fins de autorização, apesar de burocráticos são ótimas oportunidades de aprendizado.</i>
P3	<i>Mediante ao percurso na rede municipal como Coordenadora Pedagógica gosto mais deste acompanhamento das ações pedagógicas, especialmente nas unidades de Educação Infantil, por serem processos formativos vivenciados por mim.</i>
P4	<i>Gosto das visitas às unidades, trocar saberes, fazer boas discussões e fico muito feliz quando consigo ajudar efetivamente as unidades.</i>
P5	<i>Percorrer as escolas na ação supervisora é algo que me preenche.</i>
P6	<i>Estar na escola e acompanhar o desenvolvimento do trabalho pedagógico, ao ler registros, relatórios, planejamento e outros.</i>
P7	<i>Atender as equipes (gestoras/docentes) em ação supervisora.</i>
P8	<i>Acompanhar as escolas em seus Projetos, proceder à formação em serviço às Equipes gestoras; Analisar os dados disponibilizados eletronicamente e acompanhar os resultados das aprendizagens dos estudantes, efetivar orientações administrativas sempre que solicitado, etc. Para tanto, preliminarmente procedemos à escuta da escola; efetivamos visitas constantes; analisamos os projetos e documentos por ela exarados, de modo a melhor compreender seus sucessos e fragilidades na tentativa de ser o “par avançado” da Equipe Gestora para a oferta e busca de soluções (ação- reflexão-ação). Participamos dos horários de formação coletiva junto com o Coordenador Pedagógico; damos devolutivas das solicitações e análises dos Projetos e PPP. Estar com as escolas para mim é o melhor caminho para auxiliar e proceder a orientações/intervenções necessárias, respeitando a sua autonomia, consoante o que é preconizado na legislação, sempre lembrando que as mesmas são parte de um sistema de ensino.</i>
P9	<i>Gosto de fazer ações supervisoras que priorize aspectos pedagógicos como dar suporte em projetos pedagógicos, acompanhamento da aprendizagem dos alunos, ajudar as escolas nas suas necessidades.</i>
P10	<i>O que mais gosto, é a possibilidade, que o trabalho da Supervisão permite o contato diário e dialógico com pessoas. Interagir com o outro, num contínuo aprender e ensinar é o mais prazeroso da função, que possibilita refletir a todo instante o fazer pedagógico. A prática diária da Supervisão concede uma gama de contato com pessoas de todos os perfis, variando de crianças de zero anos (na educação infantil) até da terceira idade (na EJA), além dos educandos, há a interação com os educadores, familiares e comunidade em geral. No trabalho que realizei com educação inclusiva no CEFAl/DRESA, nos momentos que constatei, verdadeiras inclusões, (numa sociedade extremamente excludente) foi maravilhoso, permitindo uma realização pessoal e como educadora.</i>
P11	<i>Gosto de visitar as unidades e acompanhar de perto o trabalho das coordenadoras pedagógicas.</i>
P12	<i>Gosto de fazer as visitas de ações supervisoras, especialmente quando posso colaborar com as ações pedagógicas e contribuir com a melhoria no aprendizado das crianças. Realizo me também quando realizo intervenções na parte de documentação pedagógica, registros, projetos, etc.</i>
P13	<i>Acompanhar e orientar as Unidades Escolares, os trabalhos e projetos desenvolvidos de acordo com as diretrizes e políticas da Secretaria Municipal de Educação.</i>
P14	<i>As intervenções realizadas em visitas nas Unidades Escolares, principalmente as que envolvem o fazer pedagógico e organizacional.</i>
P15	<i>Gosto de fazer as visitas de ação supervisoras, especialmente quando posso colaborar com as ações pedagógicas e contribuir com a melhoria no aprendizado das crianças. Realizo-me também quando realizo intervenções na parte de documentação pedagógica, registros, projetos, etc.</i>

P16	<i>Estimular o protagonismo de todos os atores da escola, favorecendo o exercício da gestão democrática e a aprendizagem dos educandos.</i>
P17	<i>A melhor parte é o contato direto com as Unidades Educacionais. Aprendi e expandir o meu olhar com todas elas. Conheci abordagens diferentes nas escolas particulares (pude ter o contato, pela primeira vez, com uma escola de pedagogia Waldorf, uma internacional/ensino bilíngue e conhecer o trabalho sensacional realizada por uma OSCIP mantida por uma companhia de energia elétrica do Estado de São Paulo). Observar a escola em plena atividade, com bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos. Conhecer os CEIs parceiros também foi uma experiência muito agradável. Nós, servidores públicos, tínhamos uma referência muito negativa dos CEIs parceiros. Mas, no meu caso, tive o privilégio de conhecer pessoas e experiências maravilhosas. Fui muito acolhida por todos os gestores. Ouvi suas histórias sobre suas trajetórias na educação, sobre os desafios, os percalços que enfrentaram e também pude partilhar de suas ideias e sonhos para uma escola melhor. Não menos importante, foi conhecer o trabalho do MOVA e dos monitores. Pessoas muito engajadas, com um vínculo com os seus alunos, uma relação de respeito e reconhecimento. Os monitores me relatavam, mais do que sobre os avanços e dificuldades dos educandos, mas a história de vida e luta dos jovens, senhores, senhoras e idosos da turma. Alunos com as mais diversas síndromes e distúrbios (psiquiátricos), que não conseguiram cursar o ensino regular. As turmas eram, no geral, muito unidas e participativas. Brincavam e se ajudavam, mas também mantinham a ordem na hora do estudo. Todo intervalo era mais do que isso, mas um momento de confraternização e também de encontro.</i>
P18	<i>Gosto de poder estar e acompanhar o trabalho das escolas nos seus aspectos administrativos e pedagógicos. Esse fazer acaba ampliando nossa visão e conhecimentos. Gosto de ampliar meu olhar sobre o cotidiano escolar, entendendo a lógica que move cada escola, sua cultura e qual deve ser a atuação e intervenção do supervisor escolar. Essa problemática é desafiadora pois além de mobilizar conhecimentos, me leva a procurar respostas, e muitas vezes o faço, com a ajuda de colegas supervisores. Levo a situação problema e peço ajuda para discutir o caso e pensar coletivamente quais seriam as melhores intervenções.</i>

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

APÊNDICE J – Respostas à Questão 3 do Questionário

- Você se considera um (a) bom (boa) supervisor (a)? Por quê?

Quadro de Respostas dos Supervisores à questão 3

Supervisor	Resposta
P1	<i>Entendo que sim. Porque as minhas unidades escolares apesar das diversas questões burocráticas que dificultam o trabalho pedagógico conseguem atingir as metas administrativas e pedagógicas.</i>
P2	<i>Ainda não, devido à inexperiência no exercício da função. Acredito, porém, que tenho perfil para realizar o trabalho.</i>
P3	<i>Não. Considero que neste segundo ano de atuação no cargo, inicialmente designada e agora efetiva, tenho tido muito aprendizado, especialmente em matérias burocráticas e procedimentos administrativos antes ignorados por mim, tenho tentado atender todas as demandas com empenho e dedicação, tenho recebido muito apoio dos pares mais experientes, mas penso que faltam percursos vividos para ser considerada uma boa supervisora.</i>
P4	<i>Não, ainda. Tenho muitas inseguranças de encaminhamentos e dúvidas com relação ao papel do supervisor, os fazeres e os alcances da ação supervisora.</i>
P5	<i>Não me ateno a fazer esse tipo de reflexão sobre o meu trabalho, visto que entendo caber aos gestores com os quais trabalho fazer essa avaliação.</i>
P6	<i>Sim. Busco observar as necessidades da escola e encaminhar as ações necessárias.</i>
P7	<i>Sim, porque me empenho em ser o par avançado da Unidade Escolar/DRE/SME, orientando e assessorando para a melhoria do trabalho educacional com vistas a atender com qualidade as crianças, estudantes e comunidade.</i>
P8	<i>Acredito que sou boa supervisora vez estar disponível para atender as pessoas das escolas, buscando oportunidades de reflexão conjunta, efetivando visitas constantes e procedendo a intervenções no caso de necessidade. Destaco que neste quesito, os meios eletrônicos disponíveis são facilitadores para a comunicação e respostas rápidas nos momentos em que não posso estar na escola.</i>
P9	<i>Não, pois vejo a minha ação voltada para os aspectos administrativos e burocráticos, fragmentando o trabalho pedagógico e formativo na unidade escolar.</i>
P10	<i>Não me considero nem excelente, nem péssima supervisora. Como educadora, sou uma eterna aprendiz, que busca aprender e aplicar este aprendizado, para interagir novamente, num ciclo contínuo. Considero-me uma profissional em constante mudança, a “vida é movimento”, creio que nunca serei completa. Não sou excelente, mas também não estou no campo dos mediocres. O educador tem que ser instigado, ter resiliência na aprendizagem com o outro, numa alteridade permanente, acredito que, aprender com o outro é importante, para aperfeiçoar a prática de um “educador- aprendiz”.</i>
P11	<i>Estou aprendendo a ser supervisor, sou boa aluna, mas não posso falar que sou bom supervisor, visto me considerar muito crua ainda. Muito à aprender.</i>
P12	<i>Não. Sempre olho para alguns colegas e observo-os como bons supervisores e acredito sempre que um dia serei.... considero-me que tenho muito o que aprender.</i>
P13	<i>Não. Mas me considero em aprendizagem sempre.</i>
P14	<i>Sim, porque procuro orientar as escolas a partir das visitas e conversas com as equipes contribuindo para que o trabalho seja organizado de forma a facilitar o fazer diário, e também procuro atender as demandas ou dificuldades que elas apresentam de maneira rápida, pois as escolas tem necessidades que requerem ações imediatas. E todas as ações tem como foco as aprendizagens.</i>
P15	<i>Sim. Minha atuação está pautada dentro de uma coerência, com objetivos claros e definidos, sempre aberta a dialogar e aprender com o outro dentro de uma linha de conduta de respeito.</i>
P16	<i>Não, pois sinto dificuldades para fortalecer a equipe gestora de forma que ela exerça seu</i>

	<i>papel com autonomia para alcance dos objetivos propostos no P.P.P, e isso ocorre devido a falta de subsídios formativos para a ação supervisora nas unidades escolares.</i>
P17	<i>Não. Muitos supervisores não comentam sobre o seu dia a dia, sobre situações difíceis que vivenciaram e também muito pouco se fala sobre experiências exitosas e inovadoras das UEs supervisionadas. Há raros momentos para trocas também nas reuniões semanais. Me considero que estou aberta para aprender.</i>
P18	<i>Não. Ainda estou longe de me considerar uma boa supervisora. Tenho muito a aprender. Sinto que há muitas lacunas sobretudo nos aspectos mais procedimentais e técnicos. Boa parte dos supervisores que acessaram o cargo nestes últimos anos vieram da Coordenação Pedagógica o que de certa forma, é positivo no que se refere ao aspecto mais pedagógico, no entanto, também nos deparamos com demandas bem burocráticas que muitas vezes sinto-me incompetente para apoiar a direção escolar. Citarei alguns exemplos do que me sinto insegura: uso e prestação de contas de verbas PTRF, PDDE etc, pagamento dos servidores, etc.</i>

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

APÊNDICE K – Respostas à Questão 4 do Questionário

- Quantas unidades educacionais você supervisiona? Qual é a periodicidade de visitas nas unidades?

Quadro de Respostas dos Supervisores à questão 4

Supervisor	Resposta
P1	12 unidades, as visitas são mensais em 8 unidades diretas e conveniadas e 4 unidades particulares bimestralmente.
P2	16 unidades divididas em: 1 Gestão de CEU, visitas bimestrais, indo mais vezes se necessário; 1 EMEF, visitas quinzenais, indo mais vezes se necessário; 1 EMEI, visitas mensais, indo mais vezes se necessário; 1 CEI Direto, visitas mensais, indo mais vezes se necessário; 4 CEIs Parceiros, visitas mensais, indo mais vezes se necessário; 3 Escolas Particulares, uma delas com dois prédios, visitas bimestrais; 5 Salas de MOVA, visitas mensais.
P3	Atualmente supervisiono 11 unidades, com a regularidade de uma visita mensal nas unidades públicas e parceiras, às vezes mais de uma visita frente a denúncias ou necessidades internas; nas unidades particulares a visita tem ocorrido com uma regularidade bimestral.
P4	Atualmente são 13 unidades. Nas diretas e parceiras, pelo menos, uma vez por mês. Nas particulares, uma vez por bimestre.
P5	Atualmente supervisiono 13 unidades com a periodicidade de visitas em pelo menos uma vez ao mês.
P6	11 unidades com mais 6 salas de Mova.
P7	Tenho sob minha Supervisão 12 (doze) Unidades Educacionais sendo 03 (três) da Rede Direta, 05 (cinco) da Rede parceira e 04 (quatro) da Rede Particular.
P8	–
P9	14 unidades. Na rede pública as visitas variam de no mínimo uma vez por mês e as vezes, dependendo da necessidade da escola mais vezes. Na rede de Ceis conveniados no mínimo uma vez por mês e dependendo da necessidade mais vezes no mês e nas particulares uma vez no mês.
P10	São 13(treze) unidades educacionais: 01 EMEF com visitas semanais; 03(três) EMEI visitas quinzenais; 05(cinco) CEI Parceiros vistas mensais e 04(quatro) Escolas particulares visitas mensais. A periodicidade, muitas vezes, varia para mais visitas, de acordo com a necessidade do momento, caso as equipes escolares estejam em situações mais “delicadas” que precisam do auxílio e de um acompanhamento mais constante e apurado, as visitas se tornam mais frequentes.
P11	Atualmente estou com 13 unidades e, visito no mínimo uma vez por mês a rede direta e parceiras, porém se houver demandas, necessidades, mais vezes no mês e as particulares uma vez por mês.
P12	Supervisiono as seguintes Unidades da Rede Direta: EMEF Chiquinha Rodrigues, EMEF Ministro Calógeras e EMEI Lourdes Heredia de Mello. As Redes Parceiras são: CEI Santa Clara de Assis, CEI Mont Sinai, CEI Lordinha Pinheiro, CEI Viver Melhor e CEI Alice no País das Maravilhas II.
P13	São doze unidades. As visitas ocorrem quinzenalmente ou mensalmente dependendo da necessidade.
P14	Acompanho 12 escolas, as visitas são mensais das escolas que fazem parte da rede parceira e direta, (9 escolas). As escolas particulares são visitadas bimestralmente (3 escolas).
P15	Supervisiono as seguintes unidades: 4 unidades da Rede Direta: 2 EMEFs uma dela bilingue (a 2ª língua de sinais libras) 1 EMEI e 1 CEI. 4 unidades da Rede Parceira Educação Infantil (creches). 4 unidades da Rede Particular Educação Infantil e 5 salas do MOVA.
P16	13 Unidades Escolares com visitas mensais para todas, exceto se houver alguma ocorrência que se necessite a presença do supervisor.
P17	–
P18	–

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

APÊNDICE L – Respostas à Questão 5 do Questionário

- Em nossa vida de supervisor (a) há coisas que gostamos de fazer e outras que, sinceramente, são difíceis ou mesmo exigem mais do que podemos fazer.

a) Atividades que faço e gosto de fazer:

Quadro de Respostas dos Supervisores à questão 5a

Supervisor	Resposta
P1	<i>Trabalhar em parceria com as Equipes Gestoras, conversar em horário coletivo com os professores e visitar os alunos em salas de aula.</i>
P2	<i>Visitas, discutir com colegas aspectos do fazer pedagógico, dar formações, estudar os documentos e publicações da rede.</i>
P3	<i>Gosto de acompanhar processos pedagógicos, participar de ações formativas, apoiar a Equipe Gestora nas diferentes necessidades, especialmente na organização do trabalho que contribua para a melhoria da qualidade do atendimento aos bebês, crianças e jovens.</i>
P4	<i>Gosto de fazer visitas às unidades e ajudar a resolver problemas.</i>
P5	<i>Visitação as unidades, orientação à equipe gestora, acompanhamento da gestão da unidade junto à direção.</i>
P6	<i>Ler registros do trabalho pedagógico e dos momentos de formação e depois observar a rotina e marcas das crianças no ambiente da escola. Conversar com os educandos e profissionais.</i>
P7	<i>Acompanhar o trabalho realizado pelas Unidades Educacionais por meio de visitas de ação supervisora, estudo de Demanda e projeção de turmas.</i>
P8	<i>Na atualidade, enquanto Supervisora envidamos esforços no sentido de auxiliar aos colegas em suas demandas. Enquanto Supervisora Escolar o que gosto é estar com as escolas (visitas) de modo a estar com elas comemorando os sucessos auferidos e refletindo sobre trabalho desenvolvido. Reputo produtivas e gosto de realizar às reuniões de setor, pois possibilitam escutas e trocas de experiências entre as unidades escolares.</i>
P9	<i>Visita de ação supervisora nas unidades, estudos, palestras.</i>
P10	<i>Visita às Unidades, Acompanhamento da Equipe Gestora, do trabalho Pedagógico.</i>
P11	<i>As visitas, orientar sobre atividades, organização da unidade, enfim, discutir o pedagógico da escola, acompanhamento dos alunos, os territórios do saber, PEA e PPP.</i>
P12	<i>Visitas nas Unidades Educacionais, especialmente de Educação Infantil, tanto da rede direta como indireta, intervenções quanto aos relatórios e documentação pedagógica como um todo, orientações quanto aos encaminhamentos dos Projetos e tudo o que envolve a Educação Infantil, como estudos, cursos, palestras.</i>
P13	<i>Orientar e acompanhar as Unidades Educacionais de acordo com as diretrizes de SME, buscando o aprimoramento do trabalho pedagógico em parceria com a comunidade educativa.</i>
P14	<i>Gosto de visitar as escolas e dialogar com as equipes sobre as práticas pedagógicas e administrativas, fazer intervenções nos documentos a fim de fortalecer a equipe gestora e o seu fazer.</i>
P15	<i>Visitas nas unidades educacionais na ação supervisora.</i> <i>Intervenções nos relatórios e documentação pedagógica como um todo na Educação Infantil. Orientações quanto aos encaminhamentos dos projetos e tudo o que envolve as unidades, como estudos, cursos, palestras, avaliação, índice, etc.</i>
P16	<i>Discutir o processo de ensino aprendizagem dos educandos.</i>
P17	<i>Visitas de ação supervisora, comissão de vistoria de imóveis para celebração de convênios ou para autorização de funcionamento de escolas particulares, acompanhar algumas reuniões e formações da DRE.</i>
P18	<i>Visitas de ação supervisora, orientações à equipe gestora, atividades formativas junto às equipes gestoras.</i>

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

APÊNDICE M – Respostas à Questão 5 do Questionário

- Em nossa vida de supervisor (a) há coisas que gostamos de fazer e outras que, sinceramente, são difíceis ou mesmo exigem mais do que podemos fazer.

b) Atividades que não faço, mas gostaria de fazer:

Quadro de Respostas dos Supervisores à questão 5b

Supervisor	Resposta
P1	<i>Formação Continuada de Equipes Gestoras.</i>
P2	<i>Participar de elaboração e implementação de políticas públicas, pois apenas executamos.</i>
P3	<i>Gostaria de acompanhar de maneira mais sistematizada os resultados das aprendizagens; participar de formações em diferentes frentes, visando fortalecer o acompanhamento das unidades; atuar mais em parceria com os colegas qualificando o olhar e as intervenções no setor de atuação.</i>
P4	<i>Participar de discussões com relação a publicação ou edição de normativas, portarias. Definir, em conjunto com a equipe gestora, o atendimento à demanda nas unidades.</i>
P5	<i>Formação em serviço de forma continuada com as equipes gestoras versando sobre temas diversos da gestão escolar. Percebo que o que fazemos em relação a formação dos gestores é insuficiente.</i>
P6	<i>Ter mais tempo de acompanhar de perto cada escola observando especificidades locais e colaborar de fato nas suas especificidades, inclusive pedagógica.</i>
P7	<i>Formação junto aos professores.</i>
P8	<i>Ampliar ainda mais a formação em serviço por meio de cursos mais prolongados para as Equipes Gestoras. Enquanto participante de frentes de trabalhos, no quesito formação em serviço, pude realizar formações durante todo o ano com encontros mensais em conjunto com DIPED/NAAPA /CEFAI e também com colegas da Supervisão, obtendo resultados gratificantes: Formação para Coordenadores Pedagógicos Ingressantes - ou recém-designados; Formação em Mediação de Conflitos em parceria com o NAAPA; Formação para os docentes das salas de SAAI em parceria com o CEFAI e Formação para ATEs e Secretários de Escola em parceria com colegas, cujas avaliações pelos participantes foram positivas.</i>
P9	<i>Realizar e acompanhar as formações para os professores e membros da equipe gestora em contexto de trabalho.</i>
P10	<i>Atividades ligadas ao corpo discente e a comunidade escolar. A supervisão faz, mas em quantidade menor do que gostaria de fazer. No cotidiano da ação, pelas características de suas funções e quantidade de escola, a supervisão interage, ainda, de forma ínfima com as equipes e comunidades escolares.</i>
P11	<i>Formação de professores.</i>
P12	<i>Participar da elaboração de políticas públicas.</i>
P13	<i>A Supervisão precisa participar da elaboração de políticas públicas, legislações. Muitas vezes as orientações vem prontas, sem a discussão com as Unidades e a supervisão que é responsável pela implementação dessas políticas.</i>
P14	<i>Participar da elaboração de políticas públicas oriundas de SME.</i>
P15	<i>Participar da elaboração e implementação de políticas públicas.</i>
P16	<i>Participar das discussões e elaboração da construção de propostas de SME.</i>
P17	<i>Acredito que não tenha alguma atividade que não realizei e que gostaria de ter feito. Acho que a supervisão já tem uma certa sobrecarga de atividades.</i>
P18	<i>Participar no processo da discussão, planejamento e construção das propostas de SME, pois tais propostas chegam prontas para a supervisão acompanhar, sem permitir o nosso olhar na especificidade de cada proposta ou projeto, simplesmente a coisa é imposta e temos que acompanhar o que está posto e muitas das vezes não temos a autonomia nem de implementar o que está sendo colocado, as decisões chegam de cima para baixo. E nos tornamos meros executores.</i>

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

APÊNDICE N – Respostas à Questão 5 do Questionário

- Em nossa vida de supervisor (a) há coisas que gostamos de fazer e outras que, sinceramente, são difíceis ou mesmo exigem mais do que podemos fazer.

c) Atividades que faço, mas não gostaria de fazer:

Quadro de Respostas dos Supervisores à questão 5c

Supervisor	Resposta
P1	<i>Processos de Apuração Preliminar. Análise de questões de infraestrutura relacionadas aos processos de parcerias.</i>
P2	<i>Processo de Apuração, acredito que deveria haver comissões fixas com pessoas mais gabaritadas para a realização desses procedimentos. Além de tomar muito tempo do trabalho do Supervisor, alguns processos poderiam não existir se houvesse uma intervenção anterior.</i>
P3	<i>Não gostaria de fazer o acompanhamento das escolas particulares.</i>
P4	<i>Plantão, "odeio" dar plantão.</i>
P5	<i>Gestão de conflitos com acareação entre membros da equipe gestora.</i>
P6	<i>Apuração preliminar.</i>
P7	<i>Registro de Ata da Reunião da Supervisão Escolar.</i>
P8	<i>Como ao realizar o concurso para exercer o cargo verifiquei as competências e atribuições atinentes, não encontro atividades que não gostaria de fazer. Posso dizer que incomoda quando é a nossa vez de efetivar, por exemplo, as Apurações Preliminares, pois tendo em vista quantidade de escolas que temos que acompanhar, durante o período de execução da tarefa de Apuração, percebemos limitação de possibilidades de visitas às escolas, em função do tempo necessário para concluir o referido processo de apuração. Acho muito difícil termos que chegar ao ponto de representação quanto à colegas de trabalho e profissão.</i>
P9	<i>Processo de Apuração Preliminar. Aplicação de penalidade, relatórios de vistorias de autorização de funcionamento para CEIs Parceiros. Fazer o plantão da supervisão. Fazer Ata de reunião.</i>
P10	<i>Apuração preliminar e atividades meramente burocráticas/administrativas</i>
P11	<i>Orientar sobre possível penalidade, por causa das relações interpessoais, fiscalizar horário, cumprimento do horário.</i>
P12	<i>Os relatórios de Vistorias de autorizações de funcionamento e Processos Administrativos.</i>
P13	<i>Validar alguns documentos burocráticos das Unidades. A equipe gestora já faz as conferências e acabamos tendo que fazer novamente esse trabalho que já foi feito pela equipe.</i>
P14	<i>Apurações Preliminares são processos que não aprecio o fazer, ocupam muito o nosso tempo nos afastando da escola e temos que de certa forma "julgar" os envolvidos para apurar responsabilidades. Não considero que essa ação deveria ser da supervisão.</i>
P15	<i>Os relatórios de vistorias de autorizações de funcionamento e processos administrativos (processo de apuração preliminar).</i>
P16	<i>Apuração Preliminar.</i>
P17	<i>Termo de supervisão. Apesar de considerar algo imprescindível para o trabalho, gostaria que tivesse uma maior flexibilidade, pois tomava muito tempo na visita, o que poderia ser melhor aproveitado em observação do cotidiano com as crianças, conversas com os professores e funcionários, acompanhamento dos projetos etc. Também me incomodava bastante a supervisão técnica ficar fazendo apontamentos nos termos, somente de alguns supervisores "escolhidos", o que gerava uma certa competição e uma escrita cada vez mais técnica.</i>
P18	<i>Processo de apuração preliminar.</i>

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

APÊNDICE O – Respostas à Questão 5 do Questionário

- Em nossa vida de supervisor (a) há coisas que gostamos de fazer e outras que, sinceramente, são difíceis ou mesmo exigem mais do que podemos fazer.

d) Atividade que não faço e não gostaria de fazer:

Quadro de Respostas dos Supervisores à questão 5d

Supervisor	Resposta
P1	<i>Pagamento das CEIS conveniadas.</i>
P2	<i>Creio que não há, pois como funcionária pública devo cumprir as funções determinadas, mesmo que não agradem...</i>
P3	<i>Atualmente estamos sendo imbuídos de processos de apuração de faltas, por vezes em decorrência de indeferimento de licenças médicas no departamento de saúde, onde a natureza da ocorrência já é sabida pela administração. Ainda não participei de nenhuma comissão de apuração de faltas, mas não gostaria de fazer, por entender que tal ação interfere no acompanhamento das unidades educativas e as razões da instauração do processo poderiam ser apuradas em outras instâncias.</i>
P4	<i>Verificar prestação de contas de CEIs parceiros.</i>
P5	<i>Gestão de conflitos com acareação entre servidores e comunidade.</i>
P6	<i>Prestação de contas.</i>
P7	<i>Prestação de contas.</i>
P8	<i>Procuro fazer tão somente o previsto para a função do que o cargo exige.</i>
P9	<i>Prestação de contas dos CEIs conveniados. Atribuição de aulas.</i>
P10	<i>Prestação de contas e Atribuição de aula.</i>
P11	<i>Prestação de contas.</i>
P12	<i>Fazemos todas as atividades.</i>
P13	<i>Prestação de contas e atribuição de aulas.</i>
P14	<i>Prestação de contas</i>
P15	<i>Prestação de contas.</i>
P16	<i>Prestação de contas das unidades.</i>
P17	<i>Atividades muito técnicas, tais como: portarias, contratos, pregões, licitações, notas de empenho e liquidação, prestação de contas etc.</i>
P18	<i>Atividades ligadas à conferência de prestação de contas.</i>

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

APÊNDICE P – Respostas à Questão 6 – item A

- Vou apresentar agora um conjunto de atividades que realizamos, indique para cada uma delas a relevância, e as sugestões que faria para que fossem aperfeiçoadas.

Quadro de Respostas dos Supervisores à questão 6 – item A

Supervisor	Atividades	Relevância	Sugestões para melhorar
P1	Formação de professores	Baixa	Que os supervisores da prefeitura deixassem de atuar na celebração de processos de parcerias, para se dedicarem nessa questão.
P2	Formação de professores	Baixa	Organizar o tempo de forma a poder participar de uma Jeif ou uma Reunião Pedagógica, com pauta pré-determinada.
P3	Formação de professores	Alta	Maior articulação entre o setor responsável com a Supervisão Escolar, para melhor acompanhamento dos desdobramentos nas unidades.
P4	Formação de professores	Baixa	Não tenho sugestões, acho que o alcance maior é do coordenador pedagógico.
P5	Formação de professores	Alta	Formação ao ingressar. Formação em serviço de forma que efetivamente alcance todos os professores. Parcerias com universidades e institutos de educação para oferta de formação.
P6	Formação de professores	Média	Menor número de escola por supervisor, para que possamos ter maior disponibilidade para essa ação, em parceria com DIPED.
P7	Formação de professores	–	–
P8	Formação de professores	Alta	As escolas municipais detêm Coordenadores Pedagógicos e Professores Orientadores de áreas que são responsáveis pela formação "in loco" e contam com os profissionais de DIPED para a formação em serviço no âmbito da DRE. No entanto, entendo que a supervisão escolar tem uma função importante quanto a detectar os pontos vulneráveis nas reflexões conjuntas com as equipes escolares e atuar em formações específicas junto com os demais responsáveis visando suprir as necessidades detectadas. Essa tarefa exige parceria com DIPED nas tratativas de conteúdos curriculares específicos.
P9	Formação de professores	Baixa	Que sejam oferecidas mais formações para os professores e coordenadores envolvendo o setor de DIPED. Articulação entre o setor de supervisão, DIPED, DICEU e CEFAI.
P10	Formação de professores	Muito Alta	Formação presencial e/ou cursos online, para aproveitar a tecnologia na formação continuada, com a vantagem, de sua flexibilidade ser uma aliada para cada professor, que poderá se organizar de acordo com a sua rotina. Pode se utilizar de vídeos conferências e tutoria, para apoio e orientação. Deve haver um calendário para organizar a capacitação e permitir que cada docente se programe previamente.
P11	Formação de professores	Alta	Ter mais opções de horários fora da unidade escolar.
P12	Formação de professores	Baixa	Mais encontros dos coordenadores com os professores, especialmente da Rede Parceira.

P13	Formação de professores	Alta	<i>Indicações de materiais e bibliografias para potencializar as formações que já acontecem nas Unidades.</i>
P14	Formação de professores	Muito Alta	<i>Ampliar as formações em horário de serviço.</i>
P15	Formação de professores	Baixa	<i>Mais encontros dos coordenadores com os professores nas formações junto aos supervisores.</i>
P16	Formação de professores	Alta	<i>Acompanhamento quinzenal dos grupos coletivos de formação nas Unidades.</i>
P17	Formação de professores	Alta	<i>Seria interessante se pudéssemos acompanhar melhor as ações de formação local (DIPED), bem como, participar das reuniões com a proposição de temas de formação suscitado pelos próprios professores.</i>
P18	Formação de professores	Muito Alta	<i>Reuniões de setores de forma sistemática com elaboração conjunta de pautas envolvendo DIPED e Supervisão e apoio da DRE.</i>
Supervisor	Atividades	Relevância	Sugestões para melhorar
P1	Formação de gestores	Alta	<i>Que os supervisores da prefeitura deixassem de atuar na celebração de processos de parcerias, para se dedicarem nessa questão.</i>
P2	Formação de gestores	Alta	<i>Ao menos uma vez por ano, separar setores só das EMEFs e outro da Infância, para tratar com mais profundidade as especificidades.</i>
P3	Formação de gestores	Alta	<i>Possibilidade de maior acompanhamento dos processos formativos em que os gestores são chamados. Oferta de formação voltada para a gestão educacional.</i>
P4	Formação de gestores	Muito Alta	<i>As reuniões de setor têm sido o meio para isso, o que acredito que seja o melhor que temos no momento, porém deve acontecer com maior frequência.</i>
P5	Formação de gestores	Alta	<i>Formação ao ingressar. Formação em serviço aos gestores de forma que efetivamente esta formação alcance todos os Gestores: Diretor e Coordenador Pedagógico. Parcerias com universidades e institutos de educação para oferta de formação. Formação por temas específicos da gestão.</i>
P6	Formação de gestores	Alta	<i>Ter mais encontros formativos (reunião de setor), e menor número de unidades para a formação em contexto de escola ou reuniões.</i>
P7	Formação de gestores	–	–
P8	Formação de gestores	Muito Alta	<i>Aumentar o número de reuniões de equipes e de setores de escolas, bem como ofertar orientações aos ingressantes em âmbito da DRESA. Participação em reuniões Pedagógicas das escolas. Para tanto, o número de escolas por supervisor deveria ser menor.</i>
P9	Formação de gestores	Alta	<i>Que seja com maior frequência e que abranja os aspectos pedagógicos e não se limite apenas em duas reuniões de setores durante o ano.</i>
P10	Formação de gestores	Muito Alta	<i>Sugerimos formação nos moldes dos professores em termo de organização, mas com temas específicos para a atuação dos gestores. Desse modo, também formação presencial e/ou cursos online, para aproveitar a tecnologia na formação continuada,</i>

			<i>com a vantagem, de sua flexibilidade ser uma aliada para cada professor, que poderá se organizar de acordo com a sua rotina. Pode se utilizar de vídeos conferências e tutoria, para apoio e orientação. Com calendário para organizar a capacitação e permitir que cada gestor se programe previamente.</i>
P11	Formação de gestores	<i>Alta</i>	<i>Ter mais encontros com a equipe gestora para formação.</i>
P12	Formação de gestores	<i>Alta</i>	<i>Mais reuniões de setores e articulação entre os setor DIPED e Supervisão.</i>
P13	Formação de gestores	<i>Alta</i>	<i>Reuniões periódicas de formação na DRE, principalmente porque temos muitos diretores novos.</i>
P14	Formação de gestores	<i>Alta</i>	<i>Ampliar as formações em horário de serviço.</i>
P15	Formação de gestores	<i>Muito Alta</i>	<i>Mais reuniões de setores, mais encontros formativos.</i>
P16	Formação de gestores	<i>Alta</i>	<i>Reunião de setores mensalmente com temáticas propostas pelas equipes gestoras.</i>
P17	Formação de gestores	<i>Muito Alta</i>	<i>Participar da elaboração e acompanhar as formações dos gestores escolares. Propor temas, referências e formadores para formação dos supervisores escolares.</i>
P18	Formação de gestores	<i>Alta</i>	<i>Formação conjunta da equipe gestora, sobretudo o CP e a direção. Deve ser por meio de convocação. Muitas vezes nos afazeres, os diretores acabam não participando.</i>
Supervisor	Atividades	Relevância	Sugestões para melhorar
P1	Trabalho com comunidade	<i>Baixa</i>	<i>Trabalho indicado para Equipe Gestora.</i>
P2	Trabalho com comunidade	<i>Baixa</i>	<i>Organizar o tempo de forma a poder participar de uma Reunião de Famílias ou uma Reunião de Conselho, com pauta pré-determinada.</i>
P3	Trabalho com comunidade	<i>Alta</i>	<i>Qualificação de instrumentos para o acompanhamento das demandas e encaminhamentos nos atendimentos do plantão (fluxo).</i>
P4	Trabalho com comunidade	<i>Alta</i>	<i>Que as demandas trazidas pela comunidade e que não seja da alçada da equipe gestora cheguem aos órgãos competentes e tenham a devida atenção.</i>
P5	Trabalho com comunidade	<i>Muito Alta</i>	<i>Pesquisa com a comunidade para estabelecer o melhor dia da semana e horário para reuniões. Tirar o foco do aspecto comportamental do aluno. Priorizar debate sobre a importância da parceria com a comunidade. Oferecer palestras sobre temas de importância para a comunidade.</i>
P6	Trabalho com comunidade	<i>Média</i>	<i>Que os supervisores tenham mais contato com a comunidade escolar.</i>
P7	Trabalho com comunidade	-	-
P8	Trabalho com comunidade	<i>Alta</i>	<i>Aumentar as divulgações das fases de implementação do Plano Municipal de Educação; qualificar ainda mais os atendimentos às reclamações e aos pedidos de orientação nos plantões; atuar de forma insistente na implementação do Conselho de Escola e no protagonismo dos alunos, entre outras.</i>

P9	Trabalho com comunidade	Baixa	<i>Propiciar momentos para que a supervisão participe de encontros com a comunidade escolar.</i>
P10	Trabalho com comunidade	Muito Alta	<i>Há necessidade que a comunidade tenha voz vez, em colaboração com o trabalho das unidades educacionais, a organização dos momentos da família na escola tem a finalidade de aproximar a comunidade da escola, integrando-as, compartilhando vivências e conhecimentos.</i>
P11	Trabalho com comunidade	Alta	<i>Oferecer sugestões para fortalecer os laços entre a escola e a comunidade.</i>
P12	Trabalho com comunidade	Baixa	<i>Não é possível dar conta desta demanda.</i>
P13	Trabalho com comunidade	Alta	<i>Orientações à equipe quanto à participação da comunidade, envolvendo no trabalho, nos Projetos e nas instancias participativas.</i>
P14	Trabalho com comunidade	Alta	<i>Envolver a comunidade no fazer da escola.</i>
P15	Trabalho com comunidade	Baixa	<i>Não é possível dar conta desta demanda.</i>
P16	Trabalho com comunidade	Alta	<i>Fortalecimento dos colegiados de participação nas escolas por meio de reuniões mensais.</i>
P17	Trabalho com comunidade	Alta	<i>Apesar da relevância, há pouco protagonismo dos supervisores neste sentido. Penso que para uma maior efetividade, mais que sugestões, o supervisor poderia elaborar ações juntamente com os gestores das UEs, mas diante das demandas do supervisor, atualmente vejo isso mais como um desejo do que uma possibilidade de concretização.</i>
P18	Trabalho com comunidade	Alta	<i>Cada Unidade deve conhecer sua comunidade. Este trabalho tem que ser fortalecido através dos órgãos colegiados.</i>
Supervisor	Atividades	Relevância	Sugestões para melhorar
P1	Fazer reuniões semanais com colegas	Alta	<i>Reuniões voltadas para implantação do currículo da educação fundamental e infantil.</i>
P2	Fazer reuniões semanais com colegas	Alta	<i>Pautas mais curtas, com mais aprofundamento dos temas discutidos. Estudos mais aprofundados também sobre o fazer do Supervisor.</i>
P3	Fazer reuniões semanais com colegas	Alta	<i>Processos formativos que impliquem questões da gestão escolar.</i>
P4	Fazer reuniões semanais com colegas	Muito Alta	<i>Há sempre muitas demandas e, por vezes, pouco tempo de discussão.</i>
P5	Fazer reuniões semanais com colegas	Alta	<i>Estabelecer pautas deliberativas. Estabelecer comissões para estudo de casos e posterior socialização com o grupo. Participação de representantes dos diferentes setores da DRE. Estabelecer momento de estudo.</i>
P6	Fazer reuniões semanais com colegas	Alta	<i>Conter momentos de estudo de caso.</i>
P7	Fazer reuniões semanais com colegas	–	–
P8	Fazer reuniões semanais com colegas	Muito Alta	<i>Os supervisores expor, com clareza, estudo de casos que mereçam ser discutidos, pontos para a pauta e maior engajamento de todos na busca conjunta para a solução dos casos apresentados. Aumento de</i>

			<i>Resiliência por parte de alguns e diminuição de posicionamentos individualistas que não auxiliam o grupo na solução efetiva das questões que se apresentam, de modo que os estudantes sejam os maiores beneficiados.</i>
P9	Fazer reuniões semanais com colegas	<i>Alta</i>	<i>Que nas reuniões também sejam discutidas questões pedagógicas que venham melhorar a qualidade da educação. Priorizar momentos de estudos destacando aspectos pedagógicos e estudos de casos.</i>
P10	Fazer reuniões semanais com colegas	<i>Muito Alta</i>	<i>As reuniões semanais permitem troca de experiências entre os supervisores e permitem a tomada de decisão em conjunto. Sugerimos que nas pautas haja momentos elaborados pela supervisão com assunto que permitam a capacitação em serviço.</i>
P11	Fazer reuniões semanais com colegas	<i>Alta</i>	<i>Operacionalizar os registros.</i>
P12	Fazer reuniões semanais com colegas	<i>Alta</i>	<i>Sejam debatidos também temáticas sobre o pedagógico das unidades, e que os profissionais de DIPED participem com maior frequência da Reunião da supervisão.</i>
P13	Fazer reuniões semanais com colegas	<i>Alta</i>	<i>Reuniões mais objetivas.</i>
P14	Fazer reuniões semanais com colegas	<i>Alta</i>	<i>Qualificar esses encontros com discussões para melhoria das práticas. Priorizar momentos de estudos destacando aspectos pedagógicos e estudos de casos.</i>
P15	Fazer reuniões semanais com colegas	<i>Alta</i>	<i>Dispor de momentos de estudos de aspectos pedagógicos, não se limitar apenas na leitura de portarias, normativas e legislação, diversificação de materiais de estudos e discussão de estudo de casos e relatos de experiências.</i>
P16	Fazer reuniões semanais com colegas	<i>Alta</i>	<i>Troca de experiências sobre a ação supervisora e o fazer pedagógico da supervisão escolar nas unidades.</i>
P17	Fazer reuniões semanais com colegas	<i>Baixa</i>	<i>Considero como momentos essenciais de trocas, estudo e aprendizado. Mas, aponte como pouco relevante porque da forma como ocorre pouco tem contribuído. É mais uma reunião para informes e distribuição de tarefas. Não há espaço para aprofundarmos os assuntos ou para reflexões. Na minha DRE não tivemos acesso a minutas de portarias importantes e, mesmo após a publicação, não havia estudo sobre a mesma para entendimentos comuns.</i>
P18	Fazer reuniões semanais com colegas	<i>Muito Alta</i>	<i>Já ocorrem as reuniões semanais de supervisão, precisamos fortalecer esses momentos com a proposição de pautas relevantes para nosso trabalho e que essas reuniões tenham caráter de formação em contexto.</i>
Supervisor	Atividades	Relevância	Sugestões para melhorar
P1	Implantação de propostas vindas da SME	<i>Alta</i>	<i>Participação direta da supervisão no processo inicial da formulação das propostas.</i>

P2	Implantação de propostas vindas da SME	Alta	<i>É necessário que a SME tenha uma prática de ouvir a Supervisão (e as escolas) para discutir políticas públicas e também Instruções Normativas, antes de serem publicadas.</i>
P3	Implantação de propostas vindas da SME	Alta	<i>Maior participação da supervisão escolar na elaboração de propostas e dispositivos legais.</i>
P4	Implantação de propostas vindas da SME	Muito Alta	<i>Subsídios teóricos e práticos para que as políticas públicas se efetivem de fato.</i>
P5	Implantação de propostas vindas da SME	Alta	<i>Participação da supervisão escolar na construção das propostas que constituem as políticas públicas para a educação na cidade, pois faz parte das atribuições do supervisor, e esta participação não esta sendo garantida.</i>
P6	Implantação de propostas vindas da SME	Alta	<i>Receber com antecedência e vivenciar o estudo e reflexão antes da publicação das normativas. Realização de cursos formativos com foco na supervisão.</i>
P7	Implantação de propostas vindas da SME	–	–
P8	Implantação de propostas vindas da SME	Alta	<i>Reuniões, ao menos mensais, com SME de modo que as políticas possam ser implantadas para o sistema como um todo, por meio da escuta e de sugestões para a implantação e implementação de tais políticas, na busca maior assertividade e compreensão mais unívocas pelas treze regiões que compõe o sistema.</i>
P9	Implantação de propostas vindas da SME	Alta	<i>Que os supervisores possam participar da elaboração de propostas e políticas públicas de SME, pois os supervisores não são chamados para esta finalidade. As propostas vem prontas e não dão oportunidades para os supervisores implementá-las.</i>
P10	Implantação de propostas vindas da SME	Muito Alta	<i>Elaborar em conjunto com todos os agentes da educação, formas para que as propostas de SME sejam implantadas. A supervisão deverá orientar, acompanhar e avaliar a implementação das diretrizes da Política Educacional do Sistema Municipal de Educação nas unidades educacionais, com vistas às aprendizagens e ao desenvolvimento dos alunos. Para tanto deverá organizar ações formativas destas diretrizes.</i>
P11	Implantação de propostas vindas da SME	Alta	<i>Ser mais divulgada por todos da rede, com tempo para reflexão e troca de experiências.</i>
P12	Implantação de propostas vindas da SME	Muito Alta	<i>Nem sempre participamos das discussões, mas seria muito bom.</i>
P13	Implantação de propostas vindas da SME	Alta	<i>A participação da Supervisão na elaboração das propostas vindas de SME. Muitas vezes as propostas chegam prontas e ainda não asseguram a implementação das mesmas pela supervisão.</i>
P14	Implantação de propostas vindas da SME	Alta	<i>Discussão com todos os segmentos e setores para que se apropriem das propostas e que os supervisores tenham acesso aos documentos antes</i>

			<i>de se tornarem públicos para que tenham conhecimento e possam subsidiar as Unidades.</i>
P15	Implantação de propostas vindas da SME	<i>Alta</i>	<i>Nem sempre os supervisores participam das discussões, mas seria muito bom que os supervisores participassem.</i>
P16	Implantação de propostas vindas da SME	<i>Alta</i>	<i>Formação da ação supervisora pelos diferentes setores da SME.</i>
P17	Implantação de propostas vindas da SME	<i>Baixa</i>	<i>Pouco relevante no sentido que não participamos do processo (elaboração, implantação e avaliação) das propostas de SME. Vamos às reuniões em que nos são apresentadas as propostas e depois, chega a proposta pronta para implementação para toda a rede, já definido (na maioria das vezes) qual o papel do supervisor, que é garantir e acompanhar a implementação e os resultados (o que ocorre nos momentos de visitas às UEs – apenas um recorte, superficialmente).</i>
P18	Implantação de propostas vindas da SME	<i>Muito Alta</i>	<i>Nosso trabalho também é acompanhar a implementação das propostas de SME. Para isso é necessário que haja uma melhor articulação entre SME e Supervisão. A supervisão não pode só ser chamada na fase de implementação, deve participar do processo de planejamento e construção das propostas pois além de ser ela que fará o trabalho de acompanhamento, tem conhecimento de cada território e suas especificidades.</i>

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

APÊNDICE Q – Respostas à Questão 6 – item B

- Foi solicitado aos participantes que sugerissem mais 5 outras atividades realizadas que julgassem importantes e apontassem o grau de relevância e sugestões para melhorar.

Quadro de Respostas dos Supervisores à questão 6 – item B

Supervisor	Atividades	Relevância	Sugestões para melhorar
P1	Formação Continuada para Supervisores.	Alta	Formações realizadas pela secretaria municipal de educação para implantação das Políticas Educacionais.
	Apuração de PA.	Alta	Que a apuração de processo de faltas sejam realizadas em PROCED, pois esta demanda sobrecarrega a supervisão.
	Vistoria de Prédio.	Alta	Que houvesse mais diálogo e reuniões entre os setores de parcerias e a Supervisão.
	Reunião de Setor.	Alta	Que acontecesse com mais frequência durante o ano e que nos encontros fossem abordadas as dificuldades das escolas do setor para que juntos supervisão e gestão escolar, construíssem propostas de mediações referentes aos casos apresentados para mediação.
	Avaliação Externa	Alta	Que houvesse uma maior articulação entre o DIPED e a supervisão, sendo oferecidos mais reuniões e momentos de discussões priorizando as aprendizagens dos alunos com formações aos docentes direcionadas para esta temática.
P2	Processo de Apuração.	Alta	Ter uma comissão fixa.
	Participação em Formação do Supervisor.	Alta	SME deve pensar em formações técnicas para o novo Supervisor, e formações para discussão e estudo de políticas públicas.
	Articulação entre os setores da DRE.	Alta	Que haja mais reuniões entre DIPED, CEFAl e NAAPA com o setor de supervisão no sentido de compartilhar as formações realizadas com a equipe docente e gestora.
	Plantão da Supervisão.	Alta	Maior sistematização dos registros e comunicação imediata das ocorrências ao supervisor das referidas unidades.
P3	Reunião de Início de Ano.	Alta	Que nas reuniões de início do ano com a equipe gestora sejam ressaltados os aspectos pedagógicos, os administrativos nas visitas mensais da supervisão.
	Validação de concluintes.	Alta	Estabilidade no SGP, possibilidade de acesso as atas pela escola e retificações com menos morosidade.
	Apuração Preliminar.	Alta	Formação de comissão de estudos de caso para se evitar casos análogos nas unidades; ponderações mais criteriosas para instauração de processos.
	Análise de documentação.	Alta	Maior disponibilidade de tempo para leituras e devolutivas.
	Vistoria de prédios.	Alta	Critérios comuns quanto às condições forem favoráveis, respeito aos fluxos e solicitações dos supervisores por parte dos mantenedores.
P4	Acompanhamento CEIS parceiros.	Alta	Melhoria na legislação que rege a celebração de parcerias, autorização de funcionamento, prestação de contas e cumprimento das metas para o efetivo atendimento com qualidade e medidas cabíveis com celeridade quando não houver.
	Apurações Preliminares.	Alta	Que as apurações sejam abertas em caso de real necessidade de se apurar responsabilidade.
	Validação de laudas de concluintes.	Alta	SME precisa com urgência sanar os problemas com o SGP das unidades.
	Acompanhamento CEIS parceiros.	Alta	Que o setor de Parcerias cobre com maior rigor dos mantenedores os apontamentos da supervisão no que se refere ao cumprimento dos padrões básicos da qualidade da educação infantil.

	<p><i>Análise do PPP, PEA e projetos da escola.</i></p> <p><i>Manifestação para autorização de funcionamento de CEI Parceiros</i></p>	<p><i>Alta</i></p> <p><i>Alta</i></p>	<p><i>Ênfase no acompanhamento e no redimensionamento das ações pedagógicas e na problematização das práticas que compõem o cotidiano escolar.</i></p> <p><i>Alteração na legislação que rege a celebração de parcerias, autorização de funcionamento, prestação de contas para melhorias no atendimento oferecido.</i></p>
P5	<p><i>Momentos de estudo e formação para os supervisores.</i></p> <p><i>Análise de PPP, Calendário Escolar, Horário da Equipe Gestora, PEA e Projetos do Programa Mais Educação. Processo de Apuração Preliminar.</i></p> <p><i>Vistoria de Prédio.</i></p> <p><i>Despacho de demandas burocráticas.</i></p>	<p><i>Alta</i></p> <p><i>Alta</i></p> <p><i>Baixa</i></p> <p><i>Alta</i></p> <p><i>Baixa</i></p>	<p><i>Oferecimento de mais cursos de formação permanente por parte de SME aos supervisores com temáticas voltadas para o contexto da supervisão, bem como ofertar bolsa Mestrado para os supervisores escolares.</i></p> <p><i>Discussão e acompanhamento destes documentos junto à equipe escolar para maior reflexão do trabalho pedagógico e a garantia do direito da aprendizagem dos alunos e fortalecimento da gestão democrática.</i></p> <p><i>Retomem os Processos de Faltas por PROCED, esta demanda sobrecarrega demais o trabalho da supervisão.</i></p> <p><i>Encontros com mais frequência entre o setor de Parcerias e a Supervisão.</i></p> <p><i>Romper com excesso de afazeres burocráticos que não acrescentam a melhoria na qualidade da educação pública.</i></p>
P6	<p><i>Plantão.</i></p> <p><i>Relatórios Mensais de CEIS Parceiros.</i></p> <p><i>Análise da legislação.</i></p> <p><i>Demandas de denúncias e redes de proteção.</i></p> <p><i>Emissão de Parecer de autorização de Escolas Particulares e Celebração de Convênios.</i></p>	<p><i>Média</i></p> <p><i>Alta</i></p> <p><i>Alta</i></p> <p><i>Alta</i></p> <p><i>Alta</i></p>	<p><i>Que fosse menor a frequência de plantão, quinzenal por exemplo.</i></p> <p><i>Maior integração com outros setores da DRE para discussão e orientação.</i></p> <p><i>Setor em SME, com página WEB e comissão jurídica que permita a troca de informação e orientação sobre a legislação municipal.</i></p> <p><i>Reuniões com setores profissionais que lidam diretamente com tais temas como Conselho/NAAPA.</i></p> <p><i>Maior articulação entre o setor de Convênios e Escolas Particulares da DRE junto a Supervisão para o cumprimento dos padrões básicos de qualidade.</i></p>
P7	–	–	–
P8	<p><i>Visita às escolas.</i></p> <p><i>Análise e orientação do PPP/PEA/Projetos/Horários de Equipes/Calendários de Equipes/Calendários.</i></p> <p><i>Visitas prévias e Mensais de monitoramento/orientações da Rede Parceira.</i></p> <p><i>Autorização de funcionamento de escolas particulares e de escolas particulares da Rede Parceira.</i></p> <p><i>Mediação de Conflitos.</i></p> <p><i>Respostas aos expedientes e processos administrativos.</i></p> <p><i>Plantão semanal de atendimento à Comunidade.</i></p> <p><i>Aferimentos de Laudas de</i></p>	<p><i>Alta</i></p> <p><i>Alta</i></p> <p><i>Alta</i></p> <p><i>Alta</i></p> <p><i>Alta</i></p> <p><i>Alta</i></p> <p><i>Alta</i></p>	<p><i>Escuta/orientações e intervenções sempre que necessárias realizando o elo com o sistema de ensino.</i></p> <p><i>Auxiliar a escola no cumprimento de suas metas e objetivos, e ainda, na implementação das políticas públicas.</i></p> <p><i>Acompanhar de perto o trabalho das escolas autorizadas e orientar no cumprimento da legislação que reza sobre os Padrões básicos de qualidades da Educação Infantil, assegurando o bem estar dos Bebês e crianças. Intervenção Especial em escolas com maior índice de vulnerabilidade de Monitoramento de Parcerias, frentes de trabalho de formação e outras.</i></p> <p><i>Evitar morosidade nos despachos destas demandas.</i></p> <p><i>Fortalecer a gestão democrática e apurar os fatos e irregularidade para garantir os direitos dos alunos.</i></p> <p><i>Agilizar tais procedimentos, evitando morosidade na entrega da certificação de ensino ao aluno.</i></p>

	<i>Concluintes e Regularizações de Vida escolar. Participação na frente de trabalho escolhida.</i>	<i>Alta</i>	<i>Promover maior interação entre a supervisão e os demais setores da DRE: DICEU, NAAPA, CEFAI, Setor de Parcerias, DIPED com a finalidade de desenvolver o trabalho de formação.</i>
P9	<i>Vistoria de Prédio. Participação em Formação do Supervisor. Processo de Apuração. Reuniões de setor. Visita às unidades.</i>	<i>Alta Alta Baixa Alta Alta</i>	<i>Fazer valer os contidos nos Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. Oferecimento de mais formação em contexto para os supervisores. Que sejam realizadas no Âmbito de Proced. Promover a autonomia dos supervisores para realizarem reuniões de formação destacando aspectos pedagógicos priorizando as necessidades de cada escola e a aprendizagem dos alunos. Que as reuniões de setores sejam realizadas bimestralmente, respeitando a proximidade geográfica entre as escolas. Subsidiar as equipes nas ações administrativas e pedagógicas.</i>
P10	<i>Plano de trabalho da Diretoria Regional. Elaboração do Plano de trabalho da Supervisão Escolar. Acompanhamento CEIs Parceiros e Escolas Particulares. Apuração preliminar. Vistoria prévia e autorização de funcionamento de escolas.</i>	<i>Alta Alta Alta Baixa Alta</i>	<i>Revisitar semestralmente e refletir em momentos de estudos envolvendo todos os setores da DRE para redimensionamento, visando atingir os resultados propostos. Revisitar semestralmente e refletir em momentos de estudo envolvendo a supervisão para redimensionamento. Orientação constante sobre as ações constantes no PPP e Regimento educacional priorizando a garantia do cumprimento dos Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil. A minha sugestão é repensar esta atividade, retirando esta atribuição do supervisor, pois é uma demanda que demanda tempo, sobrecarregando a supervisão, prejudicando o acompanhamento da supervisão nas unidades, pois processo de apuração gasta no mínimo vinte dias para ser concluído e envolve uma comissão de supervisores. Estas atividades mesclam atividades administrativas/legais com a função do atendimento as pessoas e principalmente aos alunos. Sugiro uma atuação coletiva e compartilhada entre a supervisão e demais setores da DRE, com diálogos constantes e foco na busca de uma educação de qualidade.</i>
P11	<i>Demandas de denúncias e redes de proteção. Análise do PPP. Análise do calendário escolar. Validação de lauda de concluintes. Visita às unidades.</i>	<i>Alta Alta Alta Alta Alta</i>	<i>Participação da supervisão nos encontros formativos oferecidos pelo Setor de NAAPA com a parceria da Rede de Proteção como UBS, CEFAI, CAPSI, CREA, CRAS, Conselhos Tutelares e Outros. Acompanhamento da efetivação do PPP da Unidade no sentido de melhoria na aprendizagem dos educandos. Que seja respeitado a autonomia da unidade em realizar o calendário escolar, que muitas vezes é limitado a datas estabelecidas por SME. Que o diretor de escola tenha autonomia de expedir o histórico escolar dos alunos sem a necessidade de validação de concluintes pela supervisão escolar. Diminuição do rol de atribuições burocráticas para disponibilização de mais tempo visando melhorar o acompanhamento do trabalho pedagógico nas UEs.</i>
P12	<i>Reuniões Setoriais.</i>	<i>Alta</i>	<i>Destacar os aspectos pedagógicos através dos relatos de casos das unidades, com reuniões realizadas com a dupla de supervisores por proximidades geográficas de escolas.</i>

	<p>Participação em Formações de Supervisor. Visita às unidades.</p> <p>Processo de Apuração.</p> <p>Celebração de convênios.</p>	<p>Alta</p> <p>Alta</p> <p>Baixa</p> <p>Alta</p>	<p>Oferecimento por parte de SME de mais formações em contexto para os supervisores.</p> <p>Visitação às escolas em duplas de Supervisores para formação e acompanhamento.</p> <p>Seja uma demanda de PROCED.</p> <p>Realização de reuniões com mais frequência com setor de Parcerias da DRE e supervisão para discussão e orientação.</p>
P13	<p>Análise, aprovação e acompanhamento de Projetos (PPP, PEA, Projeto Mais Educação, etc).</p> <p>Avaliação dos Projetos ao final do semestre e ao final do ano.</p> <p>Análise e aprovação do calendário escolar.</p> <p>Apuração preliminar.</p> <p>Vistoria de Prédio e celebração de Convênios.</p> <p>Avaliação interna e externa.</p>	<p>Alta</p> <p>Alta</p> <p>Alta</p> <p>Baixa</p> <p>Alta</p> <p>Alta</p>	<p>Maior acompanhamento das ações que ocorrem na Unidade Escolar.</p> <p>Maior acompanhamento por parte da supervisão dos projetos que ocorrem na Unidade Escolar, visando seu redimensionamento e a melhoria da aprendizagem dos alunos.</p> <p>Acompanhamento de fato ao cumprimento dos 200 dias letivos.</p> <p>Que esta demanda seja realizada em PROCED, pois é uma tarefa que toma muito tempo da supervisão, reduzindo o tempo que a supervisão tem de atender os afazeres pedagógicos na escola.</p> <p>Atuação coletiva e compartilhada entre a supervisão e Setor de Parceria.</p> <p>Maior Participação da análise dos resultados das avaliações internas e externas, contribuindo com o processo ensino-aprendizagem e garantindo as ações de recuperação contínua e paralela.</p>
P14	<p>Análise de Calendário, PPP e Projetos Pedagógicos.</p> <p>Vistoria de Prédio.</p> <p>Emissão de relatório de Autorização de Funcionamento de CEIS Parceiros e Escolas Particulares.</p> <p>Processo de Apuração Preliminar.</p> <p>Visitas às unidades.</p> <p>Reunião de Setor.</p>	<p>Alta</p> <p>Alta</p> <p>Alta</p> <p>Alta</p> <p>Alta</p>	<p>Maior acompanhamento e redimensionamento para melhoria na aprendizagem dos alunos.</p> <p>Integração entre Supervisão e o Setor de Parcerias.</p> <p>Encontros com mais frequências entre o setor de Parcerias e escolas Particulares com a supervisão para afinar as conversas no que tange a autorização de funcionamento das unidades.</p> <p>Que os processos sejam realizados em PROCED.</p> <p>Acompanhar mais de perto o trabalho pedagógico e coletivo nas unidades.</p> <p>Que enfoquem as dificuldades de cada unidade, que cada equipe gestora traga um problema e no coletivo se compartilhem da dificuldade e se proponha a construção e mediação de soluções discutidas no coletivo de gestores.</p>
P15	<p>Reuniões Setoriais.</p> <p>Formações de Supervisor.</p> <p>Implantações de Políticas Públicas elaboradas por SME.</p> <p>Visita de acompanhamento e monitoramento dos CEIs conveniados.</p> <p>Despacho de demandas burocráticas.</p>	<p>Alta</p> <p>Alta</p> <p>Alta</p> <p>Alta</p> <p>Alta</p>	<p>Com mais frequência.</p> <p>Que aumente a quantidade de formações oferecidas aos supervisores, pois são escassas.</p> <p>Que os supervisores participassem de Implantações de Políticas Públicas elaboradas por SME.</p> <p>Integração entre o setor de merenda da DRE / nutricionistas de CODAE e supervisão no acompanhamento dos alimentos servidos nos CEIS Parceiros, para que este acompanhamento não recaia como mais uma atribuição do supervisor.</p> <p>Descentralização de algumas demandas burocráticas para outros setores contribuindo para a sobrecarga do Supervisor.</p>
P16	<p>Acompanhamento da</p>	<p>Alta</p>	<p>Que se crie legislação que diminua o excesso de tarefas</p>

	<p><i>aprendizagem dos educandos.</i></p> <p><i>Atendimento e escuta da comunidade.</i></p> <p><i>Análise do PPP.</i></p> <p><i>Valorização da gestão democrática.</i></p> <p><i>Alinhamento de todos os setores da DRE com a supervisão.</i></p>	<p><i>Alta</i></p> <p><i>Alta</i></p> <p><i>Alta</i></p> <p><i>Alta</i></p>	<p><i>burocráticas da supervisão, para que os supervisores possam acompanhar junto a equipe educativa a aprendizagem dos alunos.</i></p> <p><i>Consolidação de legislação que assegure ação supervisora voltada para ações pedagógicas para que de fato o supervisor possa participar no atendimento à comunidade no que tange a articulação escolar e família.</i></p> <p><i>Ações de fortalecimento do PPP.</i></p> <p><i>Incentivo por parte de SME da gestão democrática, decisões vem prontas de SME, impostas aos supervisores e equipes escolares.</i></p> <p><i>Realização de encontros com maior frequência junto aos setores da DRE, destacando os setores de Demanda Escolar, Parcerias e DIPED e supervisão escolar para subsidiar as necessidades das UEs.</i></p>
P17	<p><i>Frentes de Trabalho.</i></p> <p><i>Reuniões de Setor.</i></p> <p><i>Atendimento no Plantão.</i></p> <p><i>Comissões de Apuração Preliminar.</i></p> <p><i>Lauda de Concluintes e Histórico Escolar.</i></p>	<p><i>Baixa</i></p> <p><i>Baixa</i></p> <p><i>Baixa</i></p> <p><i>Baixa</i></p> <p><i>Alta</i></p>	<p><i>Precisa que o supervisor possa ter um tempo para se envolver, entender o que está acontecendo, entender o processo para então contribuir.</i></p> <p><i>Tem que ser mais leve e menos tarefairo.</i></p> <p><i>É um dia que o supervisor poderia ter para aproximar-se das ações da sua frente de trabalho e atender as escolas sob sua supervisão.</i></p> <p><i>Deve haver uma escala bem definida e com critérios (de preferência elaborados pelos próprios supervisores). Após definido deve ser tornado público por todos.</i></p> <p><i>Deveria haver um “roteiro simplificado” tanto para a conferência, como para orientar as escolas, pois cada escola faz de um jeito, não há um padrão.</i></p>
P18	<p><i>Visitas às unidades.</i></p> <p><i>Processo de Apuração preliminar.</i></p> <p><i>Mediação de conflitos.</i></p> <p><i>Relatório de visita mensal dos CEIs Parceiros.</i></p> <p><i>Analisar e orientar o PPP.</i></p>	<p><i>Alta</i></p> <p><i>Baixa</i></p> <p><i>Alta</i></p> <p><i>Alta</i></p> <p><i>Alta</i></p>	<p><i>Desenvolver atividades formativas junto à dupla gestora: CP e o diretor.</i></p> <p><i>Existe um órgão chamado PROCED sugiro que este órgão abarque esta demanda. A supervisão já tem muitas demandas administrativas e burocráticas para dar conta.</i></p> <p><i>Aumentar o módulo da supervisão e com isso diminuir a quantidade de escolas atribuída ao supervisor, para que lhe sobre tempo para fortalecer a equipe gestora para lidar com os conflitos com segurança.</i></p> <p><i>Criações de leis específicas que garantam com rigor o cumprimento e o respeito aos Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil.</i></p> <p><i>Subsidiar a equipe educativa na construção e no fortalecimento das ações propostas no PPP, visando o fortalecimento da gestão democrática e melhoria na aprendizagem dos alunos. Para tanto se faz necessário diminuir o rol de atribuições burocráticas que lançam para o Supervisor, que inviabiliza o acompanhamento do PPP junto às unidades, e muitas vezes acaba sendo engavetado no armário da escola, sem o seu devido prosseguimento.</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

APÊNDICE R – Respostas à Questão 7

– O que você considera como uma boa ação supervisora?

Quadro de Respostas dos Supervisores à questão 7

Supervisor	Resposta
P1	<i>Considero a que o supervisor consegue orientar as unidades conciliando questões administrativas com as questões pedagógicas. Existe um excesso de demandas burocráticas e administrativas para a supervisão resolver, que as pedagógicas são deixadas de lado. Tudo deve ser resolvido com prazo e fica difícil atender os prazos e dar conta das demandas pedagógicas.</i>
P2	<i>Uma ação de intervenção que ajude a escola a refletir, a avançar e a superar dificuldades.</i>
P3	<i>Penso que uma boa ação supervisora demanda de boas intervenções e orientações no acompanhamento das unidades na busca da melhoria da qualidade da educação, tanto no atendimento das demandas dos educadores, como dos educandos; também na busca de melhores processos na organização do trabalho, em ações que se concretizam na defesa dos direitos dos bebês, jovens e crianças.</i>
P4	<i>Acompanhar e orientar as unidades, fortalecendo a equipe gestora.</i>
P5	<i>A ação que responde aos anseios das equipes gestoras com foco no desenvolvimento dos alunos, que ao longo de um determinado período observa-se avanços na ação pedagógica e nos resultados alcançados pelos alunos, certamente se traduz em uma boa ação supervisora.</i>
P6	<i>Uma ação que consiga olhar a escola e ser parceira no sentido de ter um olhar externo, que percebe, questiona, colabora, incita a reflexão, forma e contribui para o fortalecimento da equipe gestora e para a melhoria do trabalho na escola, para que as crianças, adolescentes, jovens e adultos sejam atendidos da melhor forma e tenham seus direitos de aprendizagem e experiências garantidos.</i>
P7	<i>Estar atento as necessidades da comunidade escolar e auxiliar na superação dessas necessidades. Estar presente quando solicitado e contribuir para a melhoria da qualidade da Educação.</i>
P8	<i>Considero uma boa ação supervisora àquela que orienta e faz intervenções quando necessário, que dá retorno das solicitações às escolas e aos municípios com a devida celeridade, que realiza formação em serviço, que respeita a escola em sua autonomia sem esquecer que ela pertence a um sistema e que este sistema implanta e implementa políticas públicas; que observa a boa aplicação de verbas públicas. Por fim é aquela que está com as escolas e intervém contra patrimonialismos e em favor do bem comum e da efetividade do cumprimento da função social da escola.</i>
P9	<i>Uma boa ação supervisora é aquela que consegue melhorar os conflitos da escola. Aquela que consegue desenvolver ações pedagógicas e formativas visando melhorar a aprendizagem dos alunos, implementando as políticas públicas de SME, propiciando melhorias na qualidade da educação.</i>
P10	<i>Acredito que uma toda boa ação supervisora tem que ser educacional, tem que possibilitar a melhoria na qualidade de ensino e da sociedade em geral, quando ocorre houve uma boa ação supervisora.</i>
P11	<i>Acolher a unidade de forma integral, priorizando o atendimento aos alunos com qualidade.</i>
P12	<i>Uma boa ação supervisora é sempre aquela que tem boas intervenções para melhorar os registros de documentações pedagógicas, os espaços e a disposição das materialidades. Acredito ainda que ação supervisora em duplas de supervisoras, fortalece a ação.</i>
P13	<i>Uma boa ação supervisora é aquela que ocorre em parceria com a equipe da unidade escolar, considerando as características do território, suas singularidades e seus diversos sujeitos, apoiando e contribuindo com as ações que acontecem.</i>
P14	<i>Uma boa ação supervisora é quando conseguimos acompanhar a escola no trabalho pedagógico e administrativo, de forma que todos entendam que o administrativo precisa estar a favor das aprendizagens. O acompanhamento do trabalho pedagógico a partir das intervenções dos membros da equipe, da formação dos professores, formação dos demais funcionários e como tudo isso chega para melhoria das aprendizagens.</i>

P15	<i>Uma boa ação supervisora é sempre aquela que tem boas intervenções para melhorar os registros de documentações pedagógicas, os espaços e a disposição das materialidades. Fortalecer a ação supervisora na sua área de atuação junto a SME.</i>
P16	<i>Favorecer a reflexão sobre a prática educativa, visando ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos.</i>
P17	<i>Um supervisor observador, curioso e interessado na história daquela Unidade e daquelas pessoas que ali trabalham, convivem, ensinam e aprendem. Saber o que os aflige, quais são suas expectativas, o que pensam e desejam. Que oriente e compartilhe, mas que não esteja imbuído do discurso da culpabilização como cerne de sua ação (para mostrar poder, superioridade e até mesmo, para a manutenção do imaginário do “status” do cargo). Ter ciência que “não sabe tudo” e que isso é uma oportunidade para que todos possam aprender, pois não há uma única resposta para o problema, uma única solução possível, sobretudo, na Educação.</i>
P18	<i>Aquela que é capaz de apoiar as escolas nas suas dificuldades, fortalecendo a equipe gestora para enfrentamento das questões inerentes à escola com segurança e propriedade.</i>

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

APÊNDICE S – Respostas à Questão 8

– O que mais você gostaria de falar sobre a sua ação supervisora?

Quadro de Respostas dos Supervisores à questão 8

Supervisor	Resposta
P1	<i>É necessário que SME defina o papel do Supervisor Escolar, seremos formadores ou burocráticos acredito que essa questão tem de ser definida pela Secretaria da Educação. O que não pode continuar com excesso de tarefas burocráticas e exigências com o pedagógico, pois não conseguiremos abarcar nenhuma coisa nem outra, sendo apenas tarefeiros.</i>
P2	<i>Acredito que a ação supervisora só será qualificada de fato com a redução das unidades acompanhadas. Apesar do aumento do módulo de Supervisores, as unidades parceiras crescem constantemente o que traz sobrecarga ao trabalho.</i>
P3	<i>Acrescento que o trabalho coletivo e o apoio dos colegas mais experientes tem sido de grande importância para os que recém ingressaram no cargo. Coletivo este que fomenta discussões e questionamentos junto à Secretaria quanto aos desafios presentes no cotidiano, que em virtude de contradições e dubiedades da legislação dificultam o trabalho dos supervisores, incutindo a cada dia mais demandas burocráticas, com menores condições de acompanhamentos pedagógicos e de processos dentro das unidades educacionais. Há que se pensar em formação em serviço que qualifique o fazer da supervisão, atendendo a dicotomia entre o administrativo e o pedagógico, e que metodologicamente se pense em ações, desdobramentos e possibilidades de ações junto às escolas.</i>
P4	<i>Para mim ainda é difícil delimitar meu papel.</i>
P5	<i>Na minha ação supervisora procuro dar o apoio necessário às equipes escolares, manter boa articulação com os gestores, colegas supervisores e setores da DRE, sempre com o viés da ação conciliadora dos temas apresentados, mas o excesso de demandas burocráticas sobrecarrega a ação supervisora.</i>
P6	<i>Há exigências no cargo que exigem uma formação permanente do profissional, que deveria se dar no âmbito de SME e DRE.</i>
P7	<i>A Supervisão Escolar é o agente público que consegue ao mesmo tempo ter os pés no chão da Unidade Educacional e ser o elo de ligação entre a Rede e a SME.</i>
P8	<i>Gosto de ser supervisora. Reputo importante a existência da Supervisão Escolar de sistema, pois embora, nem sempre reconhecida, nas situações de difícil deslinde tanto em aspectos pedagógicos quanto administrativos a supervisão é chamada a colaborar. Embora nem sempre os frutos da atuação supervisora sejam percebidos, pois mudanças em educação são em processo, como somos longevos no magistério e na supervisão escolar, notamos resultados positivos da ação supervisora. Registro apenas alguns exemplos: Escolas públicas mais inclusivas e que, de fato, tratam de temas importantes como: questões de gêneros; racismo; imigrantes; escuta de bebês e crianças e jovens; bem comum; idosos; as decisões colegiadas e com maior participação da comunidade educativa; escolas mais preocupadas e voltadas à melhoria de seus resultados e com a sua função social. Por meio de observação, ainda que empírica acrescido de atendimentos realizados no âmbito de nossa DRE podemos afirmar que a escola pública é a mais inclusiva entre as modalidades de redes existentes para o atendimento às crianças/ jovens em vulnerabilidade, deficientes e portadores de outros distúrbios. Há muito por fazer, mas há muito a comemorar resultante dos esforços coletivos do magistério, nele incluídos os Supervisores Escolares. Acredito que é caminhando que se caminha; que as mudanças em educação não ocorrem da noite para o dia, mas a cada passo e que podemos e temos enquanto categoria muito a colaborar.</i>
P9	<i>Tenho muitas atribuições e demandas para realizar, a maioria destas demandas é de cunho burocráticos e administrativos, legalistas. Há uma excessiva demanda de afazeres burocráticos que não permite o crescimento formativo do supervisor que precisa dar o suporte pedagógico nas escolas.</i>
P10	<i>Minha ação supervisora reflete a supervisão escolar do município de São Paulo, que vive um momento de antagonismo, na verdade, se analisarmos a supervisão escolar, constatamos que ela passa por uma grande mudança. Ao longo de sua trajetória histórica na RME de São Paulo, o perfil do supervisor, no seu percurso profissional, foi se transformando de “inspetor/fiscal”,</i>

	<i>para, em algumas administrações, quase entrar em “extinção” por não ter uma ação/função definida. Na fase atual, a supervisão, busca uma identidade/personalidade mais atuante e voltada para o educacional sem esquecer o administrativo. A ação supervisora, com base nos últimos editais de concurso corroboram, para que o supervisor atue, além dos aspectos administrativos, também, nos aspectos/dimensões formativa, normativa e pedagógica. A Supervisão Escolar do município, assim como os demais educadores, tem um grande desafio, que transcende o meramente educativo, por estar (e sempre esteve), intimamente, ligada aos aspectos históricos, econômicos e políticos da sociedade. Não podemos esquecer que a escola pode meramente reproduzir as questões sociais ou pode ser um fator de transformação social. Neste sentido, todo educadores, entre eles a Supervisão, deve ter clareza/consciência, que sua ação e prática pode estar a serviço da reprodução ou da transformação. O caminho a ser construído, nesta encruzilhada é o real desafio. As competências do cargo instigam/provocam a constante contradição, entre o posto no edital do último concurso (supervisor pedagógico) e as ações supervisoras cotidianas que “cobra” práticas burocráticas (supervisor administrativo). Como superar este quadro em prol de uma educação realmente a serviço da população?</i>
P11	<i>Sobre o interesse dos alunos, o que eles mais gostam da escola que frequentam.</i>
P12	<i>Gosto muito da minha atuação na rede parceira, acredito que contribuo com as minhas ações.</i>
P13	<i>A ação supervisora é cheia de desafios e aprendizados, apesar de termos um direcionamento e nos apoiarmos nos documentos e legislações de SME, todas as omissões e particularidades são discutidas pela supervisão para as devidas orientações.</i>
P14	<i>Estou engatinhando ainda nessa função e que estou aprendendo muito com os meus colegas de trabalho na supervisão e com as equipes gestoras nas unidades.</i>
P15	<i>Gosto muito da minha atuação na ação supervisora, contribuo com as minhas ações com coerência e ações pertinentes à minha atuação, no entanto o excesso de demandas burocráticas consomem as nossas ações.</i>
P16	<i>A ação supervisora também deve atuar para subsidiar a equipe gestora no desenvolvimento de ações que visem à superação de dificuldades.</i>
P17	–
P18	<i>Precisamos fortalecer nossas ações através de muito estudo e diálogo. Nestes dois anos que estou na supervisão não senti que a SME tem apoiado nosso trabalho bem como proposto formações adequadas às nossas necessidades.</i>

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

ANEXOS

Anexo A – Informações sobre os Setores da Rede Particulares

SETORES – PARTICULARES 2019

(Atualizado em 22/01/2019)

SETOR - 1	SETOR - 2	SETOR - 3	SETOR - 4
ATELIÊ GAROUPAS RECANTO INFANTIL ASAFE CANTO E ENCANTO II SABIDINHO	CASTELO RATIMBUM COLÉGIO ÁGAPE COLÉGIO VITÓRIA BABY CARE	ECEL MIMAR ALEGRIA DO SABER TRA-LA-LÁ	CASTELINHO BABY VILLAGE COLÉGIO DI STEFANO
SETOR - 5	SETOR - 6	SETOR - 7	SETOR - 8
MÓDULUS BERÇÁRIO FRUTOS DA VIDA INTERAGIR FLOR DA VIDA	HOTELZINHO BEIJA-FLOR AMARELO PETUTINHO NOVA SABARÁ TERNURINHA	ESTRELA MÁGICA CASA AMARELA TANGRAN PARQUE DA ALEGRIA	BOM SONINHO DADA BABY FLORESTA ENCANTADA RIBEIRO JUNIOR
SETOR - 9	SETOR - 10	SETOR - 11	SETOR - 12
BUILDING COLÉGIO MULTICULTURAL JARDIM INFÂNCIA TIA LOLÓ LUDUS EDURECE	MONICA'SSCHOOL CASA DO SABER FRATERNOS	PROJETO KIDS I PROJETO KIDS II JARDIM COLIBRI GRAMADO	TALES DE MILETO TURMA DA BAGUNÇA PASSINHO FELIZ IMPERIO DAS LETRAS
SETOR - 13	SETOR - 14	SETOR - 15	SETOR - 16
FRUTOS DO SABER RECREAÇÃO INFANTIL JUNIOR BUSCANDO HORIZONTES I BUSCANDO HORIZONTES II	ARTE MAGIA ACQUARELA BABY PRINCIPIO LUZ E LÁPIS	FADELITO II JARDIM INFANTIL MARGARIDA TEDDYHAUS PEIXINHO FELIZ	CHAVE MÁGICA AQUARELA DOS SONHOS MUNDO COLORIDO
SETOR - 17	SETOR - 18	SETOR - 19	SETOR - 20
JARDIM DOS SONHOS DOCE INFÂNCIA KINDERGARDEN PRIMEIROS PASSOS	ABRAÇO HANSEL AND GRETTELL FADELITO I COLÉGIO QUIRON	BABY NURSE CENTRO EDUCACIONAL EMILIE JARDIM MARIA EUGENIA JARDIM DAS BORBOLETAS	BOSQUE FELIZ POR DO SOL PHANTASIALAND PATOTINHA TIA GABRIELA
SETOR - 21	SETOR - 22	SETOR - 23	SETOR - 24
CEI SANTA CATARINA CEI TIO BUBE CEI VERA ALVARENGA II CEI MASCOTE CEI VOVÓ MIRA	GREEN BOOK LENDAS E PARLENDAS PITANGATU	MD NOVA VIDA COLÉGIO PEQUENO EINSTEIN OH HAPPY DAY KIDS	CAMINHO ILUMINADO MINI POLEGAR NOVA ESTRELA PLANETA COLORIDO
SETOR - 25	SETOR - 26		
	ELEDANTINHO AZUL SIGERMAN TREM AZUL URSINHO PIMPÃO	BUILDING CAMPO BELO COLÉGIO ITATIAIA PARQUE COLONIAL QUERUBIM	

Anexo B – Informações sobre os Setores da Rede Parceiras

SETORES – PARCEIRAS 2019

(Atualizado em 22/01/2019)

SETOR - 1	SETOR - 2	SETOR - 3	SETOR - 4
CEI CANTINHO DO ERASMO CEI PADRE PIO CEI PRÓ REI MOVA – (N) Dorotéia	CEI JUAREZ CALIXTO CEI DOCE VIVER CEI RUBILENE CEI MATHEUS ARAUJO PARANHOS CEI PARQUE DOROTÉIA	CEI SANTA TEREZINHA CEI MARIA DE LOURDES GOULART CEI PINGO DE GENTE CEI ITATINGA MOVA – (N) Selma	CEI MARIA ESTEFANO CEI MIGUEL FACHINI CEI SÃO FRANCISCO CEI VITORINO GOULART
SETOR - 5	SETOR - 6	SETOR - 7	SETOR - 8
CEI REI SALOMÃO CEI RECANTO DA FAMÍLIA CEI IRMÃ RITA CAVENAGHI CEI PADRE RICHARD MOVA – (M/T) Dorotéia	CEI IRMÃ AGOSTINA CEI MONT SINAI I CEI MONT SINAI III CEI VOVÓ VALDA	CEI NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS CEI FERNANDO HENRIQUE CEI ELOI DUTRA CEI ELOYSE RODRIGUES MOVA – (T/N) Pedreira	CEI ANJO PEQUENINO CEI PEDREIRA CEI CRI-AÇÃO II CEI MARIO CELESTINO TEIXEIRA CEI JARDIM PALMARES
SETOR - 9	SETOR - 10	SETOR - 11	SETOR - 12
CEI LAR DO PEQUENO SAMARITANO CEI CANTINHO DA CRIANÇA CEI NOSSAS CRIANÇAS I CEI NOSSAS CRIANÇAS II CEI PEQUENOS GUERREIROS	CEI CANTINHO DOS MIMOS CEI LUZ DO SABER II CEI LOURDINHA PINHEIRO II CEI CRI-AÇÃO CEI MEU ABACATEIRO	CEI AÇÃO LARGO 13 CEI MAMÃE CEI SANTO AMARO CEI RECANTO DOS PRIMINHOS CEI ÁGUAS MARINHAS II	CEI VILA INGLESA CEI CORAÇÃO DE MÃE CEI ESPERANÇA CEI CARROSSEL CEI MASCOTE II
SETOR - 13	SETOR - 14	SETOR - 15	SETOR - 16
CEI ANTONIO CARLOS CEI MARIA DE LOURDES COSTA CEI JOANNA MARQUES CEI ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS CEI VENHA CONOSCO IV	CEI ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS II CEI VIVER MELHOR CEI LOURDINHA PINHEIRO CEI MONT SINAI CEI SANTA CLARA DE ASSIS	CEI MDLD UNIDOS VENCEREMOS II CEI HENRIQUE FERNANDES CEI TEREZINHA PUCCA CEI ALEGRIA CEI MANTO AZUL	CEI BRILHO DO SOL I CEI BRILHO DO SOL IV CEI IRANI CEI EMILIO MOVA – (N) Jd Miriam
SETOR - 17	SETOR - 18	SETOR - 19	SETOR - 20
CEI CIDADE AZUL CEI TIÃOZINHO CEI JORGINHO CEI BRILHO DO SOL V MOVA – (T) Jd Miriam	CEI BRILHO DO SOL II CEI ISABELA CEI CAMINHANDO COM AMOR – UNIDADE I CEI TIA LILA MOVA – (M) Jd Miriam	CEI CANTINHO DA FABIANA CEI LUIZ DE OLIVEIRA DUARTE CEI ARCO IRIS CEI MDLD CANTINHO DOS ANJOS CEI MDLD CAMINHANDO P/ O FUTURO II	CEI MÃE OPERÁRIA CEI MARIA HELENA CEI CINTHIA ORTEGA CEI CONDE LUIZ ZUNTA CEI CARMEN RODRIGUES
SETOR - 21	SETOR - 22	SETOR - 23	SETOR - 24
CEI SANTA CATARINA CEI TIO BUBE CEI VERA ALVARENGA II CEI MASCOTE CEI VOVÓ MIRA	CEI LAR DA BENÇÃO DIVINA CEI CRÊ-SER CEI BRILHO DO SOL III CEI IGUALDADE CEI MUNIR ABBUD	CEI MARIA APARECIDA JERÔNIMO CEI JABAQUARA CEI JOÃO SILVA CEI VERA ALVARENGA CEI BEM TE VI	CEI CRUZ DE MALTA CEI LUCILA CEI SANTA CATARINA III CEI VOVÓ PAULINA CEI TEREZA ARAGÃO
SETOR - 25	SETOR - 26		
	CEI LÍDIA CARRANO CEI SANTA CATARINA II CEI SAGRADO CORAÇÃO CEI AME CEI ALGODÃO DOCE	CEI CELESTINA STEWARD CEI ALTERNATIVA SHALOM CEI REI ARTHUR CEI PADRE GREGÓGIO MOVA – (N) Jabaquara/V.Clara	

Anexo C – Informações sobre os Setores da Rede Pública

SETORES – PÚBLICAS 2019

(Atualizado em 22/01/2019)

SETOR - 1 CEU GESTÃO ALVARENGA CEU EMEF PAULO GONÇALO CEU EMEI ALVARENGA CEU CEI ALVARENGA	SETOR - 2 EMEF ALDO DA TOFORI EMEI RAUL JOVIANO EMEI VIRGILIO TÁVORA	SETOR - 3 EMEF AMÉLIA RODRIGUES EMEF LILIANE VERZINI EMEI CIRCO ESCOLA EMEI NOVA (APURÁ)	SETOR - 4 EMEF SUSSUMU HIRATA EMEI ARTHUR BATISTA CEI BALNEÁRIO MAR PAULISTA
SETOR - 5 EMEF ISABEL VIEIRA EMEF MARIO SCHONBERG EMEI PEDREIRA	SETOR - 6 EMEF SYLVIO HECK EMEI CIDADE ADEMAR III EMEI CELSO FERREIRA CEI VILA MISSIONÁRIA	SETOR - 7 EMEF FIGUEIREDO FERRAZ EMEF JOÃO DE SOUZA EMEI MARIA DO CARMO – MADU	SETOR - 8 EMEF ANTENOR NASCENTES EMEI VANDA COELHO EMEI ROSA MARIA DOGO
SETOR - 9 EMEF ABREU SODRÉ EMEF JOÃO GUALBERTO CEI VILA ERNESTINA	SETOR - 10 EMEF CONDE PEREIRA CIEJA EMEI JOÃO DE DEUS EMEI CORA CORALINA	SETOR - 11 EMEF LAERTE RAMOS EMEF CARLOS RIZZINI EMEI FRANCISCO MANUEL	SETOR - 12 EMEFM LINNEU PRESTES EMEI BORBA GATO EMEI ANHANGUERA
SETOR - 13 EMEF JOAQUIM CANDIDO EMEBS ANNE SULLIVAN EMEI GELOIRA DE CAMPOS CEI JULIANELLI	SETOR - 14 EMEF CHIQUINHA RODRIGUES EMEF CALÓGERAS EMEI LOURDES HEREDIA	SETOR - 15 EMEF BERNARDO O'HIGGINS EMEI SANTA CATARINA CEI RAUL TABAJARA	SETOR - 16 EMEF ARY PARREIRAS EMEI MACHADO DE ASSIS CEI DOMINGOS RUFINO CEI PEQUENO SEAREIRO
SETOR - 17 EMEF NELSON PIMENTEL EMEI NEUSA MARIA ROSSI CEI LAUDO PEREIRA	SETOR - 18 EMEF CACILDA BECKER EMEI LEONOR MENDES EMEI CASIMIRO DE ABREU CEI HELENA JUNQUEIRA	SETOR - 19 EMEF ARMANDO DE ARRUDA EMEF ANA MARIA BENETTI CEI ANGELA MARIA	SETOR - 20 CEU GESTÃO CAMINHO DO MAR CEU EMEF CAMINHO DO MAR CEU EMEI CAMINHO DO MAR CEU CEI CAMINHO DO MAR
SETOR - 21 EMEF SAMPAIO DORIA EMEI ALEXANDRE CORREIA EMEI DORINA NOWILL CEI JARDIM LUSO	SETOR - 22 EMEF CARLOS AUGUSTO EMEI AYRTON SENNA CEI PALMIRA CEI RUBENS GRANJA	SETOR - 23 EMEF MARINA VIEIRA EMEF HABIB CARLOS KYRILLOS EMEI CRUZ E SOUZA	SETOR - 24 EMEF ELZA MAIA CEI VILA IMPÉRIO CEI MARIA MARGARIDA EMEI AMERICANÓPOLIS
	SETOR - 25 EMEF ALFERES TIRADENTES EMEI CIDADE ADEMAR II EMEI SYLVIO DE MAGALHÃES CEI ONADYR MARCONDES	SETOR - 26 EMEF MARIA LUCIA EMEF PRESTES MAIA EMEI MARIA LUIZA	