

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO -PUC-SP

Adriana Oliveira Rodrigues Paz

**A Formação Permanente de Supervisores Escolares Inspirada na
Pedagogia de Paulo Freire: Desafios e Possibilidades**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO:
FORMAÇÃO DE FORMADORES**

São Paulo

2020

Adriana Oliveira Rodrigues Paz

**A Formação Permanente de Supervisores Escolares Inspirada na
Pedagogia de Paulo Freire: Desafios e Possibilidades**

Trabalho Final apresentado à Banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre Profissional em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Maria Saul.

**São Paulo
2020**

Adriana Oliveira Rodrigues Paz

**A Formação Permanente de Supervisores Escolares Inspirada na
Pedagogia de Paulo Freire: Desafios e Possibilidades**

Trabalho Final apresentado à Banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre Profissional em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Maria Saul.

Aprovado em: _____ / _____ / _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Ana Maria Saul

Prof. Dra. Marina Graziela Feldmann

Prof. Dra. Denise Regina da Costa Aguiar

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

Quantas Mais
(O Teatro Mágico)

Mundo
Que é feito da nossa percepção
Se há defeito, há solução
Pra tudo o que nos acontece de súbito

Penso
O peito cede causa e bom senso
O que assusta é o silêncio
O que assusta é o silêncio

Luas
Sempre cheias de serenatas
Tuas ideias semeadas
Quantas mais histórias
Fugas e voltas

Tempo
Só existe como eternidade
Fracionado por nossa vontade
Insiste em nos esperar pros dias

Ruas
Sempre cheias de sementes
Tuas lutas são presentes
Quantas mais revoltas
Clamam paz de volta
Clamam paz de volta

(Canção composta em homenagem à Marielle Franco, vereadora feminista, militante e defensora dos direitos humanos e da justiça social. Foi assassinada no Rio de Janeiro em 14 de março de 2018, junto de seu motorista, Anderson Gomes. “Quantas mais” é um trecho da frase: “Quantas mais terão que morrer?”, parte recorrente de seus discursos proferidos na Câmara de vereadores, quando questionava a violência exercida sobre a população negra e periférica de seu município.)

Dedico às grandes mulheres, que, presentes direta ou indiretamente em minha vida, me inspiram na luta utópica pela conquista da equidade e justiça social. Em especial, às mulheres de minha família que me antecederam na conquista de espaços de voz e de atuação para a transformação da nossa sociedade. Principalmente minha avó Maria Izabel, que, com sua história de vida, me mostrou o grande abismo social no qual está consolidado o sistema de nosso país. Dando o exemplo da força e da perseverança da mulher brasileira; superando várias formas de abusos, violência, exclusão social e abandono do Estado. Plantou em meu ser o desejo de renovação dessa realidade que ainda assola muitas meninas e meninos atualmente matriculados nas escolas públicas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, que sempre me motivou a buscar a realização de todos os meus sonhos e projetos, constituindo-se como a minha melhor amiga e companheira de vida. E na realização deste sonho do mestrado, apoiou-me em todos os momentos mais difíceis, principalmente no período de maternidade solo que vivenciei no início das aulas.

Agradeço aos meus filhos, Vinicius e Maria Eduarda, pela tolerância com a minha ausência e pela compreensão com as implicações que o Mestrado teve em suas vidas. A utopia de um mundo melhor se torna mais forte com o crescimento de vocês, pois o desejo de uma sociedade mais justa e equitativa perpassa pelo sonho de sua felicidade, que nunca se concretizará com o sofrimento dos mais vulneráveis.

Agradeço ao meu marido Daniel, pelo incentivo diário, pelo conforto de seu afeto e carinho e principalmente por decidir caminhar ao meu lado nesta estrada que decidi percorrer. Nosso casamento ocorreu em meio ao desenvolvimento desta pesquisa, e você foi um grande parceiro em minhas reflexões.

Agradeço os meus amigos e amigas de trabalho, que são grandes inspirações de afirmação ou renovação de práticas. Agradeço especialmente às companheiras e companheiros do grupo Supervisão em Luta, que sempre buscam se posicionar politicamente em nossa prática social e profissional, fortalecendo-me em minha formação pessoal.

Agradeço ao Humberto pela acolhida e auxílio e aos amigos e amigas da Cátedra Paulo Freire pela troca de conhecimentos e pelo compartilhamento do amor à pedagogia freireana. Também agradeço às amigas do Formep pela parceria e companheirismo ao longo de nossa trajetória no curso.

Agradeço aos professores e professoras do Formep pela contribuição em minha formação acadêmica, proporcionando reflexões críticas sobre a Educação em nosso país. Agradeço à grande oportunidade de aprendizado significativo junto à professora Clarilza, com sua visão humanista da Educação.

Agradeço especialmente à professora Ana Maria Saul por vivenciar na prática de suas orientações, a amorosidade descrita por Paulo Freire. Ainda, por me ensinar a refletir sobre a *paciência impaciente* necessária aos educadores que lutam pela justiça social. Agradeço por seu incentivo e por sua intervenção no desenvolvimento desta pesquisa, com a generosa partilha de suas valorosas experiências e conhecimento. Reconheço o privilégio da convivência e participação na Cátedra Paulo Freire sob sua condução, comprometendo-me à socialização dos saberes compartilhados.

PAZ, Adriana Oliveira Rodrigues Paz. **A formação permanente de supervisores escolares inspirada na pedagogia de Paulo Freire: desafios e possibilidades**. 2020. 105f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

RESUMO

A pesquisa teve por objetivo evidenciar e analisar criticamente as necessidades formativas dos supervisores escolares da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, tendo em vista acenar com uma proposta de formação permanente de supervisores, a partir de categorias do referencial de Freire. Essa investigação parte da denúncia do processo histórico de dicotomização da atuação dos Supervisores Escolares quanto a seus focos e práticas, por vezes se atendo com mais ênfase a questões burocráticas que àquelas que se caracterizam por ações pedagógicas, de cunho formador. Buscou-se também destacar as dificuldades, por parte dos Supervisores, para orientar e acompanhar as Unidades Escolares em uma abordagem participativa e democrática. E anuncia, como subsídio emancipatório, uma proposta de formação permanente com diretrizes oriundas da pedagogia crítico-libertadora de Paulo Freire. A pesquisa foi realizada em uma Diretoria de Ensino que abrange quatro regiões da cidade de São Paulo que se expandem por quatro subprefeituras, envolvendo a zona central, zona sul e zona leste, que apresentam diferenças marcantes entre si, em virtude dos aspectos socioeconômicos e culturais de cada localidade. Os sujeitos desta investigação foram os Supervisores Escolares em exercício nesta Diretoria de Ensino. A pesquisa, de abordagem qualitativa, apoiou-se, especialmente, em referenciais da pedagogia freireana. A coleta dos dados foi realizada por meio de questionários com perguntas abertas, grupo de discussão e observação participante. Evidenciou-se que os Supervisores Escolares não possuem em seu cotidiano um espaço-tempo de formação permanente para a reflexão sobre as suas práticas. Quando iniciam sua carreira, buscam informações sobre como realizar o seu trabalho entre seus pares. Em sua maioria, consideram que as suas necessidades formativas são definidas pela legislação e por orientações administrativas que devem ser transmitidas às equipes gestoras das Unidades escolares. Consideram, também, que deve haver uma formação a ser realizada para eles e para as escolas. A partir do estudo do referencial teórico e dos dados obtidos, foi possível selecionar categorias freireanas que se constituíram em diretrizes para a elaboração de uma proposta de formação permanente de supervisores escolares que venha a ser construída coletivamente, pelos supervisores, em uma perspectiva crítico-emancipadora, com vistas à melhoria da qualidade de educação nas escolas, com o objetivo de lutar contra formas de opressão e exclusão na educação pública.

Palavras-chave: Formação Permanente. Paulo Freire. Supervisão Escolar.

ABSTRACT

The research aimed to evidence and critically analyze the teaching-education needs of School Supervisors in the public schools of the city of São Paulo, proposing an ongoing training based on the categories of Freirean framework. This investigation is based on the denunciation of the historical process of dichotomizing the role of School Supervisors in terms of their focuses and practices, sometimes with more emphasis on bureaucratic issues than those that are characterized by pedagogical actions, of a formative nature. We also sought to highlight the difficulties of Supervisors to guide and monitor Schools in a participatory and democratic approach. It announces, as an emancipatory subsidy, a proposal for ongoing formation with guidelines from Paulo Freire's critical-liberating pedagogy. The research was carried out in a Regional Board Division that covers four regions of the city of São Paulo expanded by four sub-municipalities, involving the central zone, south zone and east zone, which present marked differences between themselves, due to the socioeconomic and cultural aspects of each location. The subjects of this investigation were the School Supervisors from this Regional Board Division. The research, with a qualitative approach, was mainly based on references of Freire's pedagogy. Data collection was carried out through questionnaires with open questions, focus groups and participant observation. It became evident that School Supervisors do not have an ongoing training space-time in their daily routine for reflection on their practices. When they start their career, they seek information on how to carry out their work among their peers. Most of them consider that their training needs are defined by legislation and administrative guidelines that must be transmitted to the management teams of the Schools. They also consider that there should be training to be carried out for them and for schools. Based on the study of the theoretical framework and the data collected, it was possible to select Freirean categories that constituted guidelines for the elaboration of a proposal for ongoing training of School Supervisors that will be built collectively by themselves, in a critical-emancipatory perspective, aiming to improve the quality of education in schools and willing to fight forms of oppression and exclusion in public education.

Keywords: Ongoing Formation. Paulo Freire. School Supervision

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa das prefeituras regionais de SP	48
Figura 2 – Trama conceitual freireana.....	84
Figura 3 – Quadro dos níveis de participação	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sistematização dos estudos correlatos	25
Quadro 2 – Questões e objetivos do questionário	51
Quadro 3 – Comparativo entre a metodologia do grupo focal e do grupo de discussão	53

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	14
1.1 Traços de uma Trajetória	14
1.2 Algumas das Razões de Minha Prática	18
2. INTRODUÇÃO	21
2.1 Estudos Correlatos	24
3. CONHECENDO A SUPERVISÃO ESCOLAR	32
3.1 Breve Histórico da Supervisão Escolar no Município de São Paulo: <i>Um Abrigo para o Opressor</i>	32
3.2 O (Quase) Novo Contexto de Atuação do Supervisor Escolar	41
4. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	47
4.1 Lócus e Sujeitos da Pesquisa	48
4.2 Fontes de Produção de Evidências	50
4.2.1 Análise de Documentos	50
4.2.2 Aplicação de Questionário.....	51
4.2.3 Grupo de Discussão	52
4.2.4 Observação Participante	56
4.2.5 Organização das Evidências Produzidas	56
5. ANÁLISE DOS DADOS	57
5.1 Dificuldades e Desafios Reconhecidos nas Práticas, pelos Supervisores Escolares	57
5.2 As Facilidades Destacadas pelos Supervisores em sua Atuação	61
5.3 As Necessidades Formativas Apontadas pelos Supervisores Escolares	63
5.4 O que Precisa Mudar no Trabalho da Supervisão Escolar	68
5.5 À Guisa de uma Síntese das Evidências Produzidas	73
6. A FORMAÇÃO PERMANENTE DOS SUPERVISORES ESCOLARES PARA UMA ATUAÇÃO QUE ATENDA ÀS NECESSIDADES DA ESCOLA EM SEU TEMPO HISTÓRICO	75
6.1 Referenciais Freireanos para a Formação de Supervisores Escolares	81
6.2 Uma trama Conceitual Freireana Centrada na Formação Permanente	83
6.2.1 Formação Permanente Requer Trabalho Coletivo na Supervisão Escolar	84
6.2.2 Formação Permanente Constrói-se em Ambiente Democrático.....	86
6.2.3 A Formação Permanente Estimula a Participação Política	88
6.2.4 A Formação Permanente Objetiva a Emancipação	89

6.2.5 Formação Permanente Exige Diálogo	91
6.2.6 A Formação Permanente Favorece a Autonomia	92
6.2.7 Formação Permanente Objetiva Justiça Social.....	93
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
APÊNDICE	102
ANEXO A – ORGANIZAÇÃO DAS RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES.....	104

1. APRESENTAÇÃO

1.1 Traços de uma Trajetória

Na proposta de Paulo Freire, há necessidade de se reconhecer que os docentes possuem um conhecimento construído em sua experiência e em seu percurso de formação, um conhecimento que tem raízes históricas e que na História se faz e refaz. A reflexão sobre a dimensão da historicidade no processo de formação permanente é condição para pensar, de um lado, que o sujeito dessa formação é um ser histórico e, de outro, que o conhecimento, também histórico, não está pronto.
Ana Maria Saul

O que norteia as minhas atitudes e minhas escolhas? Por que me tornei educadora?

Tais questões são formuladas depois de muita reflexão acerca de minha prática profissional e das múltiplas experiências que vivenciei ao longo de minha vida.

Como muitas e muitos educadores, desde que iniciei os estudos na Educação Infantil, não saí mais da escola. O espaço destinado ao meu desenvolvimento tornou-se meu local de trabalho remunerado também.

Proveniente de uma família monoparental, cuja principal figura é a minha avó, cresci ouvindo relatos sobre as dificuldades do analfabetismo. De ascendência indígena, esta matriarca nascida no final da década de 1930 não frequentou a escola e, ao final da década de 1940 e início da década de 1950, compunha o percentual de 50,6 de brasileiros com 15 anos ou mais considerados analfabetos (INEP, 2019).

Já na década de 1960, começou a protagonizar a função de “chefia” de família, compondo um grupo marginalizado de mães estigmatizadas pelo abandono do marido. Pessoas que sofriam diferentes formas de exclusão social, que perpetuava entre seus descendentes, caracterizando-se principalmente por fatores de carência econômica, cultural, educacional e afetiva.

Nesse contexto de reprodução cultural diante das condições possibilitadas, minha mãe, a filha mais velha de cinco irmãos, também constituiu uma organização familiar monoparental, chefe de família, conseguindo alcançar a formação em nível médio após os 40 anos de idade.

Com o falecimento precoce de meu pai, após alguns anos de separação, minha mãe então realiza um esforço comum para mais de 11 milhões e 600 mil mulheres brasileiras na atualidade (IBGE, 2017), que é a tarefa da criação de três filhos sem o apoio paterno. Posteriormente, com o incentivo dessas grandes mulheres, torno-me a primeira pessoa do núcleo familiar a graduar-se no ensino superior, realizando o sonho que a minha avó tinha, e não pôde concretizar: tornar-se professora.

No entanto, a escolha do curso de pedagogia nasce por interesses profissionais.

Ao cursar o ensino médio em uma escola estadual da zona leste de São Paulo, fui motivada pelo interesse no desenvolvimento de minha autonomia e na de meus colegas. Mobilizei a criação e presidi o grêmio da unidade, em um contexto de apoio à greve histórica dos professores estaduais no ano de 2000, com participação nos protestos realizados pelas grandes avenidas da cidade, vivenciando pela primeira vez a repressão policial através do ataque da tropa de choque e cavalaria aos manifestantes, que ousavam, pela defesa da democracia, expressar seu descontentamento e requerer a garantia de seus direitos. Naquele momento, a injustiça relacionada à desvalorização do magistério, à qual minhas professoras e professores estavam submetidos, já me inquietava tanto quanto as condições da Educação pública ofertada para nós, estudantes.

Ao concluir o ensino médio, tinha por objetivo dar continuidade aos estudos do ensino superior no curso de serviço social, pois desejava compreender as questões sociológicas presentes nas desigualdades que visualizava e trabalhar com as minorias e a população excluída. Entretanto, por motivos de condições socioeconômicas (tais como acessibilidade, recursos financeiros e questões familiares) optei pelo curso de pedagogia (um dos poucos cursos que oferecia bolsa de estudo parcial, compatível com o salário que eu recebia) em uma universidade privada, próxima à minha residência, e que me permitia trabalhar durante o dia como recepcionista e estudar à noite.

Nesse contexto acerca da escolha profissional, considero que me identifico, de certa forma, com o título que Paulo Freire deu à terceira carta do seu livro “Professora Sim, Tia Não, cartas a quem ousa ensinar”, na qual faz referência ao magistério, “*Vim fazer o curso de magistério porque não tive outra possibilidade*”:

Alguns anos atrás, convidado por um dos cursos de formação do magistério de São Paulo para uma conversa com as alunas, ouvi de várias delas a afirmação que dá título a esta carta. Mas ouvi também de muitas outras terem optado pelo curso de formação do magistério para, enquanto o faziam, esperar comodamente por um casamento. Estou absolutamente convencido de que a prática educativa, de que tenho falado e a cuja boniteza e importância tenho

me referido tanto, também não pode ter para sua preparação as razões de ser ou as motivações referidas. É possível até que alguns dos cursos de formação do magistério venham sendo irresponsavelmente meros “caça-níqueis”. Isto é possível, mas não significa que a prática educativa deva ser uma espécie de marquise sob a qual a gente espera a chuva passar. E para passar uma chuva numa marquise não necessitamos de formação. A prática educativa, pelo contrário, é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo. (FREIRE, 1997, p. 32)

De fato, como na crítica de Freire, acreditava que depois do curso de pedagogia eu poderia trabalhar e adquirir mais recursos financeiros, para, por fim, realizar o desejo de cursar serviço social.

Entretanto, durante o trajeto de minha formação superior, tive a oportunidade de trabalhar com as minorias e a população excluída que tanto desejava. Iniciei meu trabalho com a Educação dentro de uma creche conveniada no município de Santo André, atuando como educadora de crianças em situação de vulnerabilidade.

Percebi, através de meu trabalho e da formação superior, que através da educação seria possível transformar aquela realidade com a qual me identificara e que tanto desejava modificar. Compreendi que era preciso muito mais que auxiliar os oprimidos em sua subsistência, era necessário contribuir com a sua formação para a emancipação e transformação da situação em que se encontravam, e neste sentido a pedagogia me proporcionava muito mais atuação que o serviço social.

Neste ínterim, desenvolvi um grande prazer no estudo da sociologia da educação. Foi aí que tive meu primeiro contato formal com Paulo Freire, por meio de sua obra *Pedagogia da Autonomia*. Esta obra me despertou questionamentos acerca da educação como reprodutora dos valores de uma sociedade neoliberal, que preconiza o individualismo e a competitividade, contribuindo para a injustiça social. E me vi fruto de uma educação bancária, com desejo imenso de reverter essa realidade a que havia sido submetida. Percebi que a minha trajetória de vida até aquele momento era fruto de um sistema que colocou pessoas como a minha avó à margem da sociedade ao negar-lhe a oportunidade da leitura da palavra e da realidade. Compreendi que o seu analfabetismo não se dava por falta de vontade, interesse ou até mesmo por não considerar a leitura algo relevante. Pelo contrário, ao conhecer Paulo Freire e seu intenso trabalho na alfabetização de adultos, finalmente compreendi o que quis dizer Darcy

Ribeiro (1995) quando afirmou: “A crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto”. Pois naquele contexto ao qual estava destinada desde o nascimento: mulher, filha de indígenas miscigenados e colonizados, nascida no campo, dificilmente seria encaminhada à escola. A origem de nossa família se pautou nos chamados “eixos estruturantes” da desigualdade social, nos quais prevalecem aspectos como gênero e aspectos técnico-raciais¹.

Desde então, minha trajetória profissional se consolidou sempre junto às classes populares. Após trabalhar na educação infantil em Santo André, efetivei-me como professora no município de São Paulo, na região da zona leste, trabalhando em regiões mais periféricas. Posteriormente, assumi o cargo de coordenadora pedagógica nesta mesma rede, atuando no extremo leste de São Paulo.

Nessa região pude vivenciar muito do que acreditava para o desenvolvimento de uma educação libertadora, em defesa da equidade. Por atender muitos alunos e alunas em situação de alta vulnerabilidade, alguns em região de zona rural, inclusive, desenvolvi estratégias de trabalho junto às famílias, com visitas domiciliares e projetos de integração com outros equipamentos públicos para a luta por garantia dos direitos dos e das estudantes. No entanto, apesar de acreditar e estimular a participação das crianças e jovens, o trabalho para o desenvolvimento de sua autonomia ainda foi um grande desafio naquele momento; hoje retorno às minhas lembranças e vejo quanto errei com posturas arbitrárias em defesa de uma coletividade que a deixava dependente de minha atuação como gestora. E, atualmente, depois de debruçar-me sobre os estudos de Freire, à luz das sábias explanações de Ana Maria Saul à frente da cátedra Paulo Freire, reconheço muitos equívocos de minha parte.

Após cinco anos atuando na gestão de unidades escolares, integrei a equipe de formadores e iniciei minha participação nos processos formativos das coordenadoras e coordenadores pedagógicos na Diretoria Regional de Educação. Pouco tempo depois, assumi a diretoria desta Divisão Pedagógica (DIPED), acompanhando o trabalho das demais formadoras e formadores. Durante este ano pude acompanhar as ações desenvolvidas e, ao final do ano, após as eleições e mudança de gestão pública do município, conseqüentemente, mudança também de concepção de formação e de educação em si, afastei-me desta função.

Iniciei o ano de 2017, exercendo a função de supervisora escolar na mesma DRE, a qual continuo em atuação.

¹ Em 2016, a Cepal – Comissão Econômica para a América Latina – calculou que mesmo na atualidade, com dados de 2014 do IBGE, a taxa de indígenas que continuavam sobrevivendo em situação de extrema pobreza é seis vezes maior que no restante do país. Fonte: Consea (2019).

A opção de desenvolver um trabalho a partir de Paulo Freire, conforme relatado, está intimamente vinculada a um processo pessoal de transformação através da formação profissional e acadêmica. Para além da especialização em psicopedagogia, a qual já havia concluído em busca de subsídios para a atuação pedagógica, busquei a especialização em gestão do desenvolvimento inclusivo na Universidade Federal de São Paulo, e após a sua conclusão, tive a grata oportunidade de me aproximar de um grande mestre que até então caminhava ao meu lado através de suas aulas, assistidas ocasionalmente, e suas obras. E através de um generoso gesto, me permitiu participar do Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração Escolar (GEPAE) na FEUSP, coordenado pelo referido professor, o Prof. Dr. Vitor Paro, o qual por vinculação ideológica e mesmas concepções de Educação, compôs, em algumas situações, nossas formações no trabalho desenvolvido na DRE.

E foi durante um desses encontros de estudos que acendeu novamente a chama freireana em meu coração, e a urgência em estudar e praticar Freire no cotidiano. Estudamos a obra *Pedagogia do Oprimido*, a qual em pleno contexto de crise política, explicava claramente a situação de opressão existente na sociedade, sendo reproduzida nos espaços escolares; e ainda intimava o ou a docente a deter um local de atuação neste cenário de luta, ou seja, escolher para qual lado dedicará sua prática: se para a emancipação ou para a reprodução da lógica opressora. O que me fez constatar que o meu lado já estava definido há algum tempo. Fazia-se necessário então, na minha concepção, dar continuidade à minha formação humana, dedicando-me agora à formação *stricto sensu*.

1.2 Algumas das Razões de Minha Prática

O ato de realizar as formações com as coordenadoras e coordenadores pedagógicos aproximou-me de outras práticas de gestões de diferentes unidades educacionais, possibilitando-me uma reflexão sobre a atuação do supervisor escolar no sentido de compreender o contexto em que as escolas se inserem, entendendo os complexos fazeres formativos que constituem o cotidiano educacional e as práticas escolares.

Diferente do que conhecia enquanto gestora, sobre as práticas supervisoras de educação, venho construindo minha prática em uma perspectiva de ação supervisora formativa, nos diferentes contextos e dimensões possíveis. A reflexão sobre os equívocos que cometi, enquanto coordenadora pedagógica, evidenciam quão necessária se faz uma formação para o exercício crítico de cada função, para além de uma receita de “como agir”, mas sim uma formação para a práxis.

Na Diretoria Regional de Educação em que atuo tive, desde o início, e ainda tenho, o privilégio de compartilhar vivências com outros profissionais que demonstraram a mesma preocupação em exercer uma ação supervisora crítico-reflexiva. São supervisores e supervisoras que identificaram objetivos e concepções em comum, que os levou a agruparem-se para discutir sua atuação política perante o contexto social da atualidade. No ano de 2017, juntamente com alguns desses colegas, participamos do ato de manifestação contra a reforma da previdência proposta pelo então presidente Michel Temer, em Brasília. Além da participação ativa neste ato, marcado por forte repressão militar, decidimos aderir ao movimento de greve dos educadores municipais, em sua totalidade, marcando um posicionamento político de participação na luta sindical, pela garantia de direitos de todos os trabalhadores e trabalhadoras, especialmente da educação. Essa participação reverberou como um apoio para que os profissionais que atuam nas escolas também aderissem ao movimento de greve.

Nos anos posteriores, continuamos a manter o nosso posicionamento perante os movimentos e manifestações que lutavam pela garantia de direitos; seja aderindo a greves, seja redigindo notas de repúdio denunciando o desmantelamento das condições de trabalho docente para publicização dentre os demais educadores da rede, ou ainda posicionando-se perante o dirigente regional e o secretário de educação, solicitando participação e democracia.

Contudo, essas ações não se constituíram para a maioria do grupo, que não aderiram às greves e que optavam por não participar de manifestos. Por este motivo, este grupo decidiu organizar-se em um coletivo e autointitular-se “Supervisão em Luta”. Fazendo a escolha de dialogar e articular suas ações fora do ambiente da DRE, respeitando o posicionamento dos demais supervisores escolares. Atualmente, este grupo conta com a presença de supervisores aposentados e supervisores que atuam em outras diretorias. Nesse espaço de discussão dialogam sobre sua atuação e posicionamento político enquanto educadores, independente da orientação partidária que possam escolher.

Entendo a minha participação neste grupo como um processo de formação social. O desenvolvimento de ações que contestam a lógica de reprodução passiva de propostas que geram exclusão social, também me levaram a perceber a minha necessidade de formação para atuar também de maneira formativa em uma perspectiva libertária e democrática junto às equipes que estão nas escolas. Paulo Freire (1997) afirma que a radicalização é necessária para combater o sectarismo. O radical rejeita o puro ativismo, porque este não se pauta na reflexão sobre a ação:

A radicalização, que implica no enraizamento que o homem faz na opção que fez, é positiva, porque preponderantemente crítica. Porque crítica e amorosa, humilde e comunicativa. O homem radical na sua opção, não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeita no outro o direito de também julgar-se certo. Tenta convencer e converter, e não esmagar o seu oponente. Tem o dever, contudo, por uma questão mesma de amor, de reagir à violência dos que lhe pretendam impor silêncio. Dos que, em nome da liberdade, matam, em si e nele, a própria liberdade. A posição radical, que é amorosa, não pode ser autoflageladora. Não pode acomodar-se passivamente diante do poder exacerbado de alguns que leva à desumanização de todos, inclusive dos poderosos. O grande mal, porém, estava em que, despreparado para a captação crítica do desafio, jogado pela força das contradições, o homem brasileiro e até as suas elites, vinham descambando para a sectarização e não para as soluções radicais. E a sectarização tem uma matriz preponderantemente emocional e acrítica. É arrogante, antidialógica e por isso anticomunicativa. É reacionária, seja assumida por direitista, que para nós é um sectário de “nascença”, ou esquerdista. O sectário nada cria porque não ama. Não respeita a opção dos outros. Pretende a todos impor a sua, que não é opção, mas fanatismo. Daí a inclinação do sectário ao ativismo, que é ação sem vigilância da reflexão. Daí o seu gosto pela sloganização, que dificilmente ultrapassa a esfera dos mitos e, por isso mesmo, morrendo nas meias verdades, nutre-se do puramente “relativo a que atribui valor absoluto”. O radical, pelo contrário, rejeita o ativismo e submete sempre sua ação à reflexão. O sectário seja de direita ou de esquerda, se põe diante da história como o seu único fazedor. Como seu proprietário. Diferem porque, enquanto um pretende detê-la, o outro antecipá-la. Se a história é obra sua, se lhe pertence, pode um detê-la quando quiser, o outro antecipá-la, se lhe aprouver. Daí se identificarem na imposição de suas convicções. Na redução do povo à massa. O povo não conta nem pesa para o sectário, a não ser como suporte para seus fins. Deve comparecer ao processo ativistamente. Será um comandado pela propaganda intoxicadora de que não se adverte. Não pensa. Pensam por ele e é na condição de protegido, de menor de idade, que é visto pelo sectário, que jamais fará uma revolução verdadeiramente libertadora, precisamente porque também não é livre. (FREIRE, 1997, p. 51)

Freire também afirma que a reflexão é permanente porque, enquanto seres inconclusos, sempre precisamos aprender. Este aprendizado ocorre de várias maneiras, seja utilizando o conhecimento sistematizado ou não. Entretanto, para pautar uma ação crítica e política no seio da educação, o estudo do conhecimento sistematizado se torna fundamental.

Portanto, esta pesquisa, fruto de mais um processo formativo o qual estou vivenciando, trata-se de mais um passo nesta jornada do conhecimento para o exercício político e profissional (e além dele). Jornada esta, que obviamente não se encerra ao final deste curso, mas se consolida cada vez mais como uma necessidade permanente do meu ser, ao passo que a possibilidade de aprofundar os estudos sobre Paulo Freire, pode contribuir para as necessárias transformações da sociedade a partir da transformação do sujeito, e eis aqui o primeiro sujeito em transformação neste processo: eu!

2. INTRODUÇÃO

*Exatamente, quando uma pessoa perde a capacidade
de assombrar-se, se burocratiza.*

Paulo Freire

Historicamente, a atuação do supervisor escolar está marcada por uma conotação fiscalizadora e controladora, a qual tem por princípio a verificação da implementação das políticas públicas, como um mero agente do governo, reproduzidor de práticas (VIEIRA, 2008).

Proveniente de uma trajetória profissional, com origem na inspeção escolar, marcada pela atenção voltada ao caráter gerencial da administração escolar, a ação supervisora carrega em si, principalmente, o desafio da superação da polarização dos aspectos administrativos e pedagógicos na concepção da gestão educacional.

Segundo Loureiro (2012), para modificar a sua prática, marcada por ações tecnoburocráticas, o supervisor escolar terá que planejar sua ação de forma horizontal e não vertical, sem valorar as hierarquias, priorizando as parcerias, trabalhando com seus colegas professores e professoras, educando e educando-se na conscientização do papel de agente colaborador para a transformação da sociedade.

Esta autoeducação se consolida, na prática, através da formação permanente do supervisor escolar. O que, no entanto, não se constitui como uma proposta definida e estabelecida na secretaria municipal de educação de São Paulo.

A relevância do processo formativo dos diferentes atores da unidade educacional se traduz justamente na constatação de que algumas práticas docentes e gestoras, bem como algumas organizações intra e extraescolares, demandam mudanças.

O processo de formação de todos os sujeitos é contínuo e ocorre ao longo da vida.

O que se busca revelar nesta pesquisa é o aspecto reprodutivista e fiscalizatório presente nas principais legislações publicadas desde o período final da década de 1950 até os dias de hoje, bem como levantar necessidades formativas dos supervisores escolares que permitam, ao final deste trabalho, apresentar diretrizes para elaboração de uma proposta de formação permanente para os supervisores, em uma perspectiva crítico-libertadora, a partir dos referenciais teóricos de Paulo Freire.

Os aspectos referentes à sua prática se constituem de premissas históricas solidificadas, principalmente no período ditatorial. Suas ações foram orientadas a partir da concepção de

educação vigente neste período e, desde então, constituem uma visão de ação supervisora predominantemente marcada pelo aspecto burocrata e fiscalizador.

Cabe ressaltar que o que se menciona no presente estudo não é a ausência de formações direcionadas e aplicadas aos supervisores escolares desde a criação de sua função, mas sim indaga-se sobre a presença da formação permanente a partir de suas práticas, no contexto de uma racionalidade crítica, no bojo de uma educação que tem, no horizonte, a mudança social.

Ao longo do período compreendido desde a criação do atual cargo de supervisor escolar, os supervisores foram submetidos a processos formativos balizados por princípios da racionalidade técnica, com algumas interferências de características de racionalidade prática.

De acordo com Saul (2016), na racionalidade técnica, a visão do professor é de um técnico que deve praticar os conhecimentos adquiridos em sua formação, e na racionalidade prática, ele deve refletir sobre os problemas relacionados à sua prática (questões sociais, morais) com justificativas pedagógicas.

Somente em um período muito especial da trajetória histórica da atuação do supervisor escolar (1989-1992) é que este profissional pôde vivenciar, juntamente com outros educadores do município, uma formação híbrida que articulou princípios de uma racionalidade prática com uma racionalidade crítica, a qual, esta última, se baseava em uma perspectiva problematizadora, com vistas à transformação da realidade (SAUL, 2016). O que não se estabeleceu em definitivo, pois se tratava de uma concepção de educação que dialogava com os princípios dos gestores municipais de então. Logo, ao final do período de mandato, este processo formativo (assim como outras políticas públicas) não teve continuidade.

Para problematizar a formação permanente na trajetória profissional dos supervisores escolares torna-se necessário explicitar a concepção de formação permanente que será assumida nesta pesquisa.

Em Paulo Freire (1993) fomos buscar o conceito de educação e formação permanente:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1993, p.22)

O atributo “permanente” com referência ao processo formativo, é uma alusão à certeza de ser inacabado enquanto sujeito. Para Freire, todos sabem algo e desconhecessem algo, e este

aprendizado é para uma vida toda. Ao compreender a sua obra, percebe-se que a formação permanente não se circunscreve somente à prática daqueles que se dedicam ao exercício docente, mas, sim, se trata de uma necessidade, como em suas palavras: “da condição humana”. No entanto, para aqueles que desejam atuar para uma educação libertadora e emancipatória com vistas à transformação social, esta formação permanente deve ter focos e objetivos específicos alinhados em sua práxis.

Neste contexto, a necessidade da formação permanente do supervisor escolar se evidencia como uma prerrogativa para o exercício de sua função, em uma perspectiva crítica de sua atuação.

Diante de minha experiência como supervisora e dos estudos a que tenho me dedicado sobre a educação, especificamente sobre a formação de educadores na teoria e prática de Paulo Freire, proponho como objetivos dessa investigação:

Objetivo geral: apresentar subsídios para a construção de uma proposta de formação permanente a ser implementada junto a um coletivo de supervisores escolares, inspirada em referenciais freireanos.

Objetivos específicos:

- a) compreender criticamente as percepções dos supervisores participantes da pesquisa acerca da ação supervisora;
- b) analisar desafios e possibilidades do contexto em que se encontram os supervisores escolares;
- c) projetar perspectivas de formação de supervisores escolares a partir da análise de necessidades formativas desses sujeitos, com apoio de diretrizes da pedagogia de Paulo Freire.

Como referencial teórico para poder compor um trabalho de formação de supervisores, na perspectiva crítico-transformadora, trabalhei com conceitos freireanos relacionados à formação permanente. Representei esses conceitos em uma trama conceitual freireana que traz no centro a formação permanente, articulada com conceitos necessários para uma ação supervisora crítica, comprometida com a luta pela superação das injustiças sociais.

A organização do relatório desta pesquisa constou dos seguintes capítulos, além da Apresentação e desta Introdução, descritos como capítulos 1 e 2:

O capítulo 3, que apresenta um breve histórico das atribuições legais do Supervisor Escolar na rede municipal de ensino de São Paulo, destacando a construção histórica sob a égide ditatorial do país, na função de fiscalização atribuída ao seu cargo. Sob o título: “reconhecendo-se abrigo para o opressor”, faz referência às ideias apresentadas na obra *Pedagogia do*

Oprimido, onde Paulo Freire destaca que os oprimidos não têm consciência do estado de opressão e, muitas vezes, reproduzem um comportamento opressor em sua atuação, não refletindo sobre as possibilidades de ações transformadoras da realidade. Este capítulo também destaca o contexto atual de atuação dos supervisores escolares, explicitando a organização e a distribuição de suas atribuições, presentes nos decretos e portarias publicadas e a recente ampliação dos cargos de Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino.

O capítulo 4 aponta e justifica a metodologia utilizada, de abordagem qualitativa, no desenvolvimento deste trabalho.

O capítulo 5 apresenta as evidências obtidas na coleta de dados, explicitando as dificuldades vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa, assim como as necessidades formativas, sob sua própria percepção, ancorada nas questões levantadas na problematização desta investigação.

Finalmente, o capítulo 6 apresenta diretrizes para elaboração de uma proposta formativa para os supervisores escolares, apoiada nos princípios freireanos, com vistas à construção de uma escola pública, popular e democrática, com qualidade social.

O relatório finaliza com a apresentação de Considerações Finais, referências e anexos.

2.1 Estudos Correlatos

Ao realizar uma investigação na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações sobre pesquisas publicadas nos últimos dez anos, correlatas ao problema anunciado nesta pesquisa, utilizando as palavras “Ação Supervisora e Paulo Freire”, foram encontrados 17 registros, dos quais 12 se remetiam à função de supervisão de programas: PIBID(4), SARESP(5), PROEMI(6); ou remetiam-se à função de coordenador pedagógico(5). Dos cinco resultados que se referiam à Supervisão Escolar, na mesma conotação de ação supervisora nas unidades educacionais desta pesquisa, nenhum tomou Paulo Freire como referência fundamental para a reflexão sobre a atuação dos supervisores escolares. No entanto, no que se refere ao histórico e ao contexto da supervisão escolar, e às questões associadas à problematização de sua prática, três trabalhos contribuem com esta investigação e foram elencados para análise.

A partir de contribuições destacadas no processo de qualificação desta pesquisa, foi realizada uma nova busca, desta vez com os seguintes termos: “Supervisão Escolar e Paulo Freire”. Nesta nova busca, foram encontrados 21 resultados, sendo destes quatro vinculados a Paulo Freire como referência para o trabalho em diferentes componentes curriculares; sete

trabalhos utilizavam a nomenclatura de supervisor escolar, mas faziam correspondência na PMSP ao cargo de coordenador pedagógico; três produções apontavam para a supervisão de projetos de informática e ou mídias digitais; três trabalhos se destacavam por supervisão na área da saúde e quatro trabalhos faziam menção à temática desta pesquisa, reconhecendo o termo supervisor escolar na qualidade da mesma função que desempenha na rede municipal de ensino de São Paulo.

Dentre esses trabalhos, dois já haviam aparecido também na busca anterior e já estavam relacionados no quadro elaborado. As outras pesquisas foram adicionadas no Quadro 1 e analisadas na sequência.

Quadro 1 – Sistematização dos estudos correlatos

Autor/a e título da pesquisa	Objetivo Geral	Metodologia	Resultados obtidos
<p>VIEIRA, Ailton Santos. A ambivalência presente na ação supervisora e no papel do supervisor escolar no ensino municipal da cidade de São Paulo 2008. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.</p>	<p>A pesquisa teve por objetivo investigar e descrever a atuação do supervisor escolar da rede municipal de São Paulo. Procurou identificar qual tem sido o perfil de ação deste supervisor e como esse trabalho é percebido pelos diferentes profissionais da unidade escolar, em um paralelo entre: a ação supervisora proposta nos documentos legais, a ação supervisora efetivada na visão do próprio supervisor e na percepção dos profissionais com os quais atua, e a ação supervisora considerada desejável descrita nos estudos teóricos.</p>	<p>Foi realizado um estudo descritivo e analítico da ação do supervisor escolar da rede municipal de São Paulo, na visão dos próprios supervisores e dos profissionais que atuam nas escolas: diretores, coordenadores pedagógicos e professores. Os dados foram coletados no período 2007-2008, com base em análise de documentos oficiais, bem como a partir de entrevistas com seis supervisores escolares e de aplicação de questionários a 12 profissionais da equipe técnica (diretores de escola e coordenadores pedagógicos) e 18 professores de seis unidades escolares situadas em duas diretorias de Educação do município de São Paulo.</p>	<p>Os resultados obtidos permitem afirmar que nas relações entre supervisores e agentes escolares predominam as ações de cunho burocrático, muito embora agentes escolares e supervisores afirmem a necessidade de uma ação supervisora mais voltada às ações pedagógicas. Essa ambivalência ou duplicidade do papel e atribuições do supervisor escolar, que o torna, ao mesmo tempo, agente do sistema e parceiro e assessor da escola, está presente: nas reflexões e estudos acadêmicos, nos textos legais, na própria história dessa função dentro do sistema escolar e nas visões expressas por supervisores, diretores, coordenadores e professores pesquisados.</p>
<p>VALADÃO, Mônica da Silva. Desafios e contradições nas visitas</p>	<p>A pesquisa teve por objetivo analisar os termos de visita,</p>	<p>A pesquisa foi realizada em quatro Escolas de Educação Infantil</p>	<p>Evidenciou-se que há mudanças nas percepções dos sujeitos</p>

<p>escolares: pode o termo de visita configurar-se como dispositivo de possibilidade formativa para as unidades de Educação Infantil da rede municipal de São Paulo? 2018. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.</p>	<p>elaborados na ação supervisora, e como estes se configuram em um dispositivo de possibilidades formativas para qualificar as ações educativas propostas pelos supervisores escolares. A investigação visa a corroborar com as práticas de diretores e coordenadores pedagógicos ao orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento da unidade educacional, nas dimensões administrativas e pedagógicas, com o intuito de agir colaborativo e propositivo, visando à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem ao propor reflexões críticas em relação às demandas escolares.</p>	<p>pertencentes a esta Rede e teve como sujeitos: quatro coordenadores pedagógicos, quatro diretores e uma supervisora escolar – a própria pesquisadora e que na época da produção de dados desempenhava essa função nestas Unidades Educacionais. Como procedimentos metodológicos foram utilizadas: análise documental dos termos de visita, vídeo-entrevista com roteiro semiestruturado e questionário de caracterização dos participantes da pesquisa.</p>	<p>em relação ao novo perfil do supervisor escolar desta Rede, deixando de agir como agente fiscalizador para atuar em parceria com gestores, sendo corresponsável pelos processos de ensino e aprendizagem das escolas. Os termos de visita, na percepção das entrevistadas, se constituem como esse dispositivo de possibilidade formativa aos gestores escolares, pois possibilitam repensar o trabalho pedagógico.</p>
<p>SANTOS, Elise Cordeiro dos. As dimensões da ação supervisora do supervisor de ensino do município de Santos: limites e perspectivas. 2016. 160 f. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Santos, Santos, 2016.</p>	<p>O trabalho tem como foco a ação supervisora do supervisor de ensino no sistema municipal de Santos e busca estabelecer o significado atribuído às ações efetivamente desenvolvidas em seu contexto de trabalho.</p>	<p>O caminho metodológico, de abordagem qualitativa, envolveu análise documental complementada por depoimentos de supervisoras aposentadas na rede de Ensino de Santos. No grupo atual, foi aplicado questionário com a finalidade de retratar o perfil e formação, bem como de identificar as prioridades e desafios da ação supervisora. Para aprofundar os dados foi realizado um grupo de discussão das questões que emergiram no questionário e extrair indicadores de melhoria da ação supervisora. Os</p>	<p>Nos resultados, as características positivas identificaram a visão sistêmica, a liderança e a atuação do grupo no processo educacional. Os desafios foram traduzidos pelas falhas de formação e comunicação e a dificuldade no posicionamento frente à definição de políticas educacionais. Foram extraídos ainda, alguns indicadores de produtividade na perspectiva das dimensões normativa, formativa e pedagógica, com ênfase no crescimento profissional dos supervisores de ensino de Santos, frente</p>

		dados foram analisados em termos de conteúdo, destacando as dimensões de análise: o profissional supervisor de ensino do município, a ação supervisora e aprimoramento da ação supervisora, com as respectivas categorias de análise e unidades de sentido.	às necessidades diagnosticadas na mediação do processo educacional do município.
FERRAZ, Márcia Aparecida da Silva. Supervisor de ensino e a construção dialógica com professores, coordenadores e diretores: um aprimoramento das práticas de formação continuada. 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.	Implementar e analisar proposta de ação de supervisão de ensino pautada no trabalho conjunto, no diálogo e reflexão crítica com diretor e professores coordenadores da rede pública estadual paulista, para aprimorar as ações desenvolvidas na aula de Trabalho Pedagógico Coletivo.	A metodologia apoiou-se em uma abordagem qualitativa e concretizou-se com observações das aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo e reuniões sistematizadas com a diretora e as professoras coordenadoras de uma escola pública da região da Grande São Paulo. A análise das evidências foi realizada com apoio no referencial teórico selecionado, tendo como categorias os aspectos organizacionais e pedagógicos da ATPC, reflexão crítica sobre a prática e formulação de propostas para aprimoramento das atividades.	Os resultados obtidos demonstram a relevância da construção dialógica entre supervisores de ensino, diretor de escola e professor coordenador, para o aprimoramento das práticas de formação continuada na ATPC, comprometidos com a valorização desse espaço/tempo, decisões coletivas sobre práticas possíveis de serem desenvolvidas pelos profissionais da escola, colaboração e transformação, que foram evidenciadas na formulação de propostas para ATPC.
SILVA, João Batista Pires da. A formação do Supervisor Escolar em encontros colaborativos e de parceria com outros gestores educacionais. 2012. 269 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.	Analisar, por meio da linguagem, como ocorre a formação de um supervisor e da equipe gestora de uma escola da rede municipal de São Paulo, durante interações estabelecidas em conversas reflexivas, frente às prescrições contidas em quatro Portarias, que tratam das especificidades do trabalho do supervisor escolar quanto à sua ação de assessoramento e	A metodologia de pesquisa, indicada pelo autor, é a Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2004), apoia-se no pressuposto da necessidade de transformação social e educacional, por meio de ações refletidas em parceria com os gestores educacionais. Os dados foram gerados no decorrer de: (1) dois encontros de formação, chamados de conversas	A pesquisa evidenciou que a formação do Supervisor Escolar é imprescindível para uma atuação comprometida com as questões políticas e sociais na condução de seus fazeres escolares, entendendo estes como reconstrutores de objetivos institucionais educacionais úteis para o aperfeiçoamento das práticas didático-pedagógicas das escolas. É a partir dessas questões

	<p>orientação aos gestores. Em outras palavras, procura observar como os espaços de formação criados são significativos para o pesquisador-supervisor, nas interações com uma supervisora colaboradora e, posteriormente, com a diretora e a coordenadora pedagógica de uma escola municipal.</p>	<p>reflexivas, dos quais fizeram parte o supervisor pesquisador e uma supervisora colaboradora; e (2) uma reunião, também chamada de conversa reflexiva, da qual fizeram parte o supervisor pesquisador, um diretor e um coordenador pedagógico de uma escola pública municipal. Os dados foram analisados a partir das perspectivas teóricas de Kerbrat-Orecchioni (2006), das categorias da análise do discurso de Orsolini (2005), nas análises de interação de Pontecorvo (2005) e na responsabilização enunciativa de Adam (2011).</p>	<p>que se dá a investigação da distância entre as prescrições e o trabalho realizado pelos gestores educacionais quanto à implementação de ações que busquem desenvolver e elaborar os projetos escolares.</p>
--	---	---	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

A pesquisa desenvolvida por Vieira (2008) foi realizada no município de São Paulo e pautou a denominada ambivalência do papel do supervisor escolar, que possibilita uma atuação de parceria junto às escolas, mas também um “agente do sistema”. Vieira (2008) aponta que os supervisores afirmam uma necessidade de atuação mais voltada às ações pedagógicas, porém os resultados demonstram que nas relações dos supervisores com os demais sujeitos da escola, predominam as ações de cunho burocrático. Os dados foram obtidos no período de 2007 e 2008, e relatam, além das perspectivas dos supervisores, também as perspectivas dos coordenadores pedagógicos, diretores de escola e professores. Diferentemente deste trabalho, o autor propõe uma análise sobre a ação do supervisor proposta nos documentos legais *versus* a ação supervisora efetivada na concepção do supervisor e a ação supervisora considerada adequada nos referenciais teóricos.

As evidências apresentadas demonstraram que os supervisores escolares são vistos pelos demais educadores das unidades educacionais como alguém distante do trabalho pedagógico, alguém atrelado a questões burocráticas e vinculado muito mais à Diretoria Regional de Educação que à escola e suas necessidades.

O trabalho de Vieira (2008) tem o enfoque na divisão entre o acompanhamento pedagógico e administrativo por parte dos supervisores escolares, porém não faz relação com a necessidade de formação desses profissionais, entretanto, considerando os seus resultados diante período que foi realizada (há cerca de doze anos) traz importantes contribuições para a compreensão da trajetória da ação supervisora na rede municipal de ensino.

A pesquisa de Valadão (2018) é bastante recente e também ocorreu na rede municipal de ensino de São Paulo. O seu objetivo é anunciar o termo de visitas de ação supervisora como um dispositivo de possibilidade formativa de gestores escolares. Aborda os aspectos burocratas da ação supervisora, a partir de sua experiência com as equipes gestoras das quais atua como supervisora. Trata-se de uma análise de seu próprio contexto de trabalho, não envolvendo outros supervisores escolares. Encaminha sua proposição formativa, tendo os referenciais principais de Vera Placco.

O trabalho de Santos (2016) apresenta a atuação do supervisor de ensino do município de Santos como o profissional que pratica a ação supervisora nas escolas da rede municipal de ensino, atuando junto às equipes gestoras das unidades educacionais.

Com o objetivo de evidenciar o perfil dos supervisores de ensino e o que estabeleciam como prioridades e dificuldades no desenvolvimento da ação supervisora, a autora relacionou com clareza as dimensões de análise sobre, e para a coleta de dados. Essa organização contribui como referência para os indicadores desta pesquisa, considerando que os resultados que ela apresentou referentes às falhas de formação, comunicação e dificuldade no posicionamento frente à definição de políticas educacionais se assemelham aos pressupostos anunciados inicialmente.

Santos (2016) também tece algumas críticas sobre a dualidade da atuação supervisora, no que tange ao burocrático e pedagógico, porém dá ênfase à necessidade de um profissionalismo da função em uma abordagem neoliberal, em que questiona a produtividade em si; o que difere essencialmente da base desta pesquisa, que se constrói apoiada no postulado freireano de educação libertária, que concebe o profissionalismo como algo intimamente ligado à concepção de educação, de sujeito e sociedade deste supervisor escolar, que, sim, é um profissional, mas não qualquer profissional como se entende na sociedade capitalista: comprometido com as atribuições que os “patrões” lhes dão, é acima de tudo um educador, alguém comprometido com a transformação da sociedade e que pode desenvolver o seu trabalho com profissionalismo, entretanto, atuando para uma transformação social, o que muitas vezes pode cair em desacordo com os objetivos daqueles que exercem temporariamente a função de seus gestores.

No trabalho de Ferraz (2016) pôde-se encontrar uma proposta de acompanhamento formativo nas reuniões de aula de trabalho pedagógico coletivo. Sob a ótica dos supervisores escolares da rede estadual de ensino de São Paulo, os quais também exercem a função de acompanhamento assim como na rede municipal de ensino, a pesquisa revelou a relevância de uma construção de parceria entre os gestores educacionais e os supervisores escolares, em uma perspectiva dialógica, valorizando o uso deste espaço formativo das reuniões de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo - ATPC, ressaltando a importância deste papel formativo do supervisor escolar para a efetividade dos objetivos previstos no Projeto Político-Pedagógico da unidade educacional.

Em Silva (2012) encontra-se de maneira bastante evidente a necessidade da formação do supervisor escolar para a reflexão acerca de sua atuação política para a transformação social. Em uma abordagem intimamente vinculada à pedagogia freireana, o autor destacou o distanciamento das prescrições indicadas nas portarias publicadas como indicativos da ação supervisora em relação às ações desenvolvidas no assessoramento e orientação aos gestores escolares. Realizada também na rede municipal de ensino, em seu trabalho se destacam os aspectos referentes ao histórico da supervisão escolar no Brasil e no estado e cidade de São Paulo, diferenciando-se pela abordagem de análise de discurso e de interação nas reuniões de conversa reflexiva, as quais se consolidaram como objeto de investigação, os dados obtidos servem como suporte e/ou referência para instrumentalização na análise dos dados desta pesquisa, que já indica evidenciar também possíveis necessidades formativas de supervisores escolares.

3. CONHECENDO A SUPERVISÃO ESCOLAR

3.1 Breve Histórico da Supervisão Escolar no Município de São Paulo: *Um Abrigo para o Opressor*

A função de supervisionar o trabalho de alguém não é tarefa exclusiva de profissionais da área da educação. É possível observar que em diferentes âmbitos de trabalho formal, que envolvam o acompanhamento, controle, fiscalização e inspeção de subordinados, há profissionais denominados supervisores.

Nesta visão taylorista, reportada ao início do século XX, com referência aos primeiros ambientes fabris, à época da revolução industrial, Salmaso (2012) menciona um aspecto constituído culturalmente na sociedade capitalista, que acaba migrando (e se consolidando) nas escolas: o cargo de supervisão criado de forma sistemática com o objetivo de garantir o “adestramento de comportamentos” e desempenho de funcionários.

Para Saviani (2006), a ação supervisora é própria da educação, estando presente desde os primórdios das ações de ensino, ainda que sob nomenclaturas diferentes. Segundo o autor, a própria educação conferida por parte dos adultos junto às crianças e jovens implicava na supervisão de suas atividades, como relações naturais, no conceito de acompanhamento, cuidado e orientação ao aprendizado nas interações desses sujeitos. Com o passar do tempo, e com as mudanças nas estruturas sociais, solidificadas no modo de produção capitalista, as relações também se modificam, e a ação supervisora, desprendendo-se da ação educativa, corporifica uma tarefa específica de inspeção educacional.

No município de São Paulo, datam do ano de 1959 os primeiros registros legais da função do profissional da supervisão escolar, nesse momento tratado como inspetor escolar. A Lei 5.607/59 criava o departamento de ensino primário, estabelecendo a sua estruturação enquanto rede de ensino e menciona a ação de inspeção do sistema escolar municipal:

Adhemar Pereira de Barros, Prefeito do Município de São Paulo, usando das atribuições que lhe são conferidas por lei, faço saber que a Câmara Municipal, em sessão de 18 de maio de 1959, decretou e eu promulgo a seguinte lei: Fica criado, na Secretaria de Educação e Cultura, o Departamento do Ensino Primário ao qual compete: a) Planejar, executar e superintender o sistema escolar primário municipal, em harmonia com as diretrizes nacionais da Educação; b) Adotar todas as medidas que concorram para situar o Ensino Municipal em alto nível, quer de eficiência docente, como de completa assistência aos educandos e, ainda, para perfeita integração no meio social a que serve; c) Estabelecer e manter Intercâmbio com outros órgãos técnicos de ensino que cuidem de problemas comuns; d) Realizar pesquisas e estudos

relacionados com as necessidades educacionais do Município de São Paulo. Parágrafo Único. As Escolas Municipais cuidarão de despertar nos alunos sentimentos cívicos-patrióticos, compreensão e devido apreço às instituições democráticas.

[...]

Art. 15 – O município de São Paulo, para efeito de administração, de orientação e inspeção do sistema escolar municipal, fica dividido em quatro regiões escolares, cujas áreas serão fixadas por ato do Executivo.

Segundo Vieira (2008), nesse período foram criados 16 cargos de inspetor escolar, e se tratava de um momento de consolidação da estrutura do atendimento educacional em rede para as classes de ensino primário. Posteriormente, em 1967, o então prefeito Faria Lima, considerando a Lei 9.205/65, promulga a Lei 7.037/67, que estabelece a criação do Departamento Municipal de Ensino, discriminando os objetivos de: “Organização, orientação, planejamento, pesquisas, supervisão geral e controle do ensino municipal compete à Secretaria de educação e cultura, inclusive a direção geral das unidades de ensino”.

Nessa legislação os termos “supervisão geral e controle do ensino” se somam a outros, tais como “fiscalização do ensino”, presentes no corpo do texto:

José Vicente de Faria Lima, Prefeito do Município de São Paulo, de acordo com o disposto no parágrafo 4º do artigo 21 da Lei estadual nº 9.205, de 28 de dezembro de 1965, promulga a seguinte lei: Art. 1º – A organização, orientação, planejamento, pesquisas, supervisão geral e controle do ensino municipal compete à Secretaria de Educação e Cultura, inclusive a direção geral das unidades de ensino. Parágrafo Único – A orientação centralizada exercida pela Secretaria de Educação e Cultura será suplementada pela execução descentralizada, sendo as providências relativas à fiscalização do ensino, à conservação, à reforma de prédios e às medidas de rotina, efetuadas por intermédio das Administrações Regionais, obedecidas as normas legais vigentes.

No texto desta legislação, é mencionada a criação de 28 cargos, para a função dos agora denominados inspetores regionais de educação.

Em 1975, o então prefeito Olavo Egydio Setúbal promulga a Lei 8.209/75 que determina a instituição da carreira do magistério municipal, e divide a atuação dos profissionais, entre os docentes e os especialistas da educação, colocando os (novamente denominados) inspetores escolares como integrantes deste quadro:

Art. 2º A carreira do Magistério Municipal é constituída de cargos de provimento efetivo e compreende:

I – Cargos docentes com as classes:

- a) Professor de Educação Infantil;
- b) Professor de Ensino de 1º Grau – nível I;

- c) Professor de Educação de Deficientes Auditivos.
 II – Cargos de Especialistas de Educação com as classes:
 a) Orientador Educacional;
 b) Assistente Pedagógico;
 c) Diretor de Escola de Educação Infantil;
 d) Diretor de Escola de 1º Grau;
 e) Orientador Pedagógico de Educação Infantil;
 f) Orientador Pedagógico;
 g) Inspetor Escolar.

O decreto que regulamenta esta lei se destaca por apresentar as atribuições dos profissionais da educação, e discriminar a atuação esperada do inspetor escolar naquele momento:

II – INSPETOR ESCOLAR:

- a) inspecionar e avaliar as atividades das unidades que lhe forem atribuídas;
 b) zelar pela exatidão, eficiência e probidade do exercício dos Diretores Escolares, na área submetida à sua inspeção;
 c) sugerir a implantação de novas unidades, com base na demanda escolar verificada, bem como opinar sobre a criação e supressão de classes;
 d) trabalhar integradamente com os órgãos do Departamento Municipal de Ensino, do Departamento de Educação Infantil e do Departamento de Assistência Escolar, visando à uniformidade de ação nas escolas municipais;
 e) apresentar relatórios periódicos de suas atividades à Diretoria do Departamento Municipal de Ensino, com análise dos resultados obtidos;
 f) exercer atribuições que lhe forem diretamente cometidas pelo Secretário Municipal de Educação.

Observa-se que a função de fiscalização se traduz nos termos: avaliar e inspecionar, inclusive especificando a emissão de relatórios com análise dos dados obtidos. Para os inspetores escolares também estava discriminada a incumbência de zelar pela “exatidão, eficiência e probidade dos diretores escolares na área submetida a sua inspeção”. Atuação de cunho fiscalizatório e regulador, com o controle sobre as atividades desenvolvidas nas escolas.

No ano de 1981, os profissionais ora denominados inspetores escolares já são tratados como supervisores. A Portaria 5.090/81 baixa diretrizes para a ação do supervisor regional da rede municipal de ensino, determinando as suas atribuições. Os aspectos administrativos são abordados de maneira separada dos pedagógicos, como no trecho: “[...] o supervisor tem papel relevante no processo de retroalimentação do sistema, coletando junto às escolas e fornecendo aos órgãos competentes indicadores que instrumentam as decisões **educacionais e administrativas**; [...]”.

Quando as atividades educacionais são divididas em ações de cunho pedagógico e administrativo, estas perdem a razão de um propósito emancipador do processo educativo. De

acordo com Paro (1986), a atividade administrativa consiste na utilização racional de recursos para determinados objetivos, sendo assim, é uma condição de subsistência dos seres humanos. E justamente por estar em todos os tipos de organizações sociais, estão sujeitas às suas implicações e intencionalidades, podendo servir à manutenção de algumas condições de grupos ou às transformações sociais (p. 162).

A atividade de administração exercida no âmbito escolar não é uma atividade neutra, está vinculada a diversos interesses, explícita ou implicitamente. E quando constituída como algo separado da ação educativa (em outras palavras, técnico separado do didático), reproduz aspectos de uma administração empresarial, base da estrutura social capitalista. E, em um contexto de ação sem reflexão, afasta a possibilidade de pensamento crítico acerca de questões fundamentais para o sucesso ou fracasso das atividades educacionais de todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, que é o principal objetivo de ser e existir de uma escola. Ou seja, quando um sistema se baliza em uma só perspectiva de análise do desenvolvimento de aprendizagem, por exemplo, separando as condições chamadas “burocráticas” das “pedagógicas”, cria espaço para uma atuação mecanicista, sem avaliação de todo um contexto que envolve o processo de aprendizagem, podendo inclusive dar margem a processos de alienação dos envolvidos, nos quais docentes e discentes desconhecem os diferentes fatores que envolvem seu trabalho e seus direitos, dessa forma, assimilando e perpetuando os conceitos de qualidade de educação que são disseminados pela classe dominante.

O ano de 1985 é marcado por profundas transformações no seio da sociedade brasileira, o país passava por um processo de redemocratização, que assim como o período da ditadura militar também influenciou as diretrizes da rede municipal de ensino de São Paulo. O então prefeito Mário Covas promulga a Lei 9.874/85, que registra nova estruturação da carreira do magistério, transformando os cargos de supervisor regional de educação em supervisor de ensino, ainda separados em educação infantil e ensino de 1º e 2º graus, onde se destaca em seu 3º artigo:

Carreira do Magistério Municipal é constituída de cargos de provimento efetivo, agrupados em classes escalonadas, e compreende:

II – Cargos de Especialistas de Educação, com as seguintes classes:
a) Coordenador Pedagógico – Educação Infantil; b) Coordenador Pedagógico – 1º e 2º Graus; c) Coordenador Pedagógico – Deficientes Auditivos; d) Diretor de Escola – Educação Infantil; e) Diretor de Escola – 1º e 2º Graus; f) Diretor de Escola – Deficientes Auditivos; g) Orientador Pedagógico – 1º Grau; h) Supervisor de Ensino – Educação Infantil; i) Supervisor de Ensino – 1º e 2º Graus.

Esta legislação também assegurou o exercício desta função por meio de concurso de acesso dentre os servidores, marcando uma concepção de continuidade dos trabalhos desenvolvidos, uma vez que os profissionais já conheciam (ou ao menos deveriam conhecer) a sistemática da rede. A referência citada ao marco social da época (redemocratização) se dá, ao constatar-se que as legislações já não estavam marcadas pelos termos presentes nas leis promulgadas anteriormente: “inspeção e controle”.

Posteriormente, o ano de 1992 estabelece um marco no sistema municipal de ensino: a então prefeita Luiza Erundina publica o Estatuto do Magistério Municipal, redigido na lei 11.229/92, unificando os cargos de supervisor de ensino fundamental e educação infantil, na função do supervisor escolar. Destaca-se também a criação dos horários de estudo para os docentes, dentro da sua jornada de trabalho, na perspectiva da formação continuada, defendida por Paulo Freire.

Sob a gestão de Paulo Freire como secretário de educação, e Ana Maria Saul como diretora do Departamento de Orientação Técnica, a rede municipal começa a pensar na sua reorientação curricular. A partir de uma proposta amplamente democrática, todos os sujeitos do processo educacional são chamados para refletir sobre o currículo da rede e das escolas, inclusive o supervisor escolar. Em uma concepção igualitária de contribuições, anulando a visão do distanciamento hierárquico da função, que distanciava os supervisores dos demais agentes educadores da Escola, estes participam juntamente com professores, diretores e agentes escolares, das reuniões e das formações para a constituição do currículo.

Quatro eixos integraram a política de educação da gestão Paulo Freire:

- a) a democratização da gestão – com o objetivo de democratizar o poder pedagógico e educativo dos agentes escolares;
- b) acesso e permanência – cujo objetivo era a ampliação do acesso e continuidade de estudo de toda a população do município;
- c) qualidade na educação – com a intencionalidade de construir coletivamente um currículo interdisciplinar e investir na formação dos educadores;
- d) educação de jovens e adultos – com a finalidade de contribuir para a erradicação do analfabetismo na cidade.

Franco (2014) destaca que Paulo Freire e sua equipe trabalharam na proposta de consolidar esses objetivos, registrados no documento “Construindo a Educação Pública Popular”, publicado em fevereiro de 1989, que continha uma carta de intenções sobre estes eixos dentro da proposta educacional, explicitando também, dentre outras questões, a necessidade da construção de um regimento comum das escolas municipais.

Também foi encaminhada para os profissionais das unidades educacionais uma carta de apresentação desta proposta de trabalho coletivo, sob o título: “Aos que fazem educação conosco em São Paulo”.

Paulo Freire assumiu o diálogo e a democracia como regentes de sua administração à frente da secretaria de educação. Não havia imposições, e as ideias contrárias eram acolhidas para entendimento, interpretação e diagnóstico de necessidades formativas. Isso era feito de uma maneira que não se constituísse como paciência omissa, mas sim, como afirma Saul (2012), com *paciência impaciente*:

No dizer coloquial de Paulo Freire, era preciso “mudar a cara da escola”, no entanto era fundamental que a escola quisesse mudar a sua cara e por isso precisava ser respeitada, consultada, fazendo-se sujeito da sua própria história. Por isso ele indagava com detalhes sobre cada programa em desenvolvimento; ficava absolutamente atento à leitura da realidade, aos avanços e dificuldades, demonstrando profundo respeito pela história e vivendo um tempo de mudança com paciência impaciente. (SAUL, 2012, p. 2)

O período de sua gestão trouxe avanços significativos para a rede municipal de ensino, destacando-se a criação dos primeiros laboratórios de informática e as salas de apoio às crianças com necessidades educacionais especiais, atualmente denominadas como sala de recursos multifuncionais para crianças com deficiência.

Também implementou as salas de apoio pedagógico (SAP), para atendimento de dificuldades de aprendizagem das crianças e jovens matriculados nas escolas municipais.

Criou o MOVA, movimento de alfabetização de adultos, através de convênio com entidades organizadas. Na defesa da gestão democrática, retomou os conselhos de escola deliberativos.

Na valorização do serviço público, oportunizou concurso para professores, diretores e coordenadores pedagógicos e estabeleceu o plano de carreira para os servidores municipais, realizando também a reorganização da jornada de trabalho docente para a garantia de horário de formação permanente.

A gestão Paulo Freire à frente da secretaria municipal de educação de São Paulo, até os presentes dias, é considerada um marco do desenvolvimento da educação pública, consolidando-se como referência para gestões posteriores e demais propostas em outros municípios do país.

Cabe dar prosseguimento à análise das legislações referentes ao trabalho do supervisor escolar. De acordo, com Vieira (2008), em 1996, é publicada uma portaria que redefine as suas

atribuições. A Portaria 1.632/96 destaca aspectos referentes ao planejamento de seu trabalho e à sua atuação como formador:

Organizar a estrutura e funcionamento da UE com base nas diretrizes e normas emanadas dos órgãos centrais, bem como nas normas regimentais. a) Coordenar a implementação coletiva da proposta pedagógica da UE considerando a sua realidade, os recursos disponíveis e os dados resultantes da sua avaliação final; b) Coordenar a elaboração dos projetos estratégicos de ação da UE bem como o acompanhamento das etapas de trabalho e avaliação do processo e seus resultados; c) Definir, com o conjunto da UE a avaliação do processo ensino aprendizagem, em consonância com sua proposta pedagógica, respeitadas as diretrizes regimentais; d) Elaborar o projeto de ação supervisora da UE, a fim de, cotidianamente, viabilizar o desenvolvimento das propostas da escola; e) Desenvolver projetos internos de capacitação continuada, envolvendo todos os agentes da ação educativa da Unidade Escolar.

Apesar de significar uma importante mudança, cabe destacar alguns termos que revelam a concepção de educação norteadora da política pública do presente momento, que ainda não conseguia (ou não desejava) superar o caráter fiscalizador da ação supervisora: “dados resultantes”, “resultados” e “diretrizes regimentais” podem ser palavras reveladoras de conceitos implícitos desta ideia. Ou, ainda, a própria ausência de termos que indicassem uma ação conjunta com os demais agentes educacionais, revelam o indicativo da manutenção deste status quo de distanciamento e hierarquização da função. Na ideia ora denominada de **Qualidade Total da Educação**.

Em 2000, a Portaria 5.070/00 regulamenta uma importante indicação do Conselho Municipal de Educação, a indicação CME 01/00 – denominada Ação supervisora e o papel do supervisor escolar, apresenta aspectos relevantes acerca da atuação do supervisor escolar. Neste texto, os relatores traçam um histórico da criação do cargo de supervisor, ressaltando a transição do provimento por indicação em cargo de confiança, ao ingresso por meio de concurso público, democratizando assim a sua ocupação.

Nessa portaria, o documento CME 01/00 anuncia que o supervisor escolar deve atuar juntamente com as equipes escolares, compartilhando os fazeres e as responsabilidades:

Por sua vez, o crescimento do sistema educacional e sua complexidade exigiram que a ação supervisora extrapolasse o campo de atuação do supervisor escolar, passando a ser vista como ação compartilhada entre todos os profissionais de educação. Assim, é pacífico o entendimento contemporâneo de que não é somente o supervisor escolar que “faz supervisão”, mas de que a ação supervisora ocorre em todos os níveis do sistema e por todos os educadores que nela atuam. Essa postura advém

também da própria concepção atual de gestão democrática do ensino, através da qual todos, em conjunto, planejam, discutem, executam, avaliam, participando sistematicamente das ações educativas e de apoio à educação. Claro é que esta concepção conduz também à co-responsabilidade pelas ações, o que vale dizer que a responsabilidade da supervisão não se restringe mais à figura do supervisor escolar, passando a ser tarefa de todos. Certamente, a democratização das ações traz a vantagem de envolver todos no processo educativo, mas, se não houver definição de papéis, há o perigo de “um esperar que o outro faça e ninguém responsabilizar-se por ser tarefa do outro”. Por isso, neste cenário, é de suma importância repensar o papel do supervisor escolar e qual a sua “fatia” na ação supervisora educacional.

A indicação CME 01/00 se caracteriza por um dos primeiros documentos que descreve o contexto de atuação do supervisor escolar em relação às suas atribuições. Afirma que o supervisor não deve atuar de maneira deslocada dos demais gestores educacionais, e o descreve como “um articulador entre as decisões da escola e dos diversos órgãos do sistema. Por isso, considerando que o sistema não é estático, é preciso que ele reflita sistematicamente sobre suas ações, redimensionando-as, o que também deve ser feito em nível de DREM com o grupo de supervisores e demais profissionais”.

A palavra *articulador* abre um novo panorama para a ação supervisora, neste momento a ideia não é que este profissional fiscalize a implantação das políticas públicas, mas sim “articule”, trabalhe juntamente com outros agentes educacionais, os meios para a sua implementação: “sua função é a de articular as decisões e as ações entre os órgãos centrais e locais do sistema”.

Um importante destaque também neste texto, é para o apontamento da necessidade de formação (como política pública) desse profissional:

Sabemos que uma nova concepção de supervisão implica em mudanças de posturas profissionais e rupturas de paradigmas. Assim, acreditamos que a passagem entre a cristalizada concepção de supervisão escolar eminentemente fiscalizadora para uma nova concepção que efetivamente retrate a supervisão escolar como ação integradora dos projetos das escolas pressupõe investimento na formação desses profissionais, incluindo-a nas políticas públicas a serem implementadas.

Por fim, este importante documento termina propondo um planejamento educacional e administrativo a partir de uma visão de ação supervisora compartilhada entre escola, DREM e SME:

a) junto à Escola: através da participação nas atividades da equipe escolar e da comunidade local, orientando e acompanhando a implementação das

normas emanadas das instâncias superiores, a elaboração e execução do projeto pedagógico, a avaliação da escola, apontando desvios e contribuindo para sua correção; b) junto à Delegacia Regional de Educação: participando de reuniões com a equipe supervisora para discutir estratégias de ação e definir parâmetros de atuação, mantendo a DREM informada sobre os resultados de sua atuação junto às escolas; c) junto aos órgãos superiores do sistema: realimentando-os com informações sobre as necessidades das escolas para a consecução dos projetos pedagógicos; propondo inovações na forma de gerenciamento das ações pedagógicas, administrativas e financeiras.

Este breve resumo do percurso histórico pelo qual a função supervisora passou explica algumas práticas consolidadas ainda vigentes no cotidiano educacional. Apesar de constataros muitas mudanças, práticas legalistas, autoritárias, impositivas e colonizadoras ainda são algumas das abordagens presentes na atuação de muitos profissionais. A publicação da Portaria 5.070/00 por si só não garantiu efetivas mudanças nessa questão. A necessidade formativa evidenciada não foi concretizada em atividades naquele período.

As legislações posteriores não se dedicaram a posicionar a atuação deste profissional. Somente em 2013 ocorre um resgate da reflexão sobre a ação supervisora, em uma nova gestão municipal. Com o movimento de nova reorganização curricular, a rede municipal de ensino problematiza a função do supervisor escolar, e convida estes educadores a refletirem sobre as suas práticas. O processo que iniciado em 2013 não teve continuidade, entretanto, as reflexões ainda reverberaram posteriormente.

Em 2018, é publicado o Decreto 58.154/18 que dispõe sobre a reorganização da secretaria municipal de educação e altera a denominação e a lotação dos cargos de provimento em comissão. Este decreto define a estrutura básica da secretaria municipal de educação, com a renomeação e reorganização dos setores iniciada em 2016 e apresenta em seu texto também, no artigo 70, as atribuições dos supervisores escolares:

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.

3.2 O (quase) novo contexto de atuação do supervisor escolar

Em 2013, inicia uma nova gestão no município de São Paulo. O então secretário de educação, César Callegari, juntamente com sua equipe, propõe uma reorganização curricular e administrativa para a rede municipal de ensino. Este processo inicia sua estruturação a partir de uma consulta pública, envolvendo professores, gestores, equipes de apoio e supervisores escolares. Esta proposta se dispõe a ouvir também representantes da comunidade nos encontros do secretário com as DREs, assim como também abre a possibilidade de participação virtual para todos que possuíam acesso à internet, através da avaliação das proposições feitas pelos educadores da rede para as alterações do programa educacional do município, estas proposições são denominadas notas técnicas.

Ao todo, foram elaboradas 21 notas técnicas, as quais algumas foram descartadas e outras foram inseridas no seio do programa. Os temas variavam desde proposta de trabalho para educação infantil, ensino fundamental e EJA, educação especial, avaliação, autoria, interdisciplinaridade, diversidade, cadernos curriculares, até jornada de trabalho e recuperação nas férias.

A ideia apresentada era de elaboração colaborativa entre os profissionais da rede e após a realização deste processo de discussão e consulta pública, veio a culminar no Decreto 54.452/13, publicado em 10 de outubro de 2013.

Em 2014 inicia o processo de implementação deste novo programa, e a supervisão escolar então toma parte também neste processo, sendo convidada a refletir sobre a ação formadora do supervisor na perspectiva da reorientação curricular e administrativa da rede.

A Secretaria de Educação propõe um encontro formativo inicial para todos os supervisores da rede, com o tema “A reorganização curricular como alternativa para o trabalho com a diversidade”, proporcionando, em seguida, formações virtuais e presenciais para os supervisores da rede, tratando de questões referentes à sua prática. Com a assessoria da Faculdade de Apoio à Faculdade de Educação da USP (FAFE), os supervisores participam de

um processo formativo que tinha como objetivo construir subsídios para uma atuação formadora em conjunto com DOT-P para a implementação do currículo.

Este processo dá origem ao documento “Subsídios 5 – A Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo A Gestão Educacional em uma Perspectiva Sistêmica”, publicado em 2015, o qual serviria posteriormente como um dos principais referenciais da bibliografia do concurso público para suprimento de vagas em acesso para os cargos de supervisão escolar; concurso anunciado e realizado naquele mesmo ano.

Tal documento descreve este processo de formação dos supervisores e faz um breve resgate da criação do cargo na rede municipal de ensino.

Além de abordar demandas temáticas da própria supervisão e do documento referência da reorganização curricular e administrativa apresentadas pelos supervisores escolares, destaca as dimensões da ação supervisora: definindo-as como administrativa e pedagógica.

Cabe ressaltar a relevância deste processo quando se pretende abordar o presente contexto de atuação dos supervisores escolares: o edital do concurso público realizado no ano de 2015 abre inscrições para o suprimento de 50 vagas iniciais do cargo de supervisor escolar, e ressalta as atribuições do cargo nos seguintes aspectos:

- 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;
- participar da construção e implementação do plano de trabalho da Diretoria Regional de Educação;
- 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 alunos e das condições de trabalho da Equipe Técnica e Docente da U.E.;
- 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;
- 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;
- diligenciar para que a demanda educacional seja atendida, de acordo com as determinações legais;
- 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;

- 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.

Dentre as atribuições dos supervisores escolares, prescritas no texto, seis delas são iniciadas ou contêm a palavra “acompanhar”. As demais utilizam termos como “participar”, “analisar”, “apoiar” e “orientar”. Assim como a bibliografia recomendada para o concurso (com autores como Paulo Freire, Fernando Hernandez e Cipriano Luckesi), este texto revela uma diretriz na concepção de educação e um perfil de atuação profissional que se desejava para aqueles que acessassem ao exercício da função.

Inicialmente, em 2017, são convocados 90 supervisores escolares para assumirem exercício em 2017, neste mesmo ano é publicada a Lei 16.695/17, que cria mais 96 novos cargos para a supervisão escolar, porém, a distribuição e convocação para o preenchimento destes cargos nos módulos das 13 Diretorias Regionais ocorrem somente em 2019.

Do total de 427 supervisores escolares, conforme publicado no Diário Oficial do Município (2017-2019), 270 acessaram o cargo neste último concurso. Sendo 90 ingressantes no ano de 2017, 59 no ano de 2018 e 121 novos profissionais em 2019. Ou seja, o quadro de supervisores escolares da atualidade é um quadro de mescla de profissionais de carreira consolidada no exercício desta função através do acesso por meio de concursos anteriores; com um grupo de novos profissionais que, teoricamente, se alinham aos objetivos propostos no edital para o preenchimento das vagas disponibilizadas.

Um fato relevante sobre a mudança do perfil da supervisão escolar ocorre no ano de 2017, com o ingresso de uma grande parcela destes novos supervisores. Ao início do ano letivo, após a organização nas DREs, os supervisores escolares ingressantes são convidados a participarem de uma formação para orientações acerca do exercício de sua nova função. No entanto, o curso ofertado para cerca de cem profissionais foi duramente contestado em virtude da proposta apresentada: teor empresarial de perfil supervisor com cunho fiscalizatório; ao passo que, no segundo dia de formação, os profissionais presentes recusaram a pauta formativa e se dispuseram a elaborar suas necessidades diante da concepção de Educação pela qual haviam sido aprovados no concurso público da gestão anterior. Uma atuação crítica, como descreve Luiz Carlos de Freitas (2019) em seu blog:

Para surpresa dos servidores presentes, a formação idealizada pautava uma gestão empresarial com o foco nos resultados e ignorava os conhecimentos acumulados pela Rede. Com uma proposta cronometrada de tempo, buscou-

se propor a transformação da figura do supervisor escolar em uma espécie de “fiscal” da relação professor-aluno e do processo de aprendizagem. Logo, o público presente questionou o formato do curso, que priorizava o preenchimento de tabelas e não possibilitava reflexões. E o resultado só poderia ser o descontentamento geral. Fato que fez com que os organizadores viessem presencialmente no dia de hoje explicar as concepções que pautam suas filosofias e tentar convencer o pessoal. Defenderam a Educação por Resultados como solução para as dificuldades de aprendizagem e não se dispuseram a estabelecer uma proposta dialogada com os conhecimentos da Rede e com as necessidades apresentadas pelos Supervisores ingressantes no cargo, porém com experiência em outros cargos de gestão da própria Rede. Alegaram que a formação era oferecida da mesma forma para todo o país, portanto, era essa a proposta que deveriam aceitar: gestão empresarial e meritocrática, goela abaixo de um grupo recém aprovado em concurso para gestor da Rede. Diante do debate e da recusa do grupo contratado para dar o curso em adequar a proposta de formação, incluindo os saberes e necessidades da Rede, **coube ao grupo de Supervisores em assembleia, mediada pela SME, a decisão de suspender a formação e produzir uma pauta formativa**, cuja temática estivesse de acordo com as aspirações dos participantes às necessidades da Rede.

Essa postura adotada pelo grupo de recém-ingressantes se diferenciou das usuais ações dos supervisores escolares no decorrer das propostas formativas. Este grupo de novos supervisores se distribui nas treze Diretorias de Educação e compõe um coletivo de profissionais que tecem suas ações no cotidiano, pautados em suas concepções e convicções mediante as diferentes interpretações dadas às normativas publicadas pela SME. Contudo, questiona-se se essas ações pontuais estão sendo discutidas nos grupos de supervisores escolares no âmbito da formação continuada. Frequentemente, encontra-se em relatos informais dos “novos” supervisores (mas “velhos” gestores) a ânsia por momentos reflexivos que proporcionem troca de saberes e construção de aprendizados.

Atualmente, as equipes de supervisores escolares reúnem-se semanalmente para a reunião da supervisão, para tratar de assuntos referentes à sua prática. No entanto, conforme relato da supervisão técnica, na Diretoria pesquisada não foi apresentado um plano de trabalho formativo para os supervisores escolares no sentido da formação continuada, encaminhado pela SME. Nesse contexto, a reflexão crítica, inerente à qualidade da atuação de qualquer educador comprometido com a justiça social pode (ou não, dependendo da dinâmica dos atores envolvidos no processo) acabar ficando à margem das discussões, inviabilizando as possibilidades de estudos reflexivos para subsidiar a ação supervisora e a efetivação de propostas de cunho transformador junto às escolas.

As 13 Diretorias Regionais de Educação têm suas particularidades no que tange à estrutura física, recursos humanos e quantidade de escolas vinculadas, mas todas, obviamente, seguem o plano de trabalho de SME para a implantação das políticas públicas. A DRE

pesquisada possui em média de 13 a 14 escolas para cada Supervisor Escolar. O que não se difere muito das demais. Algumas diretorias se destacam por apresentarem de 11 a 12 unidades para cada supervisor acompanhar, enquanto outras revelam os desafios de cada supervisor acompanhar de 17 a 18 unidades.

O trabalho de acompanhamento dos supervisores escolares engloba a atuação nas seguintes unidades educacionais, descritas do Decreto 58.154/18:

Art. 18. As Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino são:

- I – Centros de Educação Infantil – CEIs;
- II – Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEIs;
- III – Centros de Educação Infantil Indígena – CEIIs;
- IV – Centros de Educação e Cultura Indígena – CECIs;
- V – Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs;
- VI – Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs;
- VII – Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFMs;
- VIII – Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBSs;
- IX – Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – CIEJAs;
- X – Centros Municipais de Capacitação e Treinamento – CMCTs;
- XI – Centros Educacionais Unificados – CEUs.

Na Diretoria pesquisada excetuam-se os acompanhamentos dos CEIIs, CECIs, EMEFMs e CMCTs, os quais são unidades específicas de determinados territórios da cidade.

Os CEIs são os Centros de Educação Infantil, que atendem bebês e crianças de 0 a 3 anos, podem ter vinculação de administração direta, indireta ou conveniada por meio de parceria público-privada, submetida às mesmas legislações da administração direta.

As EMEIs são as Escolas Municipais de Educação Infantil, cuja faixa etária atendida são as crianças de 4 e 5 anos, todas estas unidades são de administração direta (salvo alguns casos nos quais CEIs conveniados são autorizados a ofertarem o atendimento a esta faixa etária).

As EMEFs são as Escolas Municipais de Ensino Fundamental, que atendem crianças e jovens a partir dos 6 anos de idade na etapa regular e jovens a partir dos 15 anos de idade na etapa de Educação de Jovens e Adultos.

Os CIEJAs são Centros de Integração de Jovens e Adultos que atendem jovens e adultos a partir dos 15 anos de idade para o Ensino Fundamental.

Os MOVAS são Unidades conveniadas do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, a partir dos 14 anos de idade (não são descritas na legislação porque não constituem modalidade de ensino, e sim movimento popular, o qual merece destaque, porque, na Diretoria

pesquisada, é acompanhado pelos supervisores escolares, e também por ter grande vinculação ao trabalho desenvolvido por Paulo Freire).

E as escolas particulares de educação infantil são unidades de administração privada que atendem bebês e crianças de 0 até 5 anos de idade.

É possível imaginar a vastidão da atuação do supervisor escolar no que tange à educação no município de São Paulo que, de acordo com os dados da Coordenadoria de Informações Educacionais de SME, até o mês de setembro de 2019, atendeu o total de 1.025.531 de educandos e educandas matriculadas nas diferentes etapas e modalidades de ensino, o que desvela a relevância de espaços para a problematização sobre a sua prática e a necessidade de uma proposta formativa reflexiva para a práxis².

Em muitas destas unidades educacionais, mais especificamente as unidades de administração indireta ou conveniada, os Movas e as escolas particulares; o supervisor escolar é o único agente público que acompanha presencialmente, e de maneira regular, as atividades educacionais desenvolvidas nestes espaços. Os direitos de cuidado, desenvolvimento e aprendizagens dos bebês, crianças e adultos em equipamento financiados e ou autorizados pelo poder público municipal, estão condicionados ao olhar deste profissional, evidenciando quão séria e comprometedora é a sua função no seio da sociedade.

² “Práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora. Opõe-se às ideias de alienação e domesticação, gerando um processo de atuação consciente que conduza a um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade. A ação é precedida pela conscientização, mas gerada por esta leva à construção de um outro mundo conceitual em que o indivíduo se torna sujeito e passa a atuar sobre o mundo que o rodeia.” (ROSSATO, 2010)

4. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Para este estudo assumiu-se a abordagem qualitativa de pesquisa. Para André e Gatti (2008), a abordagem de pesquisa qualitativa nos estudos referentes à educação abre espaço para “o engajamento” do pesquisador.

Todo esse conjunto de possibilidades para estudos de problemas em educação ampliou o universo epistemológico da discussão dos fatos educacionais, e permitiu, pelas novas posturas assumidas, um engajamento mais forte dos pesquisadores com as realidades investigadas, e levou ao reconhecimento da relação próxima entre pesquisadores e pesquisados, criando um compromisso maior com as necessidades e possibilidades de melhorias sócio-educacionais, por meio de intervenções diretas nas realidades pesquisadas ou pelo envolvimento nos debates e na formulação das políticas educativas. (ANDRÉ; GATTI, 2008, p. 9)

Tal abordagem se justifica por permitir melhor compreensão dos processos escolares, das relações sociais, e do cotidiano da supervisão escolar em suas múltiplas implicações. De acordo com André (2001), essa proposta metodológica, mesmo apresentando alguns problemas com o refinamento e maturidade exigidos na questão da subjetividade, ainda prevalece como instrumento mais adequado para a o sucesso no alcance dos objetivos pretendidos, uma vez que, utilizando aportes da sociologia, trabalho de campo, e características da etnografia, podem conduzir as análises para a consolidação efetiva deste estudo.

Para André (2016), no Mestrado Profissional a pesquisa deve visar à constituição de sujeitos autônomos, que, com as suas próprias opiniões e ideias, façam a leitura de sua realidade, de seu contexto de atuação profissional e consigam encontrar referências e recursos pra compreender e nela atuar.

Gatti (2014, *apud* ANDRÉ, 2016) descreveu no I Fórum de Mestrados Profissionais em Educação aspectos importantes sobre a pesquisa realizada no campo da realidade empírica, buscando e propondo soluções. Referindo-se ao conceito de pesquisa “engajada” esclarece que a investigação científica caminha na busca do encontro de respostas para uma questão norteadora vinculada à prática deste pesquisador.

Também encontramos em Gatti (2014, *apud* ANDRÉ, 2016), a descrição das modalidades possíveis de serem aplicadas na pesquisa engajada, tais como: pesquisa descritivo-diagnóstica de realidades situadas com proposições; a criação, planejamento ou experimentação de propostas; e estudos avaliativos em pequena escala com proposições de interferência no processo educacional.

Este trabalho aproxima-se do conceito de pesquisa descritivo-diagnóstica da realidade situada, com proposição de intervenção, considerando a realidade empírica como ponto de partida e de chegada, uma vez que os dados obtidos permitem apresentar uma proposta formativa.

4.1 Lócus e sujeitos da pesquisa

A DRE pesquisada corresponde a quatro regiões diferentes da cidade de São Paulo, e tem em sua abrangência quatro subprefeituras, apresentando diferenças marcantes entre si em virtude dos aspectos socioeconômicos e culturais da localidade.

No quadro a seguir, as regiões de abrangência são as localidades nº 9, 12, 13 e 29, englobando a Zona Central, Zona Sul e Zona Leste.

Figura 1 – Mapa das prefeituras regionais de SP



Fonte: Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano (SMDU, 2019).

De acordo com o Decreto 58.154/18 de reorganização da Secretaria Municipal de Educação, as DREs estão organizadas da seguinte maneira:

Art. 17. As Diretorias Regionais de Educação – DRE são integradas por:
I – Supervisão Escolar;
II – Divisão Pedagógica – DIPED;
III – Divisão de Administração e Finanças – DIAF;
IV – Divisão dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral – DICEU;
V – Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino.

Atualmente, o grupo de supervisão pesquisado é composto por 36 supervisores escolares (dentre os quais também se inclui a pesquisadora) e um supervisor técnico. O supervisor técnico atua como um representante da chefia imediata dos supervisores.

A chefia imediata dos supervisores escolares é o diretor regional de educação. Este indica um profissional, que pode ou não também ser supervisor escolar, ou qualquer outro profissional do quadro efetivo do magistério municipal, para desempenhar a função de supervisor técnico, coordenando o trabalho de toda a equipe de supervisores de uma DRE.

Cabe à supervisão técnica, dentre outras ações, direcionar ou registrar a sistematização do trabalho dos supervisores na Diretoria Regional de Educação. É responsável por socializar junto a estes profissionais, as informações da Secretaria Municipal de Educação e por articular a integração da supervisão escolar com os demais setores da DRE.

Além do acompanhamento sistemático das unidades educacionais sob sua gestão, a dinâmica de trabalho dos supervisores inclui o atendimento aos munícipes e/ou aos funcionários da rede municipal de ensino, quando estes buscam tratar de questões relacionadas às unidades educacionais. Para isso se organizam em “plantões de atendimento”, o que significa estar exercendo ações de orientações por atendimento telefônico e/ou presencial na própria Diretoria, em dias e horários específicos.

Na Diretoria de Educação pesquisada os supervisores cumprem uma escala de quatro horas semanais de atendimento em plantão, distribuídas em todos os dias da semana, excetuando-se a quinta-feira, na qual ocorrem as reuniões da equipe, coordenadas pela supervisora técnica.

As reuniões da equipe de supervisão não estão especificadas nas publicações institucionais, ou em portarias ou decretos. No entanto, os objetivos dessas reuniões aparecem no documento Subsídios 5 – A Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino – A Gestão Educacional em uma perspectiva sistêmica do programa Mais Educação São Paulo, publicado

em 2015, quando este faz referência à *ancoragem profissional do Supervisor Escolar na DRE*, para mencionar a socialização do trabalho entre os pares, bem como a socialização das questões apresentadas pela SME, no que tange às políticas públicas:

Contemporaneamente, estar na Diretoria Regional de Educação permite ao supervisor uma articulação ativa entre as demandas do conjunto das Unidades que compõem o seu setor de trabalho, a socialização com pares também sediados no mesmo espaço, assim como do diálogo ativo com as questões gerais que envolvem a RME a partir da Secretaria Municipal de Educação – SME. (SME, 2015, p. 66)

A observação participante destas reuniões da equipe de supervisão permitiu constatar que as pautas se constituem de um processo informativo acerca das legislações publicadas, de procedimentos administrativos relacionados às escolas e informativo sobre ações que a Secretaria de Educação determina para as unidades educacionais organizarem ou executarem.

As reuniões observadas durante o processo de investigação não apresentaram objetivos formativos e ou reflexivos sobre a ação supervisora.

Este grupo de supervisores se caracteriza pela diversidade de seus componentes no que tange ao tempo de exercício na função. No presente momento a maioria dos supervisores em atuação são advindos do último concurso para acesso ao cargo.

Dos 36 supervisores escolares que atuam na diretoria pesquisada, 23 ingressaram recentemente no cargo, desenvolvendo a ação supervisora por um período de apenas quatro anos ou menos.

4.2 Fontes de produção de evidências

Nesta pesquisa, optou-se pela produção das evidências por meio da análise de documentos, da aplicação de questionário, da observação participante e do grupo de discussão.

4.2.1 Análise de documentos

Os documentos analisados na pesquisa foram publicações legais da Secretaria Municipal de Educação, que fossem voltadas exclusivamente para as atribuições do supervisor escolar, ou que também tratassem da criação ou alteração de seu cargo e ou função.

Foram levantadas 12 legislações, que foram consideradas mais relevantes porque faziam referência direta ao exercício da função do supervisor escolar. Essas publicações datam do

período de 1959 a 2018. Especificando o contexto de atuação deste profissional, começando pela função que inicialmente era denominada inspetor escolar até a criação do cargo de supervisor escolar como servidor concursado e efetivo da rede municipal de ensino.

4.2.2 Aplicação de questionário

A utilização de questionário para o levantamento das percepções do grupo maior de supervisores escolares ocorreu pela possibilidade de afastamento de influência da pesquisadora, visto que esta também compõe o quadro de profissionais lotados na DRE pesquisada.

Conforme afirma Assis (*apud* PONTES, 2017), com esse instrumental a espontaneidade dos sujeitos é preservada, evitando-se a influência sobre os participantes de quem realiza a pesquisa.

O questionário (Apêndice A) constou de quatro questões abertas que buscaram levantar as percepções dos sujeitos sobre dificuldades e facilidades encontradas em seu trabalho, sugestões de mudanças, bem como a identificação de necessidades formativas. A essas questões foram acrescidas três outras que objetivaram levantar o perfil dos participantes.

Esse instrumento foi encaminhado por e-mail para os 35 supervisores que compunham a equipe de supervisão desta DRE, seguido de um link para preenchimento das respostas (a equipe é composta por 36 supervisores escolares, para responder ao questionário, excetua-se a participação da pesquisadora, que também é componente do grupo).

As questões que compuseram o questionário estão alinhadas aos objetivos específicos deste trabalho, conforme segue:

Quadro 2 – Questões e objetivos do questionário

Questão 1 – Quais são as suas dificuldades no exercício da ação supervisora?	Objetivo – Identificar o que os supervisores escolares consideram como dificuldades em sua atuação. Compreender se os apontamentos relacionados como dificuldades estão associados a uma necessidade de formação para a atuação do Supervisor Escolar.
Questão 2 – Quais são as facilidades que você encontra na realização de seu trabalho?	Objetivo – Analisar se os indicativos de facilitadores para o trabalho da supervisão escolar têm relação com aspectos relacionados à sua formação.
Questão 3 – Quais são as suas necessidades formativas?	Objetivo – Identificar o que os supervisores escolares concebem como necessário para sua formação. Verificar se associam as dificuldades apresentadas com as suas necessidades formativas.

Questão 4 – O que precisa mudar no trabalho da Supervisão Escolar?	Objetivo – Verificar se os supervisores escolares apontam a formação permanente, como uma necessidade para o desenvolvimento do seu trabalho.
Questões relacionadas ao perfil dos participantes Gênero Tempo de exercício na função Tempo de exercício na PMSP	Objetivo – Analisar o perfil dos participantes da pesquisa. Verificar correlações entre o tempo de atuação na função, ou na PMSP com as percepções apresentadas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

O questionário foi entregue para 35 supervisores escolares, mas apenas 10 profissionais responderam às questões. Algumas reflexões podem ser feitas para tentar explicar a baixa adesão do grupo nas ações solicitadas por esta pesquisa. Uma possível hipótese explicativa para o baixo retorno dos questionários refere-se ao fato de que os supervisores escolares não são afeitos em apresentar as concepções sobre suas práticas. Outra possível explicação para esse fato diz respeito ao excesso de demandas de trabalho atribuídas aos supervisores escolares, que os sobrecarregam, principalmente em determinados períodos do ano. O questionário foi aplicado em dezembro, um mês que exige dos profissionais uma intervenção mais intensa em suas unidades educacionais. Neste caso, o prazo de duas semanas (em virtude do encerramento do ano) destinado ao preenchimento das respostas pode ter sido insuficiente e por isso não se conseguiu maior número de respondentes.

4.2.3 Grupo de discussão

A prática de grupo de discussão na pesquisa qualitativa tem sua origem na Espanha entre os anos 1930 e 1940, sendo utilizado como instrumento de investigação em diversas áreas como antropologia, sociologia, saúde, educação, políticas públicas, comunicação e marketing (GODOI, 2015).

Alonso (1998, *apud* GODOI, 2015) afirma que o grupo de discussão é um grupo convocado em função dos objetivos da pesquisa, cuja finalidade reside em recuperar a participação ativa do sujeito na pesquisa, concedendo-lhe liberdade para expor sua opinião sobre o sentido de seus atos relacionados ao cotidiano. Neste sentido, o autor defende que: “Constitui um dispositivo de produção de textos, que serve de suporte a discursos e representações sociais”. O grupo se consolida no diálogo, porém seu resultado é um discurso.

Em Godoi (2015) se encontram apontamentos de que ideologia, contradição e conflito permeiam o grupo de discussão, pois, na relação dialética do investigador com o grupo, o

discurso adquire seu sentido e proporciona a evidência do sistema ideológico subjacente. Nesse sentido, os conflitos sociais têm lugar privilegiado e podem entrever a dimensão incoerente do discurso.

Diferentemente do grupo focal, no qual os participantes dialogam entre si e também com o investigador, no grupo de discussão, os participantes dialogam exclusivamente entre si, criando “uma situação discursiva aberta” com maior ou menor influência do investigador, que pode proporcionar o discurso livre com a mínima intervenção, ou pode dirigi-lo; entretanto, dirigi-lo não quer dizer que ocorra um fechamento ou ordenação, mas sim uma canalização para evitar desvios improdutivos para a pesquisa.

Para elucidar a diferenciação dos dois procedimentos de investigação, Godoi (2015) elaborou um quadro de comparação entre grupo de discussão e grupo focal a partir dos autores, Ibáñez e Merton, que são referências nessas metodologias.

Quadro 3 – Comparativo entre a metodologia do grupo focal e do grupo de discussão

Grupo de discussão	Grupo Focal
Autor principal: Ibáñez	Autor principal: Merton
Posicionamento epistemológico: dialética-estrutural.	Posicionamento epistemológico: positivismo.
Aspiração à emancipação do grupo como sujeito, por meio da vinculação com técnicas de socioanálise e psicanálise.	Aproximação ao conhecimento do grupo como objeto, permitido pela vinculação com técnicas comportamentais e experimentais.
Liberação do discurso e interpretação do grupo.	Submissão do discurso e das interpretações grupais.
Início a partir do sem sentido interpretado pelo grupo.	Início a partir do pressuposto de um consenso discursivo prévio e aceitado.
Conversação: discussão em um acordo mútuo que comporta uma construção conjunta de sentido.	Debate: discussão tanto organizada como dirigida a partir de experiências particulares.
Aberto e flexível, permitindo mais abertura ao campo da observação.	Focalizado em aspectos concretos dos objetivos da pesquisa.
Interessa a espontaneidade do grupo, pois se pretende dar a oportunidade de que emergja o processo grupal de conversação que dará lugar a uma posterior análise do discurso.	Interessa a espontaneidade de quem participa, pois se atende mais ao processo interativo entre esses e às intervenções do moderador – debate que costuma ser submetido a uma análise de conteúdo contextualizado e não tanto de discurso.
Processo sinérgico pleno: as pessoas trabalham juntas, e não separadas, na manutenção da conversação; processo de manutenção constante de cada individualidade por meio da própria ação coletiva.	Processo sinérgico condicionado: as pessoas trabalham tanto juntas quanto separadas com o moderador; suas intervenções e respostas a outros participantes constituem espelho de confrontação para cada um.
Trabalha com resistências e impedimentos que sufocam ou encobrem o discurso.	Trabalha com sugestões e proposta que ativam e acrescentam discurso.
Discurso grupal como intercâmbio verbal a produzir.	Discurso grupal como produto ou dado a registrar.
Abertura de espaços de continentes para “deixar falar” o grupo.	Estabelecimento de conteúdos para “fazer falar” ao grupo.
Busca-se a assunção grupal da responsabilidade (tratando de evitar a dependência do moderador).	Impõem-se a dependência do grupo ao moderador.
O moderador se assegura de que no grupo se produz uma única conversação.	O papel do moderador se caracteriza pela diretividade.
O moderador suscita uma conversação mediante uma técnica aberta: a) incitando a que fale quem permanece em silêncio e a que deixe falar quem não se cala, e	As principais tarefas do moderador são: a) ser um motor do grupo; b) lançar perguntas ao grupo e algumas vezes oferecer-lhe respostas, desde a posição

Grupo de discussão	Grupo Focal
Autor principal: Ibáñez	Autor principal: Merton
assim tratam de impor seu critério; b) repartindo o jogo, mas sem imprimir um ritmo determinado ao grupo; c) mantendo uma atitude de escuta e observação ativa.	de liderança; c) controlar o grupo (decidindo assim quem, quanto e quando intervém) para que os participantes não deixem de abordar os temas que lhes propõem.
O moderador da conta de sua estratégia para o tratamento dos objetivos. Não se constitui em algo fechado que há que seguir ao pé da letra.	O moderador atende a uma discussão em forma de debate, incluindo tanto perguntas (em ordem preestabelecida) como materiais de estímulo, técnicas projetivas, tendo em conta que durante a sessão dificilmente poderá omitir-se nenhum aspecto que previamente haja sido negociado com a demanda do estudo.
O moderador trabalha com o sentido das ações técnicas (invisibilidade do moderador e sua dinâmica).	O moderador trabalha com as ações técnicas (visibilidade do moderador e sua dinâmica).
O moderador está por trás, deixando o grupo falar.	O moderador está pela frente, fazendo o grupo falar.
Reflexivo e crítico com a própria técnica e com o trabalho do moderador (importância da transferência).	Reflexivo e crítico com as condições de observação e seus efeitos (importância da reatividade).

Fonte: Godoi (2015).

Para a pesquisa em foco a técnica utilizada na condução do grupo de discussão foi livre, com o mínimo de intervenção por parte da investigadora.

Participaram do grupo seis supervisores desta diretoria, sendo três deles ingressantes, e outros três com maior tempo de exercício na função.

O critério de escolha destes profissionais foi a disponibilidade apresentada pelos supervisores para participar do grupo, considerando que para consubstanciar possíveis diferenças nas evidências coletadas, optou-se por convidar três supervisores recém ingressantes e três supervisores com experiência consolidada na carreira. O objetivo deste critério de elencar ingressantes e mais experientes era identificar semelhanças e diferenças nas suas explanações e perceber se há associação com o tempo de exercício na carreira.

Foram propostas quatro questões norteadoras da discussão, que complementam as questões do questionário:

Como é sua prática como supervisor escolar?

Objetivo:

Identificar as práticas formativas presentes na ação dos supervisores escolares;

Analisar se estas práticas se assemelham ou se diferem entre os supervisores mais experientes e os ingressantes;

Qual a formação que vocês recebem ou receberam para o exercício de sua função?

Objetivo:

Identificar quais foram os processos formativos que subsidiam as práticas dos supervisores participantes.

Que dificuldades vocês encontram ou encontraram no processo formativo dos supervisores escolares?

Objetivo:

Identificar as dificuldades relacionadas aos processos formativos na análise dos participantes.

Você proporia alterações no processo formativo para os supervisores escolares?

Em caso afirmativo, quais?

Objetivo:

Identificar que conceitos podem ser identificados, subjacentes às alterações indicadas, para compor as diretrizes de uma nova proposta de formação de supervisores escolares.

Para a realização do grupo de discussão foram convidados seis supervisores conforme o critério descrito anteriormente.

O grupo de discussão aconteceu em uma sessão, com a duração de 2 horas.

Os supervisores foram reunidos em uma sala restrita dentro da DRE e foram informados novamente sobre o tema da pesquisa, a constituição e funcionamento do grupo de discussão. A pesquisadora explicou que mencionaria as questões norteadoras e que o grupo poderia discutir a partir delas, expressando a sua opinião livremente. Em seguida, pediu autorização para que o processo fosse gravado e informou, ainda, que haveria transcrição posterior. Sobre o funcionamento da sessão, a pesquisadora esclareceu que somente interferiria na discussão, em caso de dúvidas ou se fosse necessário algum ajuste em relação ao método de coleta dos dados.

A discussão ocorreu em torno das quatro questões orientadoras que foram enunciadas uma a uma para o grupo. Cada participante pode relatar suas opiniões, interagindo com as respostas de outros componentes do grupo.

Para a discussão no grupo não houve interferência da pesquisadora sobre as expressões dos participantes. A pesquisadora enunciava uma questão e quem pudesse/quisesse opinar sobre a mesma, manifestava-se a respeito. Como não havia uma inscrição para as falas, alguns participantes expressavam-se sobre uma questão e após o posicionamento de outro colega, retomavam a palavra, o que seguia de maneira organizada entre o próprio grupo, respeitando o espaço de voz de cada um.

A transcrição de toda a discussão realizada no grupo foi realizada, no entanto, com a finalidade de articular as evidências coletadas com os objetivos da investigação, os extratos da fala dos supervisores foram destacados conforme revelavam consonância, divergência ou contradições em relação às questões apresentadas.

Para preservar a identidade dos sujeitos desta pesquisa, os supervisores participantes do grupo de discussão tiveram seus nomes substituídos por nome fictícios.

4.2.4 Observação participante

Para investigar como acontecia a formação continuada nas reuniões da supervisão, foi adotado o procedimento da observação participante. Para Martins (1996), trata-se de uma metodologia adequada para o investigador compreender e intervir nos diversos contextos. A observação se insere no contexto em que as pessoas se envolvem, proporcionando proximidade do cotidiano dos indivíduos, possibilitando conhecer/coletar suas representações sociais, permitindo ao pesquisador também fazer intervenções neste cotidiano.

De acordo com Correia (2009), essa atividade exige uma preparação cuidadosa, destacando a necessidade de atenção, sensibilidade e paciência, favorecendo uma abordagem indutiva, com a redução de preconceções, possibilitando clarificar aspectos observados em observações mais focalizadas.

Nesta investigação, as observações ocorreram em três reuniões semanais dos supervisores escolares realizadas no período de outubro e novembro de 2019. A coordenação de todas as reuniões foi feita pela supervisão técnica, que sempre encaminhava antecipadamente as pautas para os participantes.

As observações foram registradas em um caderno pessoal, destacando a presença ou ausência dos seguintes aspectos: proposta formativa; participação e diálogo entre os supervisores escolares; e proposições e encaminhamentos democráticos. Os destaques observados nestas reuniões serão descritos em consonância com a análise dos dados.

4.2.5 Organização das evidências produzidas

As respostas dos supervisores ao questionário foram resumidas e organizadas em um quadro com duas colunas. Da coluna da esquerda constam as questões e, ao lado, figuram as respostas dos respondentes. Esses foram denominados por S (supervisor), seguido de um numeral correspondente a cada um dos respondentes, assim grafado, de forma abreviada: Supervisor 01, e seguintes, até o número 10. No final do quadro apresentam-se informações referentes ao perfil dos participantes, o quadro consta no anexo da pesquisa.

5. ANÁLISE DOS DADOS

Os dados advindos das respostas dos questionários, do registro das sessões do grupo de discussão e dos relatórios de observação participante das reuniões foram articulados para compor cada um dos itens de análise dos dados deste capítulo.

5.1 Dificuldades e desafios reconhecidos nas práticas, pelos supervisores escolares

Ao responder o questionário, os supervisores ressaltaram, majoritariamente, a dificuldade em relação à quantidade de unidades educacionais que devem acompanhar e orientar. Atualmente, nesta DRE, a média de escolas distribuídas em cada setor de supervisão é de 13 a 14 unidades, sendo 3 a 4 unidades da rede direta, 4 a 5 da rede conveniada de educação Infantil, e 4 a 5 da rede particular. Alguns setores ainda incluem também uma unidade de MOVA.

Tal dificuldade foi justificada quando descreveram o desejo e a necessidade de acompanhar com mais proximidade o trabalho das escolas. Esta descrição está presente no discurso de alguns participantes que se expressaram no grupo de discussão, quando três deles mencionam o chamado “recorte” da visão da supervisão escolar, associado ao número de unidades que precisam visitar:

Eu acho que esse é o maior desafio: de ver (o trabalho do CEI conveniado) como ele se desenvolve ao longo do mês inteiro. A gente vai lá pontualmente. Esse é o desafio que eu vejo, eu tento ficar sempre muito em contato com a Unidade para saber o que vai acontecendo, para entender que aquilo que eu tô vendo não é só porque eu estou ali naquele dia, mas é um desafio. (supervisora Virgínia)

Eu acrescentaria que assim isso não é um diferencial, porque eu não sou iniciante mais. Eu vou fazer 10 anos de supervisão, mas eu acho que esse recorte que a gente tem é um grande desafio mesmo para você conseguir articular na perspectiva da garantia dos direitos. Isso não é uma coisa que se resolve com o tempo, porque ele é desafiador o tempo todo. Você olhar, conseguir compreender aquele contexto, aquelas pessoas, aqueles conflitos, e o que está impedindo de fato que você garanta o direito da criança de aprender e se desenvolver. (supervisora Hipácia)

Porque essa ideia de que a supervisão consegue ter uma super visão da escola, ela, um pouco, vai por água abaixo, porque é um recorte. A gente vê um dia acontecendo, naquele dia pode ser que esteja correndo bem, e a gente sabe que: ao longo de um mês, como que esse trabalho se desenvolve? (supervisora Patrícia)

Este chamado “recorte” do olhar do supervisor escolar diz respeito à necessidade de perceber algumas situações que ocorrem quando a supervisão não está presente na unidade.

A supervisora Virgínia destacou que, além da dificuldade relacionada ao “recorte” da visão do supervisor escolar, também considera um desafio ampliar a sua percepção para problematizar com a equipe gestora as situações-limite presentes na escola. Ela chama de “*dificuldade de aprimorar meu olhar supervisivo*”:

Eu acrescento que assim para quem está iniciando – esse é o meu segundo ano na supervisão, é um aprender. Eu acredito muito que a gente vai agindo muito de acordo com as concepções das nossas ações, que são guiadas pelas vivências, pelas concepções que a gente carrega; e na supervisão, eu me deparei com uma atividade que é mais solitária, muitas vezes as reflexões que a gente faz, dos recortes que a gente vê no dia a dia e do acesso que a gente consegue ter, através das visitas, são recortes do que nos permitem olhar. É um aprimoramento do nosso olhar para questões que estão muitas vezes implícitas, que a nossa visão não alcança e muitas vezes na nossa visita, é feito um entender de que está tudo ok, de que as coisas estão bem...É um aprimorar esta malícia, este olhar mais amplo para como a gente poder ter condições de problematizar, deixar questões para a equipe gestora para que eles possam ter autonomia para caminhar, compreendendo as concepções... Embora a gente fale da liberdade de cátedra, a gente sabe que tem uma proposta até em nível federal, de legislações que a gente tem que seguir e nortear nossas ações, essa dificuldade de aprimorar meu olhar supervisivo, e poder ter boas reflexões para que a escola possa evoluir. (supervisora Virgínia)

Neste trecho o destaque de Virginia para a necessidade de compreender o que não está explícito nas visitas de ação supervisora, revela o contexto de atuação da supervisão, na qual percebe-se que as unidades educacionais não expõem suas dificuldades e limitações para seus supervisores, possivelmente pelo receio de intervenções de cunho penalizatório, na perspectiva da judicialização da educação; perspectiva presente também quando a própria supervisora cita a relação da “liberdade de cátedra x legislações”.

Do mesmo modo, mencionando a sua recente atuação como supervisora escolar, a supervisora Patrícia menciona uma visão mais “pedagógica” do exercício de sua função, além da preocupação com o chamado “recorte” da visão supervisora:

Como supervisora iniciante eu tento fazer uma supervisão mais pedagógica, assim, pensando mais no pedagógico. Ainda tenho muita dificuldade de pensar nessas questões administrativas, embora os convênios nos façam pensar sobre isso. Eu acho que este ano, por exemplo, eu consigo olhar muito mais para prédios, muito também por aprender com os supervisores mais experientes, a olhar para os prédios e tudo mais – porque eu ia lá pensando muito só no pedagógico. E acho que é uma construção a gente se sentar junto com a Unidade e refletir e ver os processos que estão acontecendo nas unidades e

respeitar esses processos, mas, ao mesmo tempo instigar algumas provocações nas pessoas: – Olha, o que vocês estão fazendo?

É como já foi dito: é muito interessante, mas tem relação com aquilo que a gente vê nas problemáticas no currículo nacional? No currículo da cidade? Tentar fazer com que as pessoas entendam, principalmente, no caso dos convênios, que não pode ser como se fosse uma unidade particular, ela é ligada a uma rede. Então, não que os trabalhos tenham que ser homogêneos, que não é isso que a gente quer, tem que ter uma diversidade, mas que ele precisa ter um alinhamento de concepção pedagógica: de criança, de trabalho, de professor e eu tento seguir mais por esse lado, mas é um desafio. (supervisora Patrícia).

Na menção dessa supervisora recém-ingressa no exercício da função, ainda se encontra presente a visão dicotomizada dos aspectos pedagógicos e administrativos. Esses últimos nos quais as questões estruturais estão inseridas, fato ilustrado por Paro (2015) quando afirma que a administração não é um processo separado da atividade educadora, mas, pelo contrário, ao pensar nas situações de aprendizagem das crianças e jovens, também é preciso pensar sobre as condições técnicas para que seja possível a elaboração das atividades

Na verdade, o que se afirma é que não é possível pensar em situações de desenvolvimento ou aprendizagem sem pensar no contexto em que elas ocorrem. E ao se pensar no contexto em que elas devem acontecer, logo, os gestores devem também pensar nas condições administrativas e estruturais que favoreçam a sua concretização. Por isso, o estrutural também é, essencialmente, pedagógico.

A referência ao aspecto pedagógico dissociado do estrutural, no entanto, não nega a percepção democrática de sua atuação, que pode ser percebida quando esta destaca uma preocupação com a necessidade de um acompanhamento mais próximo e contínuo, e por consequência, mais efetivo, no sentido de possuir mais conhecimento sobre a dinâmica das unidades, ampliando as possibilidades de intervenções para a contribuição no trabalho desenvolvido, em uma perspectiva democrática e colaborativa e, por isso, emancipatória, especialmente quando menciona que dialoga em suas visitas: “é uma construção a gente sentar junto com a unidade e refletir e ver os processos que estão acontecendo nas unidades e respeitar esses processos, mas, ao mesmo tempo instigar algumas provocações nas pessoas: – Olha, o que vocês estão fazendo?”.

Outra dificuldade que também foi evidenciada no questionário, correspondendo a 30% das respostas dos participantes, foi “a falta de formação”. Essa questão se apresentou igualmente no grupo de discussão, trazendo algumas críticas à ausência de processos formativos sistematizados, bem como a formações realizadas em momento anterior, fazendo menção à

formação citada no capítulo 1, realizada com a assessoria da Faculdade de Apoio à Faculdade de Educação da USP (FAFE) para os supervisores escolares:

Considerando a especificidade da ação supervisora, é uma função em que existem cargos espalhados pela cidade. Eu acho que as últimas formações, elas não têm considerado essa especificidade, aliás, eu acho que nessa gestão não teve. Houve uma tentativa, mas desconhecia o próprio cargo, desconsiderando o papel do supervisor, e a especificidade desta função. Então, eu na minha vivência enquanto supervisora, eu acho que eu posso dizer que tive um momento, nesse momento está atrelado a uma outra gestão, que nós tivemos uma tentativa de um curso que se estendeu um pouco mais. Mas que também de certa forma não atendia as expectativas ainda da supervisão escolar e a discussão do nosso papel, enquanto supervisores. E muitas vezes a gente vem a saber de algumas determinações e funções que estabelecem em tarefas que temos a cumprir, a partir das publicações institucionais, é que aparecem lá qual é a função da supervisão desconsiderando muitas vezes, a diretriz do nosso trabalho. (supervisora Rosa)

Este aspecto de “imposição tarefaira” enfatizado pela participante é recorrente implícita e explicitamente no discurso de quase todos os participantes desta pesquisa, e fato também apresentado no texto que se remete aos dados das publicações oficiais que prescreviam uma atuação fiscalizatória por parte dos supervisores escolares.

De acordo com Freire (1996), o conhecimento é ponto inicial, mediador e final, ou seja, contínuo e constante, no processo de formação e libertação do oprimido. Não se faz um processo de formação para o oprimido e sim com o oprimido, e o diálogo é um recurso desta construção formativa. Neste processo de “objetificação” dos sujeitos envolvidos no processo educacional (alunos, professores, funcionários) os supervisores escolares acabam contribuindo, na forma escalonada de controle, para a educação massificadora e alienante. Se não possuem uma consciência crítica, são parte dos oprimidos neste processo, apenas exercendo a função de “capitão-do-mato” (substantivo utilizado em alusão ao processo histórico de escravidão no Brasil)³.

Essas dificuldades evidenciadas tanto no grupo de discussão quanto nos questionários puderam ser encontradas também no processo de observação participante. Na primeira reunião observada, a supervisão técnica preconizou em sua pauta a instrumentalização operacional para os supervisores escolares qualificarem a inserção de seus relatórios de visita de ação supervisora

³ Capitães-do-mato eram (em sua maioria) homens negros, libertos, que exerciam a função de controlar os africanos escravizados, em troca de prêmios ou para seu próprio sustento. A sua participação nessa repressão institucionalizada era estratégica, pois conheciam a região e as táticas de fuga. Essa posição colocava esses homens mais próximos dos senhores de engenho que dos escravizados e assim garantiam poder e uma vivência comunitária (ANDRADE, 2020).

dos CEIs conveniados em uma plataforma virtual, administrada pela PSMP, para o trâmite entre os setores que os analisam. Também foram ministradas orientações acerca de como emitir o parecer de autorização de funcionamento das escolas particulares vinculadas à DRE.

Ocorreram manifestações de desaprovação dos presentes, que se dava em relação à demanda de trabalho burocrático na proporção da quantidade de escolas que precisavam supervisionar.

O outro aspecto que pudemos observar na reunião de supervisores durante o processo de observação participante é que a proposta de formação não tinha a intencionalidade de ser uma reflexão sobre a prática, diante dos objetivos da educação pública municipal, mas sim caracterizava-se como uma formação técnica para operacionalizar as ações prescritas ao supervisor escolar.

5.2 As facilidades destacadas pelos supervisores em sua atuação

Para mais de 50% dos participantes da pesquisa, a possibilidade de realização do trabalho em conjunto com seus pares é um dos principais facilitadores das ações da supervisão. Dentre as respostas encontradas no questionário que indicam quais são as facilidades encontradas na realização do trabalho da supervisão escolar, destacam-se termos como “parceria”, “troca”, “apoio”, “visitas conjuntas”, “colaboração” e “reuniões setoriais com os colegas”. Paulo Freire (1987) postula que, na construção do conhecimento, o diálogo é um instrumento de socialização de saberes, e é através dessa relação dialógica que se desenvolve o aprendizado. O interessante que se constata na obra do autor e se verifica nesta evidência citada, é que essa busca é inerente ao ser humano e a busca pelo conhecimento, na interação com o outro, se faz por meio do diálogo. Logo, em uma proposta formativa emancipatória que vise à autonomia dos sujeitos, devemos considerar o diálogo com um dos seus principais pilares.

Percebemos nas respostas dos participantes que considerar o contato com os colegas como um facilitador de seu trabalho na ação supervisora evidencia que a comunicação entre os pares visa a suprir as próprias necessidades diante de sua atuação; as palavras mencionadas “parceria, apoio, troca e colaboração” explicitam que os sujeitos pesquisados buscaram auxílio comunicando-se com seus colegas e foram bem-sucedidos nessas experiências, já que situaram-na como facilitadoras da ação supervisora. Entretanto, é preciso ressaltar que, para Freire (1987), o diálogo como princípio da formação não se resume somente ao ato da comunicação:

O diálogo não é um produto histórico, é a própria “historicização”. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude, incessantemente, busca reencontrar-se a si mesmo num mundo que é comum; porque é comum esse mundo, buscar a si mesmo é comunicar-se com o outro. O isolamento não personaliza porque não socializa. Intersubjetificando-se mais, mais densidade subjetiva ganha o sujeito. (FREIRE, 1987, p. 16)

As supervisoras Patrícia e Virgínia apontam, respectivamente, que ao iniciarem recentemente na função de supervisor escolar, consideraram a interação com os pares, através do diálogo, um processo formativo inicial (posto que não receberam nenhuma formação por parte da rede municipal de ensino) sem o que não poderiam começar a desenvolver seu trabalho. Apontam como problemas a falta de experiência com determinadas questões da escola, sobre as quais precisam orientar as suas equipes. Também denotam a falta de consenso do grupo de supervisores como um problema na organização de suas condutas. Como se apropriam das experiências dos colegas, sabem que estas são consolidadas subjetivamente, em outras palavras, apontam a falta de diretriz evidenciada pelos outros participantes da pesquisa, já mais experientes na função:

Eu como sou supervisora também ingressante, eu não tive nenhuma formação. Acho que só posso falar com a minha formação foi a formação em serviço com os pares. Porque se não fossem os pares mais avançados que estão aqui, a gente não sabia por onde começar. Porque o olhar que a gente tem dentro da escola é muito diferente, e dependendo da função que você ocupou na escola, se foi coordenação, ou direção, você desconhece alguns procedimentos, que você se vê na função de supervisor tendo que orientar escolas, ajudar a escola. Na questão administrativa, por exemplo, não conhecia muitas coisas, e é perguntando para as pessoas que a gente vai se formando. Mas é de se pensar. Porque a secretaria realmente não tem, e aí parece que não tem preocupação nenhuma, mas na verdade é uma estratégia política mesmo, porque não tem nada, mesmo para quem é designado que não é ingressante e vai ser supervisor: Como? Por onde começa? não tem preparo nenhum. E acho que é um problema a gente não ter esses horários de formação dentro da própria DRE, por mais que tem agora lá o projeto da lei de que foram aprovadas as 4 h⁴, a gente pensa nas nossas reuniões de supervisão ser encontros formativos. Eu falei uma vez: – Gente, eu sinto falta de ter PEA pra gente discutir. Como a gente discutia na escola, porque a gente trabalha com as escolas, e não discute o que está acontecendo nas escolas entre a gente, pra ter um outro ponto de vista, para pensar: – Olha, isso está acontecendo na minha escola, já aconteceu na escola de outro colega, como vocês resolveram? Como vocês interviram? E a gente não tem isso, e acaba virando um trabalho muito burocrático, de preenchimento de papel, dessa coisa administrativa sem fim, que de verdade eu não sei o que isso impacta ou melhora a qualidade da

⁴ Referência à Lei 17.232, de 2019, que autoriza o Poder Executivo a alterar a Lei 14.660, de 2007, para considerar como horas de formação e aperfeiçoamento 10% das horas de trabalho semanal dos assistentes de diretor de escola e dos profissionais da classe dos gestores.

educação na ponta, na escola. Então de verdade pra que que serve o trabalho da supervisão escolar? É só pra ficar fazendo esse preenchimento de papel, por que alguém tem que bater o carimbo e ser responsável por abrir uma escola? Pela aprovação ou não aprovação dos alunos no final, que é a supervisão que vai dar o veredito final, como funciona isso? (supervisora Patrícia)

Só complementando a fala, eu também não tive nenhuma formação e eu recorri muito aos colegas e a gente percebe nitidamente que de acordo com a vivência e as concepções de determinados colegas, uns falam um jeito, outros falam outro. O modus operante, ele é variável, então eu acredito que também é necessário a gente fortalecer esse coletivo, pra que a gente mesmo possa chegar ao consenso de concepções de diretrizes, para que não seja fala de um, e fala de outro tão discrepante. (supervisora Virgínia)

De fato, nas situações em que ocorreu a observação participante foi possível perceber que os supervisores escolares buscam dirimir suas dúvidas e anseios junto aos colegas mais experientes, construindo uma troca de saberes no próprio grupo. A segunda reunião de supervisão observada tratou do repasse de informações enviadas pela SME.

Foram informadas as datas de aplicação da prova São Paulo e da Provinha São Paulo⁵, explicitando quais os procedimentos que as escolas deveriam adotar para sua aplicação e a necessidade de acompanhamento do supervisor escolar e preenchimento de formulário referente à aplicação da prova. Este tema da avaliação externa gerou debate entre os presentes, alguns supervisores externaram suas opiniões contrárias ao processo e à expectativa de sua atuação fiscalizatória requerida pela SME. Outros supervisores demonstraram preocupação no preenchimento do formulário citado, solicitando que socializassem suas experiências anteriores neste procedimento. O diálogo se constituiu no grupo, de modo que os próprios supervisores levantavam suas dúvidas procedimentais para os colegas, que prontamente revezaram-se em responder. Alguns supervisores destacavam a necessidade de reflexão sobre o processo avaliativo imposto, para além do cumprimento da tarefa, compartilhando seus conhecimentos e socializando subsídios teóricos que dispunham no momento, acerca do assunto.

5.3 As necessidades formativas apontadas pelos supervisores escolares

Acerca das necessidades formativas dos participantes que responderam o questionário, as respostas variaram entre necessidades relacionadas a assuntos considerados “administrativos” e ou referentes à legislação com 60% das respostas neste sentido; e entre necessidade de troca de experiências no grupo de trabalho, com um percentual um pouco menor,

⁵ Prova São Paulo e Provinha São Paulo são avaliações de sistema aplicadas aos alunos da rede municipal de ensino, para avaliar o desempenho e avanço das aprendizagens.

algo em torno de 40%; esses percentuais não totalizam 100%, pois dentre as respostas foram localizados respondentes que relataram na mesma resposta, a necessidade de estudo aprofundado sobre questões de legislação, como também a necessidade de troca de experiências de situações e vivências das unidades educacionais.

No grupo de discussão, o questionamento sobre as necessidades formativas desencadeou uma reflexão, ao final da discussão, sobre uma análise acerca da “maneira de organização” da formação permanente, e não sobre os assuntos que devessem permeá-la. O mais interessante deste processo de coleta de dados é que este se transformou em uma ação formativa em si mesmo, pois as proposições expostas pelos participantes os levaram a terminar os seus discursos de maneira diferenciada da que começaram, em uma perspectiva propositiva.

A supervisora Rosa iniciou a discussão expondo as suas impressões sobre as experiências formativas que vivenciou e concluiu a sua fala referindo-se a um processo de alienação e de ausência de diálogo entre a SME e a supervisão escolar. Evitando proporcionar momentos de reflexão em conjunto, por receio de reflexão crítica por parte dos supervisores escolares:

É porque, assim, eu estou na supervisão escolar há um pouquinho de tempo desde 1998. E teve momentos da nossa história que nós tivemos várias formações, formações potentes, formações em que o próprio grupo da diretoria (regional de Educação) problematizava a prática supervisora, fazia avançar momentos de estudo, momentos de reflexão. Então na minha formação eu tive isso, momentos em que eu podia olhar para a prática da supervisão escolar, para fazer uma reflexão mais aprofundada junto com os meus colegas que também participavam e vivenciavam essas dificuldades que nós colocamos aqui. Eu penso que, de uns anos para cá, a secretaria ofereceu algumas formações bastante potentes, outras não, porque parece que a formação da supervisão muitas vezes vem alinhada com esse modelo de escola: que é público-privada, então ela interessa também, alguns setores da nossa sociedade que financiam a educação e querem colocar ali os seus princípios, então nós já tivemos isso... Com cursos extensos, bancado por essas instituições, que eu acho que pouco contribui porque eles veem uma escola idealizada que não existe, ela não existe. Então vem sempre com uma proposta de ensinar a fazer a gestão da escola, mas de uma escola que ela não é concreta, ela não é vivida na nossa realidade, no dia a dia. Então não contribui. E dizer que de alguns anos para cá, a secretaria (de educação) não investe, não dá formação. E ao mesmo tempo não dá formação e não dá a diretriz para o trabalho da supervisão escolar. Eu acho que isso é uma coisa que a gente precisa colocar sempre na mesa, porque eu vejo a secretaria, um pouco dizendo assim: – Ah vocês podem trabalhar, trabalhem. Façam a supervisão escolar! Porque se lá, um momento que nós fomos discutir diretrizes, nós vamos discutir princípios que organizam a escola pública. E nós sabemos que os projetos que estão ali, inclusive neste momento da história, não faz a defesa de uma escola pública de qualidade para todos. Então acho que a secretaria tem um temor da supervisão escolar, porque não chama

a Supervisão nem pra dialogar, nem pra fazer reflexões sobre aquilo que ela veja propósito. (supervisora Rosa)

As considerações desta participante apontam para um chamado “temor da supervisão escolar” por parte da SME porque não os chama para diálogo sobre os princípios e diretrizes, tampouco para reflexões sobre a sua própria prática. Uma das proposições fundamentais da obra de Freire (1996) é que não existe neutralidade na Educação. Ao trazer como exemplo de sua prática uma situação para a qual não é convidada a participar, e sim somente implementar, a supervisora denuncia um modo reprodutor de trabalho dos gestores públicos da secretaria da Educação. Podemos entender, então, que os supervisores escolares não estão excluídos do processo de “coisificação”, ao qual a maioria dos profissionais da educação e os educandos estão submetidos. Proporcionar a participação no processo do fazer educativo das políticas públicas do município seria intervir em uma estrutura solidificada de massificação dos profissionais da educação. Pensar juntamente com “aqueles e aquelas que estão no controle”, seria a contribuição para o processo de libertação, um paradoxo, que acabaria “com o próprio controle”.

Paulo Freire (1996) alerta para a ausência de neutralidade na exclusão da participação dos diferentes atores do processo educativo na organização das políticas públicas:

Como, por exemplo, esperar de uma administração que manifesta opção elitista, autoritária, que considere, na sua política educacional, a autonomia das escolas? Em nome da chamada pós-modernidade liberal? Que considere a participação real dos e das que fazem a escola, dos zeladores e cozinheiras às diretoras, passando pelos alunos, pelas famílias e até pelos vizinhos da escola, na medida em que esta vá se tornando uma casa da comunidade? Como esperar de uma administração autoritária, numa secretaria qualquer, que governe através de colegiados, experimentando os sabores e os dissabores da aventura democrática?

Como esperar de autoritários e autoritárias a aceitação do desafio de aprender com os outros, de tolerar os diferentes, de viver a tensão permanente entre a paciência e a impaciência como esperar do autoritário ou autoritária que não esteja demasiado certos de suas certezas? O autoritário, que se alonga em sectário, vive no ciclo fechado de sua verdade em que não admite nem dúvidas em torno dela, quanto mais recusas. Um: administração autoritária foge da democracia como o diabo da cruz.

A continuidade administrativa de cuja necessidade se vem falando entre nós só poderia existir plenamente se, na verdade, a administração da coisa pública não estivesse envolvida com sonhos e com a luta para materializá-los. Se a administração da cidade, do Estado, do país fosse uma coisa neutra; se a administração da coisa pública pudesse ser reduzida, em toda a sua extensão, a um puro fazer técnico, fazer que, por sua vez, enquanto técnico, pudesse ser neutro. E isso não existe. (FREIRE, 1996, p. 13-14)

O supervisor Ernesto corrobora com os destaques da participante Rosa, quando descreve que a exclusão dos supervisores escolares das discussões sobre as políticas públicas, pode se tratar de uma questão política, vigente na atual gestão municipal da educação:

O que eu quero destacar que isso é uma estratégia política da não formação. Em especial essa gestão, vem algum tempo numa política de alijar a Supervisão dos momentos decisivos da Educação, é então, nós temos uma política hoje que aponta para o emparedamento da supervisão, de ficar na DRE preenchendo papéis, observando sistemas e sistemas via rede, e, enfim, nos tirar da escola. E isso é uma estratégia política, é isso aí a gente percebe isso, inclusive, no número de autorização de unidades conveniadas, que nós somos desconsiderados, é uma estratégia política. (supervisor Ernesto)

Neste apontamento o participante destaca o aspecto da burocratização da ação supervisora, o qual distancia o supervisor escolar do envolvimento com as necessidades educacionais dos alunos e alunas. Afirma também que a ausência de processos formativos, alinhada ao aumento de demandas de análise administrativa, tem uma intencionalidade e não ocorre ao acaso, serve a propósitos ligados à administração em uma gestão neoliberal, que trata da educação na perspectiva mercantil. Paro evidencia que:

Outra medida que precisa ser repensada é o controle do funcionamento das unidades escolares via supervisores escolares. Essa alternativa que poderia funcionar como uma autêntica avaliação externa, com acompanhamento das atividades, assessoria pedagógica e elemento auxiliar na solução de problemas escolares, tem se constituído mais numa rotina burocratizante que pouco ou nada acrescenta ao bom desempenho da escola. (PARO, 2015, p. 100)

A supervisora Nísia apresenta um outro ponto de vista sobre a ausência de formação permanente:

Eu de fato tenho dúvidas se é uma política ou se é pura incompetência mesmo desta administração. No sentido de que as instruções normativas saem, e sempre tem um “caminho” destinado às nossas competências, dentro do assunto sobre os quais elas legislam. Então eu não sei, eu fico, muito sinceramente, em dúvidas se é uma política da administração. Ou se é simplesmente incompetência, nem assim, se referir a uma legislação antiga que nós temos, a qual fala das nossas atribuições para atualizar, eles não fazem. Então chega um ponto em que agora nós temos inúmeras instruções normativas que nos atribuem competências que não estão naquele rol inicial das nossas ações. (supervisora Nísia)

A respeito do que apontou Nísia em seu discurso, Paro (2015) denuncia que o amadorismo presente nas atitudes dos responsáveis pelas políticas educacionais, deixam o

campo aberto para guiarem-se pela razão mercantil, o que explicaria essa ignorância acerca das especificidades da educação escolar. Amadorismo e ignorância que são denotados na falta de conhecimento técnico-científico sobre o fazer educativo, e na falta de habilidade de construir as situações para a construção democrática destas políticas. A construção democrática, caso concretizada, proporcionaria a participação de profissionais da educação (possuidores de subsídios teóricos e práticos) na sua elaboração.

A supervisora Patrícia destacou a necessidade de contextualização desta formação, dizendo que as ações precisam ser integradas, superando a ideia de dicotomia apresentada, subjetivamente, no início da discussão:

Eu acho que tinha que ser contextualizado. Precisava se garantir esses momentos de reflexão dentro do grupo porque nós temos questões que são similares dentro do território, são escolas diferentes, mas que estão no mesmo território, enfrentam as mesmas problemáticas e quando que isso é colocado na mesa pra gente discutir? Eu entendo que essas formações padronizadas, que vem de cima pra baixo, elas não vão atender os nossos interesses, porque a gente precisa falar das questões das nossas escolas, da nossa DRE, saber que que tem de problema aqui, como que a gente pode intervir e talvez fazer uma formação mais integrada. Porque não adianta só um grupo de supervisores acho que conversar entre si, precisa até outros olhares. Eu vejo que a supervisão tem uma dificuldade muito grande de articular com outros setores da DRE por exemplo, o que eu acho que são essenciais no processo de formação. A distância gente tem da DIPED por exemplo aqui, ou do próprio CEFAl é muito grande e assim são vozes dissonantes chegando na escola falando do processo pedagógico: a supervisão fala uma coisa, a DIPED fala outra, o CEFAl entende de um jeito e a gente nunca se sentou pra falar junto. E a escola é a mesma ali na ponta, nós acompanhamos, PAAI acompanha, vai gente da DIPED fazer formação para os nossos professores das escolas, para os nossos gestores e como é que a gente não conversa? Porque se a supervisão tem um viés formativo junto às escolas, a gente precisaria ter uma ligação muito direta com o setor de formação da DRE, e eu vejo que é uma dificuldade essas coisas precisavam ser articuladas e integradas. (supervisora Patrícia)

Um apontamento importante, revelado pela supervisora, foi a necessidade de articulação entre os diferentes agentes formadores da DRE, incluindo os supervisores escolares. Além de destacar a importância de uma formação que considere o contexto de atuação de cada supervisor escolar, a participante afirma que todos aqueles que realizam intervenções diretas nas escolas deveriam dialogar em algum momento do processo. Ou seja, denuncia a falta de diálogo entre os setores que atuam junto às escolas, e apresenta esse fator como um grande dificultador para o trabalho da supervisão escolar na perspectiva formativa, bem como a divergência de informações veiculadas pelos diferentes sujeitos que interferem nas unidades educacionais.

O supervisor Ernesto faz menção à formação realizada no ano de 2018, mencionada anteriormente, e aponta para o distanciamento das experiências vivenciadas na realidade do cotidiano dos supervisores:

Eu me lembro de uma tentativa de formação que recebemos no ano passado, e a gente tentava sempre colocar as questões referentes à escola, no entanto, isso, segundo a pessoa contratada pra dar o curso, ela definia isso como lamúrias. Então quantas e quantas vezes ela disse: -Ah mas o espaço não é de lamúrias – porque ela tinha uma leitura de que esse grupo da supervisão era um grupo que iria tentar polemizar, que ia tentar trazer coisas que não estão contidas na formação : na assessoria que eu ofereço à secretaria – então, saía do assunto e vindo pra essa questão de como funciona a educação infantil na Itália e etc, mas muito, muito distante da nossa realidade. E lembro também que em uma das reuniões da supervisão foi feito um levantamento de questões que afligiam o nosso trabalho no dia a dia, porque seria para montar essa formação, só que quando veio a formação, não tinha nada a ver com questões que gente levantou. E só pra reforçar: não há uma formação possível sem que a gente seja ouvido! (supervisor Ernesto)

Um aspecto muito importante apresentado pelo supervisor em sua fala é a necessidade de escuta, de participação ativa no processo formativo. Um princípio freireano postulado no diálogo como instrumentalização para a emancipação, onde o diálogo é a interação entre os sujeitos, com argumentações, mediada pelo conhecimento.

Durante o processo de observação participante, o que mais se destacou foi o aspecto tecnicista que as reuniões tomavam. A última reunião observada continuou trazendo mais informações sobre a aplicação da prova São Paulo e acrescentou à pauta a necessidade de organização dos setores de escolas da supervisão escolar para o ano de 2020. Apesar de se apresentar em uma perspectiva democrática de discussão, os encontros eram ausentes de reflexões teóricas sobre as práticas dos supervisores escolares, logo denotam esta necessidade.

5.4 O que precisa mudar no trabalho da supervisão escolar

A análise da questão sobre “o que precisa mudar no trabalho do supervisor”, apresentada no questionário, proporcionou uma constatação muito importante nesta investigação. Ao refletir sobre as mudanças necessárias dentro do trabalho da supervisão escolar, apenas três participantes apontaram a formação como uma ação necessária para a superação das situações-limite que se apresentam no cotidiano da ação supervisora.

Esta constatação traz à tona algumas reflexões a serem consideradas: Por que a maioria dos supervisores escolares que responderam ao questionário não indicaram que necessitam de formação permanente para a resolução do que chamam de “problemas”?

As respostas ao questionário sobre as mudanças necessárias no trabalho da supervisão escolar foram variadas, e apontaram: demandas, parcerias, trabalho colaborativo, fundamentação pedagógica e participação; entretanto estes focos não foram relacionados como possíveis conquistas de um processo de formação permanente.

No grupo de discussão, a supervisora Rosa descreve a sua ação como diferenciada do que costuma observar nas diferentes práticas:

Eu acho que a minha prática busca ir na contramão deste tipo de supervisão escolar, busca ser apoiadora da escola; ela busca ser uma partícipe do Projeto Político Pedagógico da Unidade. Eu acho que para as questões dos Ceis conveniados, a gente tem uma diferença, porque que é um espaço onde exige da nossa prática um olhar de verificação, mas ainda assim é uma prática que busca respeitar o processo da unidade, que busca incentivar a autonomia e, que os princípios da escola pública sejam aplicados nos Ceis conveniados, porque eles (os CEIs) tem um recurso que é público [...]. (supervisora Rosa)

Neste trecho, ao citar que sua prática difere “deste tipo” de supervisão escolar, a supervisora Rosa afirma que sua prática “apoiadora e partícipe” nas unidades educacionais, é diferente do que caracteriza comumente às ações supervisoras, conforme relata esta pesquisa em seu primeiro capítulo, com a histórica visão de fiscalização. Entretanto, ela destaca que em relação aos CEIs de administração conveniada à rede municipal, ela tem uma preocupação de verificação referente à utilização dos recursos públicos, pois estas unidades educacionais, diferentemente dos CEIs de administração direta da rede municipal; não têm a obrigatoriedade de fazer prestação de contas à comunidade, através dos colegiados de APM- Associação de Pais e Mestres- e conselho de escola. Estas unidades fazem a prestação de seus gastos de repasses públicos para a DRE, e cabe ao supervisor escolar, dentre outras atribuições, verificar *in loco* se os recursos públicos que são repassados para as Instituições que os administram, estão sendo utilizados para garantir a qualidade do atendimento aos bebês e crianças matriculadas.

Também em seu discurso, Rosa faz um apontamento relevante:

A escola também quer uma supervisão, que não responda determinadas coisas, mas que deixe alguns questionamentos, eu tenho na minha prática deixar algumas questões para o pessoal da escola. Reconheço os avanços, percebo as dificuldades, mas coloco questões para que eles possam pensar, e a supervisão fazer algum sentido. (supervisora Rosa)

Neste trecho a supervisora descreve que a sua ação junto às escolas visa a *encontrar um sentido* para a supervisão, revelando que a sua função não tem um sentido previamente definido, e que se constitui a partir de sua concepção e sua prática cotidiana.

A supervisora Nísia também faz uma menção à visão de inspeção atribuída ao supervisor escolar para além do âmbito dos profissionais da educação:

Ao que apontou a Rosa nessa questão da figura do supervisor como algum ente fiscalizador, uma chefia – eu me deparo muito com isso na gestão do CEU (Centro de Educação Unificado) onde existem pessoas nesses cargos em comissão – de pessoas que são alheias à educação e que veem no supervisor essa função: a fiscalizadora, punitivista e muitas vezes eu tenho que esclarecer para essas pessoas qual é o real papel do supervisor. (supervisora Nísia)

A supervisora afirma que a atuação da supervisão não é no desempenho do papel fiscalizador e punitivista que deve desempenhar. Faz menção ao discurso da supervisora Rosa, referendando sua fala e acrescentando a especificidade do trabalho junto a profissionais que não têm a formação docente, ressaltando que esta concepção também está presente no senso comum, na visão gerencial da gestão educacional, assim como afirmou Paro (2010).

Na sequência da discussão, o supervisor Ernesto destaca uma dimensão relevante do seu campo de atuação:

Eu gostaria de acrescentar – e sempre no sentido de acrescentar – quero dizer que quando acessamos este cargo, a gente sai, nós não pertencemos mais à escola, nós somos lotados em outro lugar mas precisamos continuar contribuindo com o funcionamento da escola, mas nunca abrindo mão de um princípio que eu considero, que nós estamos lá para garantir o interesse especialmente de um ser, que é quem está sendo atendido pela escola – que tem uma relação desigual aí entre adultos e crianças, entre adultos e adolescentes e a gente não pode abrir mão desse princípio. E é ao contribuir, colaborar com o funcionamento da escola creio que a gente está cumprindo esse princípio. Mas eu falo em especial nos momentos que os direitos são – muitas vezes – não cumpridos pela própria Unidade. Aí nós temos sim que agir, e muitas vezes entramos em conflito com a própria gestão da escola. Nós temos hoje uma forma de pensar, a gente tava falando hoje na reunião de manhã: é quando a gente começa a matar os 23% dentro da escola, quando fala da retenção, quando fala dos processos de expulsão, que existem dentro das escolas públicas. Quem são essas crianças e adolescentes que são expulsos? Esse tem sido um dos focos do meu trabalho. (supervisor Ernesto)

Quando Ernesto afirma que não se abstém de um determinado princípio, e que este princípio diz respeito exatamente à garantia de direitos dos alunos e alunas matriculados, ele explicita uma concepção de atuação na perspectiva da pedagogia freireana. Ainda que não tenha mencionado a base epistemológica de seu trabalho, refere-se à sua atuação de ação supervisora

com um posicionamento político na efetividade da educação pública, a qual se utiliza de sua condição de profissional lotado na Diretoria Regional de Educação – designado a contribuir para a implementação de políticas públicas através, também, do uso da legislação em vigência – afirma que atua na defesa de crianças e jovens que sofrem processos de segregação ou exclusão social dentro das Unidades Educacionais. O seu questionamento: Quem são essas crianças e adolescentes que são expulsos? revela um questionamento oriundo de uma concepção de educação que considera o postulado de Paulo Freire na obra *Pedagogia do Oprimido*.

Esta pesquisa parte do pressuposto de que o supervisor escolar antes de tudo é um professor, um sujeito educador. E nesta concepção, partindo de Freire (2001), pode evocar de si, um educador progressista, cuja prática consiste em desafiar a curiosidade ingênua dos seus educandos, para com eles partear a criticidade; ou pode evocar de si a prática do educador pragmático, que não vê a necessidade de desafiar o educando a discutir o objeto de estudo do ponto de vista social, ideológico e político, dentro de uma perspectiva tecnicista da Educação.

Para Freire (1996), toda prática tem uma “teoria embutida” ainda que o educador não tenha clareza disso. Assim como as escolas abrigam educadores com diferentes concepções, a DRE também vai trabalhar com supervisores com diferentes concepções. A pesquisa evidenciou que, no grupo de discussão a preocupação sobre as mudanças necessárias no trabalho da supervisão escolar se encaminharam para uma visão humanista, destacando a importância da ação supervisora como um ato político na educação.

No grupo que respondeu o questionário, as respostas evidenciaram um aspecto mais técnico da realização de seu trabalho. Principalmente quando destacaram a necessidade formativa sobre legislação e procedimentos administrativos, sugerindo uma preocupação com a qualificação de suas práticas junto às escolas.

As possíveis explicações sobre o porquê a maioria dos supervisores escolares que responderam o questionário, não pontuarem a formação permanente como uma necessidade de mudança acerca de sua prática, além das evidências iniciais que recaem sobre a cultura da supervisão escolar, seu histórico e sobre a formação dos supervisores, requerem uma pesquisa mais específica. Entretanto, a constatação da ausência de necessidade de estudo e reflexão sobre a prática torna-se um norte que encontra, nas categorias freireanas, uma possibilidade de pautar uma proposta formativa emancipatória.

Cabe ressaltar aqui, o sentido da palavra emancipatória implicada na proposta de formação permanente. Está destacado em Freire:

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” ao opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização. Há algo, porém, a considerar nesta descoberta, que está diretamente ligado à pedagogia libertadora. É que, quase sempre, num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em lugar de buscar a libertação, na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou subopressores. (FREIRE, 1968, p. 77)

Dentro do que expõe Paulo Freire, os supervisores escolares se emanciparão quando perceberem hospedar em si a lógica opressora do sistema capitalista através da atuação tecnoburocrata que realizam junto às escolas, que lhes nega a oportunidade de construir com as suas equipes de trabalho, uma ação supervisora objetivando a pedagogia libertadora. Esta emancipação requer a construção de uma práxis, onde poderão refletir constantemente sobre suas ações, e refletir com, e não, para, as suas equipes. Decerto que em muitas vezes, ao assumir uma postura fiscalizatória, muitos profissionais podem considerar que agem na defesa de uma educação de qualidade, conforme explica Freire (1968, p. x36): “Há algo, porém, a considerar nesta descoberta, que está diretamente ligado à pedagogia libertadora. É que, quase sempre, num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em lugar de buscar a libertação, na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou subopressores”. Ou seja, por ignorar a condição de oprimidos que também se situam, tendem a acreditar que fazem o melhor pela Educação, ao pressionar e controlar as suas Equipes de trabalho.

Durante a discussão realizada no grupo de discussão, a supervisora Rosa expôs uma interpretação que converge para estes apontamentos:

Uma coisa que me incomoda muito é a ausência de uma consciência política da supervisão escolar, por vezes eu tenho a impressão, e a certeza, de que alguns colegas não se veem como trabalhadores da educação, e portanto, não tem uma identidade, uma identidade profissional. Então eu acho que essa é uma questão central dessa discussão, ou seja, eu não tenho identidade com os meus colegas porque eu não me vejo como trabalhadora da educação, muitas vezes que eu tenho a percepção de que a ação de alguns colegas – e aí, sem julgamento algum – é daquele que vai lá mandar na escola, ele não se vê parte daquele que está com o outro na escola, que é eu penso que a gente não pode tirar o pé da escola: o nosso pé na escola é que faz a gente ter uma consciência, em uma identidade de educador, porque se a gente fica aqui na Diretoria, nós nos tornamos sujeitos altamente burocráticos e confinados a processos administrativos. Então pensar a escola implica em colocar, ou melhor, em não

tirar o pé de lá, e a medida em que você está lá também, você é um dos educadores que estão lá, você faz parte dessa identidade coletiva, e essa identidade coletiva é não é possível se construir quando as pessoas não se reconhecem como trabalhadores da educação. Acho que é isso pra gente é um dilema, e estar com um pé na escola também, implica em fazer com o outro, pensar com o outro a gente e quando você não se vê como um trabalhador da educação, você se coloca num patamar para o outro fazer, então você determina o que o outro vai fazer. Eu acho que esses procedimentos fazem com que primeiro a gente se distancie da realidade e aí fique no mundo individualizado, agora quando eu tô com um pé lá e tô com um pé aqui na supervisão, eu consigo fazer essas articulações coletivas, e eu acho que isso é fundamental para a criação da identidade profissional. (supervisora Rosa)

A identidade profissional à qual se refere a supervisora Rosa pode ser associada ao que Paulo Freire (1968) apresenta como a situação da ausência do conhecimento de si mesmos, como oprimidos, por estarem imersos na realidade opressora. Esta identidade a que Rosa se refere, Paulo Freire trata como consciência de si como pessoa e consciência de classe oprimida. Quando a supervisora menciona a necessidade de construção de uma *identidade coletiva*, se alinha ao que postula Freire (1968) quando afirma que a realidade social é produto da ação dos homens, e esta, se voltando contra eles, exige uma ação de transformação que não ocorre subjetivamente, mas sim objetivamente: lutar com e não lutar por.

5.5 À guisa de uma síntese das evidências produzidas

As evidências apresentadas nessa pesquisa revelam essencialmente que a formação permanente como apresenta Paulo Freire no sentido de inconclusão humana, ainda não é algo de que todos tenham consciência. Além de evidenciar que essa formação não ocorre, também foi destacado que ela não é percebida, pela maioria dos sujeitos pesquisados, como algo necessário para as mudanças necessárias no trabalho da supervisão escolar. Em relação às demandas formativas, o que os supervisores escolares apresentaram foram substancialmente, conhecimentos técnicos e administrativos, o que ressalta que, mesmo com um concurso público que proporcionou uma bibliografia progressista, os novos supervisores adotam as práticas de seus colegas mais experientes, cuja ação e formação se balizou na perspectiva tecnoburocrática. Entretanto, a pesquisa também revela que o trabalho coletivo é uma ação que, majoritariamente, os sujeitos adotam, como que uma formação continuada entre seus pares, a partir de dúvidas e questionamentos que surgem em sua prática.

Os dados obtidos no grupo de discussão, todavia, revelaram que há uma preocupação com a humanização da supervisão escolar, com a superação de ações fiscalizatórias, ainda que

estas estejam presentes e ou impostas através das políticas públicas. Que ainda que a formação permanente não seja uma realidade praticada ou vislumbrada na superação das situações limite, ela é considerada importante e necessária.

No contexto de toda a coleta de dados: grupo de discussão, questionário e observação participante, em nenhum momento houve a negativa da relevância da formação permanente para o trabalho da supervisão escolar, o que se destaca é que ela não foi associada às transformações da prática. Tampouco no âmbito geral ela foi destacada no sentido em que pontua Paulo Freire. No questionário, o que se sobressai são as necessidades de conhecer um pouco mais sobre legislação e aspectos administrativos, em uma troca com os pares. E no grupo de discussão, prevalece a necessidade de reflexão sobre a prática, também em um contexto coletivo. Contudo, uma das supervisoras do grupo de discussão pontua a formação permanente no sentido da emancipação sobre a opressão, ressaltando também a importância da participação política em uma reflexão crítica sobre a prática, o que Freire anuncia em *Pedagogia do Oprimido* (1968).

O grupo de discussão traz reflexões muito pertinentes sobre o processo de formação permanente para a supervisão escolar, expondo em seus discursos alguns conceitos freireanos que podem compor uma proposta formativa, na perspectiva emancipatória.

6. A FORMAÇÃO PERMANENTE DOS SUPERVISORES ESCOLARES PARA UMA ATUAÇÃO QUE ATENDA ÀS NECESSIDADES DA ESCOLA EM SEU TEMPO HISTÓRICO

O processo histórico da criação da função e posteriormente do cargo de supervisor escolar, como já mencionado neste trabalho, contribuiu para o distanciamento da função educativa da ação supervisora, tendo-se enfatizado o caráter controlador que pode estar associado à sua função. A ação técnica é vista como burocrática e quase sempre desumanizada, onde o objetivo principal, a razão de ser da educação, fica esquecido ou relegado a segundo plano.

Alunos e alunas correm o risco de serem coisificados, assim como professores e professoras, nas ações supervisoras. As referências das legislações podem ser facilmente decoradas para orientações técnicas, porém, as pessoas não têm seus nomes ou histórias reconhecidas no trabalho da supervisão escolar, para uma intervenção efetiva em favor de seus direitos referentes à educação.

Paro (2010) afirma que, apesar de objetivar esclarecer a diferença entre as atividades exclusivamente pedagógicas, daquelas que servem de sustento para as práticas educativas; a distinção entre atividade pedagógica e atividade administrativa é concebida como exclusiva, como se as duas atividades coexistissem separadamente. De acordo com o autor, esta concepção se constrói a partir de uma visão técnica do que seja a ação educadora na gestão escolar, que só pode ser atingida a partir do reconhecimento do aluno enquanto sujeito da aprendizagem e da organização escolar, destacando-se, pois, o aspecto político deste trabalho desenvolvido na escola.

O conceito de política aqui expresso refere-se a uma visão mais ampla, a qual considera a produção da convivência entre grupos e pessoas, que subjetivamente carregam seus interesses e desejos próprios que coincidem ou não com os dos demais. Neste contexto, a gestão assume um caráter notoriamente político na coordenação do esforço humano coletivo no interior da escola, porque embora os interesses e valores pessoais dos componentes dos grupos sejam variados, a questão principal é a relação entre os objetivos a serem alcançados e os interesses daqueles que são encarregados de desenvolver o trabalho. Segundo Paro (2010), esta é uma questão política, a qual a coordenação do trabalho na escola pode ser conduzida mais democraticamente quando os objetivos a serem alcançados e os interesses dos trabalhadores estão alinhados, evidenciando uma atenção para o aspecto técnico, com a ênfase no estudo e desenvolvimento de estratégias para o alcance dos objetivos em comum. No entanto, quando

os objetivos a serem alcançados divergem dos interesses e valores destes profissionais, a função de coordenar e gerenciar o esforço humano coletivo se torna muito mais complexa.

Assim como na administração privada, na administração da escola pública o mais frequente é que a gestão esteja nas mãos de poucos, que determinam os objetivos, restando aos demais a execução das ações necessárias para o cumprimento dos fins por meio de seu esforço.

Nesse sentido, Paro questiona:

Se considerarmos o que foi dito anteriormente sobre a necessária adequação entre meios e fins para a efetivação da administração, e contrastarmos os fins que se buscam na empresa tipicamente capitalista com os objetivos da escola básica, em especial a escola fundamental, vem à tona a seguinte indagação: é possível, em termos políticos ou técnicos, igualar a direção de uma escola à direção de uma empresa capitalista, desconsiderando o que há de específico na empresa escolar em termos de seu objetivo e da maneira de alcançá-lo? Em outras palavras: se a administração (subsumida pela direção) é a mediação para a realização de fins, será razoável que fins tão antagônicos quanto os da empresa capitalista (apropriação do excedente de trabalho pelo capital) e o da escola (construção, pela educação, de sujeitos humano-históricos) sejam obtidos de forma idêntica, ou semelhante, sem levar em conta a especificidade do processo de produção pedagógico, nem questionar os efeitos deletérios de uma coordenação do esforço humano coletivo na escola nos moldes do controle do trabalho alheio inerente à gerência capitalista? (PARO, 2010, p. 42-43)

Esse questionamento sugere diferentes fatores, mas considera alguns determinantes que interferem no comportamento dos gestores escolares, os quais concentram um poder investido pelo Estado como seu representante, cuja expectativa dentro do sistema é o cumprimento das condutas administrativas, que nem sempre são coerentes com os princípios educativos em uma perspectiva democrática. Quando se ignora a especificidade do trabalho pedagógico e os fins da educação pública, acaba-se por reproduzir a lógica capitalista, aplicando na escola os princípios da produção utilizados nas empresas em geral.

Paro (2010) também destaca que a intenção de aplicar na educação os princípios de produção das empresas, crescente nos últimos tempos, revela a implementação da lógica da produtividade empresarial capitalista especialmente sobre a gestão escolar. Sob o pretexto da “modernização” administrativa, adota medidas como a “qualidade total” ou a formação de gestores terceirizada, com propostas compostas por ideias e soluções transplantadas “acriticamente da lógica e da realidade do mercado”:

Essa mesma lógica tem predominado na concepção e no provimento do ofício de diretor escolar. No imaginário de uma sociedade onde domina o mando e a submissão, a questão da direção é entendida como o exercício do poder de uns

sobre outros. Por isso se destaca sempre a figura do diretor, do chefe, daquele que enfeixa em suas mãos os instrumentos para “mandar” em nome de quem detém o poder. Nas empresas em que os objetivos a serem perseguidos não são aqueles que atendem aos interesses dos produtores (como é o caso da empresa capitalista, em que os objetivos a se realizar são os dos proprietários dos meios de produção, sintetizados no lucro), é cômodo destacar diretor ou diretores que comandam em nome dos proprietários. Os objetivos a serem perseguidos são os do proprietário, não os dos produtores. Então, as ações do diretor, para serem coerentes com os objetivos perseguidos, não precisam estar de acordo com os interesses dos comandados, desde que sejam do interesse do proprietário. (PARO, 2010, p. 54)

Na mesma lógica apontada pelo autor, o supervisor escolar pode ser interpretado como alguém que comanda “em nome do proprietário”, e em escala de submissão, se torna a representação da “chefia” do diretor de escola, correspondendo aos interesses do gestor municipal, o secretário de educação.

Para explicar essa reprodução acrítica pode-se mencionar o que afirma Freire (1987, p. 48) quando diz que não se pode esperar que a educação por si só seja a alavanca da transformação da sociedade, uma vez que, quando não é libertadora, modela a sociedade de acordo com os interesses da classe dirigente que está no poder – e que por isso mesmo está sujeita à fiscalização política.

Tal fiscalização política se revela nas sobreposições de tarefas administrativas (que não permitem a reflexão crítica sobre o sistema) aos quais os gestores educacionais estão submetidos, por imposição da Secretaria Municipal de Educação. Ainda segundo Freire (1987), as relações entre o subsistema da educação e o sistema da sociedade em geral são históricas, e na lógica capitalista, a tarefa principal da educação é reproduzir a ideologia dominante, o que, no entanto, não é um fator determinista, impassível de mudança.

Sim. Penso, por exemplo, que a ideologia dominante “vive” dentro de nós e também controla a sociedade fora de nós. Se essa dominação interna e externa fosse completa, definitiva, nunca poderíamos pensar na transformação social. Mas a transformação é possível porque a consciência não é um espelho da realidade, simples reflexo, mas é reflexiva e refletora da realidade. Enquanto seres humanos conscientes, podemos descobrir como somos condicionados pela ideologia dominante. Podemos distanciar-nos da nossa época. Podemos aprender, portanto, como nos libertar através da luta política na sociedade. Podemos lutar para ser livres, precisamente porque sabemos que não somos livres! É por isso que podemos pensar na transformação. (FREIRE, 1987, p. 25)

Neste sentido, cabe destacar a necessidade de reflexão sobre as práticas desenvolvidas na ação supervisora, considerando a conduta reprodutora do autoritarismo a qual está

submetido, revertendo-a para a autoridade democrática ao reconhecer-se e reconhecer os educadores das unidades educacionais como sujeitos do processo educativo e das políticas públicas, permitindo e incentivando a reflexão sobre a plena “obediência às ordens resultantes de um poder externo, cujas normas de procedimento foram estabelecidas sem a participação ou a concordância dos que devem obedecer” (PARO, 2010, p. 39).

No bojo da obediência às imposições administrativas e determinações legais, sem a “participação ou concordância” dos envolvidos, podemos descrever um exemplo prático que acaba assumindo a lógica reprodutora do tecnicismo e autoritarismo impostos aos gestores: a elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola. Este documento que registra os objetivos, as diretrizes e os procedimentos da Unidade Escolar, que descreve o histórico e contexto da escola e de sua comunidade; na maioria das vezes é construído sem a participação dos próprios sujeitos da escola e da comunidade.

Veiga destaca a importância deste instrumento:

Mas o que é o projeto político-pedagógico? É um documento teórico-prático que pressupõe relações de interdependência e reciprocidade entre os dois polos, elaborado coletivamente pelos sujeitos da escola e que aglutina os fundamentos políticos e filosóficos em que a comunidade acredita e os quais deseja praticar; que define os valores humanitários, princípios e comportamentos que a espécie humana concebe como adequados para a convivência humana; que sinaliza os indicadores de uma boa formação e que qualifica as funções sociais e históricas que são de responsabilidade da escola. Que elementos o integram? É um instrumento que organiza e sistematiza o trabalho educativo compreendendo o pensar e o fazer da escola por meio de ações que combinem a reflexão e as ações executadas do fazer pedagógico. A construção coletiva deve considerar a história da comunidade escolar, afirmar os fundamentos políticos e filosóficos e os valores, assegurar uma boa formação e processos constantes de vivências democráticas, a capacidade de mediar dos conflitos existentes nas relações interpessoais, primar pela capacidade inventiva e criativa de todos, conduzir com presteza processos de avaliação processual e revitalizar a gestão democrática com efetiva participação de todos os membros da escola e da comunidade onde a escola está geograficamente situada. (VEIGA, 2011, p. 270)

A elaboração e execução do PPP nas escolas pode ser destacada como um exemplo de política pública que (apesar de suas contradições) foi implementada para o princípio do desenvolvimento da autonomia das unidades, mas sofre um alijamento em seu objetivo, pela maneira que é conduzida pela equipe gestora e supervisão escolar.

Silva (1999) afirma que o início da década de 1990 marca um movimento de lutas docentes. Na esteira da recente redemocratização, e com a publicação da nova Constituição, a sociedade como um todo reflete sobre a necessidade de participação. No seio da educação, os

professores adotavam uma postura um pouco mais ativa, e a construção do Projeto Político-Pedagógico constava na pauta de suas discussões. Em 1996, é promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB 9.394, que trouxe alguns elementos importantes para o fortalecimento da autonomia das unidades educacionais, que até então eram regidas pela Lei 5.692/71, do período militar. Apesar de ainda preservar interesses neoliberais, precedentes de sua elaboração nos governos Collor e Fernando Henrique Cardoso, Pedro Demo (2002) afirma que a lei está envolvida em um emaranhado de interesses públicos e privados, mas antagonicamente, pode possibilitar muitos avanços.

A constituição do Projeto Político-Pedagógico na forma como foi descrita na LDB 9.394/96, pode ser enquadrada como uma grande possibilidade de avanço para a escola pública, não somente no que diz respeito à gestão democrática, mas também como a todo o processo de ensino aprendizagem.

Entretanto, Silva (2003) aponta que algumas vezes o PPP se torna um documento de registro, elaborado somente para o cumprimento de determinações, guardado na secretaria da escola, sendo lembrado e requisitado, após aprovação, geralmente pelos estagiários em formação universitária, desviando o PPP de sua potência formadora e transformadora:

[...] o projeto político-pedagógico da escola pública, eixo ordenador e integrador do pensar e do fazer do trabalho educativo. Ele não é uma peça documental para ser apenas guardado na secretaria da escola e manuseado pelos estagiários dos cursos de licenciatura e pedagogia. Se concebido adequadamente, o projeto político-pedagógico revela quem é a comunidade escolar, quais são seus desafios com relação à boa formação, à conquista da autonomia e da gestão democrática, capaz esta de organizar, executar e avaliar o trabalho educativo de todos os sujeitos da escola. Todos nós sabemos que as discussões em torno do projeto político-pedagógico estão hibernadas e que as escolas públicas participam de outros projetos, programas e planos sem ter clareza de suas origens e intenções. Pior, migram rapidamente para outros projetos, programa e planos e arquivam em gavetas o projeto político-pedagógico. Eis o nosso desafio, recolocar o projeto político-pedagógico no centro de nossas discussões e práticas, concebendo-o como instrumento singular para a construção da gestão democrática. (SILVA, 2003, p. 283)

Para Saul (2011), o PPP deve ser elaborado a partir das demandas existentes na escola, e deve ser entendido como as intenções e as práticas de se trabalhar com as trajetórias de formação de educandos e educadores, identificando-se com o currículo escolar. Por isso, “nunca está pronto”, podendo e devendo ser revisto de acordo com as novas necessidades que a escola apresenta, considerando as avaliações contínuas que devem ocorrer e determinar ou não os possíveis novos rumos a serem adotados.

Para Veiga (2001), as dificuldades de concretização do PPP como instrumento de autonomia e gestão democrática das escolas, estão relacionadas à concepção burocrata do PPP. Este comumente é visto como um documento que muitas vezes é apenas recriado a partir de um outro documento do ano anterior, ou refeito para ser entregue para órgãos superiores. Na rede municipal de ensino de São Paulo, o PPP deve ser entregue para a “aprovação” do supervisor escolar em prazo específico determinado em legislação.

Ao final de todos os anos letivos a Secretaria Municipal de Educação publica as Instruções Normativas e Portarias que dispõem sobre a organização das unidades de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Médio e dos Centros Educacionais Unificados da rede municipal de Ensino, incluindo orientações sobre a organização do atendimento nas unidades educacionais, citando a elaboração e entrega do PPP da escola.

Conforme descrito, a supervisão escolar é alicerçada em uma cultura de fiscalização de trabalho e relações na escola, com base, quase sempre, nas inúmeras publicações legais que orientaram o seu trabalho nesta perspectiva. Apesar dos avanços alcançados nos últimos tempos, a legislação ainda favorece a continuidade de atuação balizada por esta postura.

Quando a Instrução Normativa estipula uma data de entrega do PPP, caracteriza o projeto somente como um documento finalizado, desconsiderando o processo de sua elaboração, o que, logicamente, dentro de uma estrutura democrática, levará tempo e exigirá procedimentos para sua concretização. O processo de escuta, de estímulo à participação de todos aqueles que devem ser envolvidos, se torna algo complexo diante de tantas outras demandas existentes e ou impostas à escola.

Almeida e Saul (2013) afirmam que para garantir a democracia nas escolas é necessário estabelecer um processo de cogestão. Cogestão com a comunidade requer um projeto de Educação, e para gerá-la é necessário criar um processo educativo dos sujeitos envolvidos neste processo. Destacam ainda esses autores que é importante ressaltar que democracia não é democracismo, e que se constitui um desafio em nosso país, carregado por um peso enorme de autoritarismo, transformar a gestão de uma escola, em uma gestão democrática. Afirmam que, para Freire (1991), os princípios básicos da democratização da educação, são a participação, a autonomia e a dialogicidade.

Neste sentido, surge uma reflexão prática de como a atuação do supervisor escolar poderia ultrapassar as barreiras burocráticas impostas no exercício de sua função, para fomentar junto à equipe gestora das unidades educacionais a elaboração e execução do PPP, de forma que possibilite a participação de todos os envolvidos na prática pedagógica, com o real

comprometimento com a transformação da realidade local, sem deixar de refletir juntamente com as equipes gestoras, sobre o sistema arbitrário em que estão inseridos.

Para tanto, conforme foi evidenciado pelos supervisores escolares que participaram do grupo de discussão, é necessário que o supervisor escolar não se restrinja a assumir uma prática de pleno executor de tarefas que lhes são atribuídas, sem a reflexão crítica: a chamada “ação tarefaira”.

O processo de democratização, tanto nas relações da gestão quanto na elaboração do PPP, é um processo contínuo e formativo. Cabe ressaltar que a atuação do supervisor escolar neste processo requer reflexão crítica e atuação política para reorganizar a sua prática diante do contexto que lhe é imposto. Freire (1996, p.24) nos amplia o horizonte desta reflexão, quando afirma que “o mundo não é, ele está sendo. Está se fazendo”. Não existe nada que esteja posto, que não possa viver um processo de transformação. Por isso, e para isso, a necessidade de formação permanente.

A problematização da atuação do supervisor escolar diante da função social da escola pública coloca em pauta o seu protagonismo diante da implementação das políticas públicas.

Muito mais que atuar na zeladoria do cumprimento de tarefas, será necessário, como disse Veiga (2003), instaurar a reflexão e a união imprescindível entre a teoria e prática, reconhecendo sobre qual teoria esta postulada a sua prática, para dissipar, sem insubordinação, a fragmentação e a burocratização da ação supervisora no “chão” da escola pública. Desse modo, será possível fortalecer, por meio da ação supervisora, a autonomia das escolas, recriando ações e posturas diante dos diferentes cenários que se apresentem cotidianamente.

6.1 Referenciais freireanos para a formação de supervisores escolares

A formação permanente dos educadores foi um tema muito caro a Paulo Freire, evidenciado em sua teoria e em sua prática. Essa temática atravessa vários escritos de sua obra. Saul escreve:

Freire discute formação de educadores no conjunto de sua obra, em meio a tramas conceituais nas quais várias categorias do seu pensamento se entrelaçam: diálogo, relação teoria-prática, construção do conhecimento, democratização e outras, em uma moldura que mostra, com clareza, a politicidade da educação. É possível afirmar que desde os seus primeiros escritos, Freire vai elaborando a sua concepção do *saber fazer* docente, quer dando ênfase aos fundamentos políticos, filosóficos e antropológicos de sua proposta, construindo, pois, o cenário para a compreensão da prática docente, quer aprofundando, em obras das décadas de 1980 e 1990, núcleos temáticos

específicos relacionados ao ensinar-aprender e à formação dos educadores. E, especialmente, nas publicações: *Medo e ousadia – o cotidiano do professor* (1987), *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (1993b), *A educação na cidade* (2001), *Política e Educação* (1993a), e, sobretudo, em *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente* (1996), o autor sistematiza suas reflexões sobre o tema da docência e da formação de educadores. (SAUL, 2000,p.14, 2012 p.12)

Em *Política e Educação* encontra-se o fundamento ontológico com o qual Freire justifica a sua concepção de educação permanente e tal concepção é importante porque, dela deriva-se a compreensão de formação permanente.

Nas palavras do autor:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1993a, p. 22-23)

No período que atuou como secretário da Educação do município de São Paulo, na gestão da prefeita Luiza Erundina de Sousa (1989-1992), dentre os eixos definidos em sua proposta político-pedagógica, figura a formação permanente dos educadores com destaque, ao lado da gestão democrática da educação, nova qualidade de educação e educação de jovens e adultos.

Nas palavras de Freire:

[...] um dos programas prioritários em que estou profundamente empenhado é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir. (FREIRE, 2001, p. 80).

Os princípios que nortearam o programa de formação permanente de educadores na secretaria municipal de educação de São Paulo, são assim descritos por Ana Maria Saul que coordenou, na ocasião, a Diretoria de Orientação Técnica, na SME-SP:

- a) o educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la; b) a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano; c) a formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz; d) a prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do

conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer; e) o programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular; f) os eixos básicos do programa de formação de educadores precisam atender à fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica, à necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores e à apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possa contribuir para a qualidade da escola que se quer. (SAUL, 1993, p. 64).

Considerando o caráter relacional do pensamento de Freire, na qual várias categorias do seu pensamento se entrelaçam, Saul (2001) iniciou e desenvolveu um trabalho de representação relacional dos conceitos de Freire, junto aos alunos da Cátedra, denominado “trama conceitual freireana”. A trama é um recurso de representação de conceitos apresentados na obra de Freire, que relaciona várias categorias a um conceito central que atende ao objeto de estudo e investigação do pesquisador que a elabora. Destaque-se que os conceitos implicam-se mutuamente em diferentes direções possíveis. Apesar de respeitar a lógica do pensamento freireano, a trama permite a flexibilidade na associação de seus conceitos, possibilitando que o pesquisador/educador que a utilize, explicita a sua leitura sobre as relações apresentadas que emergem da obra de Paulo Freire, diante de um tema central proposto (SAUL, 2012).

Ainda, de acordo com Saul:

As tramas, enquanto representação de conceitos, têm conexão com uma dada realidade e buscam explicar e/ou inspirar ações de transformação dessa realidade. A elaboração de tramas conceituais freireanas para o desenvolvimento de pesquisas, ou em contextos de ensino–aprendizagem, requer do pesquisador/educador a construção de representações que incluem conceitos que se unem, uns aos outros, a partir de um conceito central. (SAUL, 2012, p. 5)

Diante da constatação de que a formação dos supervisores escolares, sujeitos desta pesquisa, não tiveram formação permanente, assim como proposta por Freire, e que a mesma foi valorizada pelos participantes, apresento a seguir uma trama conceitual que poderá orientar a construção de uma proposta de formação permanente calcada em uma lógica, que caminha na direção de uma formação crítico-reflexiva que tem, no horizonte, a justiça social

6.2 Uma trama conceitual freireana centrada na formação permanente

A seguir serão descritos, brevemente, cada um dos conceitos que compõem a trama conceitual freireana, relacionados à formação permanente – conceito central dessa trama.

Figura 2 – Trama conceitual freireana



Fonte: A autora (2020).

6.2.1 Formação permanente requer trabalho coletivo na supervisão escolar

Para Moacir de Góes (2008), Paulo Freire apresenta uma pedagogia coletiva, radical e inovadora que objetiva reestruturar a sociedade vigente. Não pode ser considerada uma didática ou uma tática política, ainda que dela derivem proposições democráticas e de descentralização de poder. O trabalho coletivo, nessa perspectiva, pressupõe a assunção de responsabilidade quando se constrói a autonomia. De acordo com o autor:

No trabalho coletivo podemos exercitar sua “teoria da ação dialógica” que pressupõe dois momentos fundamentais: o reconhecimento da desumanização e o envolvimento coletivo em um processo de humanização do homem, que só pode se dar nas atividades coletivas. Ambos construídos dialogicamente, num processo de problematização que relaciona os fatos da realidade histórica em si, com suas causas e efeitos, o simples e o complexo; o local e o global, o novo e o velho. Nesse momento promove-se a aproximação entre teoria e prática, permite-se compreender melhor o funcionamento da sociedade, na medida em que vai desnudando a realidade. (GÓES, 2008, p. 77)

A formação permanente requer o trabalho coletivo de analisar as práticas realizadas em cada contexto de atuação, perante as situações que são vivenciadas. É na troca de experiências, de impressões e de percepções diante dos fatos, que podem ser repensadas novas ações.

Para Freire, os oprimidos, em virtude da ideologia da opressão, tendem a manter-se separados. Para a união dos indivíduos, se faz necessária a desmistificação da realidade opressora, favorecendo que os sujeitos reconheçam a sua aderência a esta realidade e reconheçam também que possuem um conhecimento falso de si mesmos e de seu contexto.

De acordo com o autor, a união dos oprimidos, a sua relação solidária, implica na consciência de classe. Para a construção da consciência de classe, inicialmente, se faz necessário o reconhecimento de sua subjetividade, no sentido da humanização. Para aqueles que se encontram aderidos à natureza do opressor, primeiro, é preciso que percebam a sua própria anulação. Que percebam o silenciamento de suas vozes, a eliminação de momentos e espaços de reflexão, gerando a “cultura do silêncio”, que “coisifica” os trabalhadores. E no caso da supervisão, condiciona os profissionais, a “tarefeiros”, ou seja, mero cumpridores de determinações, que contribuem também para a própria opressão:

Descobrirem-se, portanto, através de uma modalidade de ação cultural, adialógica, problematizadora de si mesmos em seu enfrentamento com o mundo, significa, num primeiro momento, que se descubram como Pedro, Antônio, com Josefa, com toda a significação profunda que tem esta descoberta. No fundo, ela implica numa percepção distinta da significação dos signos. Mundo, homens, cultura, árvore, trabalho, animal, vão assumindo a significação verdadeira que não tinham. Reconhecem-se, agora, como seres transformadores da realidade, para eles antes algo misterioso, e transformadores por meio de seu trabalho criador. Descubrem que, como homens, já, não podem continuar sendo “quase-coisas” possuídas e, da consciência de si como homens oprimidos, vão à consciência de classe oprimida. (FREIRE, 1987, p. 108)

A consciência da opressão que leva à união dos oprimidos, pode ser construída a partir de ações formativas (constituindo uma cultura de estudo e reflexão na supervisão escolar – ação cultural) que pautem a necessidade da reflexão coletiva sobre a prática.

Outro aspecto defendido por Freire (1987) é a adesão para a colaboração na luta pela libertação. Não é possível pensar que é possível existir uma liderança que “liberte” o pensamento dos supervisores escolares. Seria o mesmo que reproduzir a lógica do opressor. O processo de libertação, é um processo de coautoria, portanto, de trabalho colaborativo, pautado na relação dialógica:

A colaboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação. O diálogo, que é sempre comunicação, funda a colaboração. Na teoria da ação dialógica, não há lugar para a conquista das massas aos ideais revolucionários, mas para

a sua adesão. O diálogo não impõe, não maneja, não domestica, não sloganiza. Não significa isto que a teoria da ação dialógica conduza ao nada. Como também não significa deixar de ter o dialógico uma consciência clara do que quer, dos objetivos com os quais se comprometeu. (FREIRE, 1987, p. 104)

Freire (1994, p. 39) destaca que [...] “a adesão verdadeira é a coincidência livre de opções. Não pode verificar-se a não ser na intercomunicação dos homens, mediatizados pela realidade”. Ou seja, problematizar a realidade em que está inserida a supervisão escolar, considerando o seu compromisso com a luta pela transformação da realidade, na superação das injustiças sociais.

Quando os supervisores escolares conseguirem perceber a relevância de sua atuação perante as escolas no sentido de desconstrução da lógica repressora, a qual também estão submetidos, podem também perceber a força da ação supervisora como um todo, não somente na sua atuação individual. A força de um coletivo no âmbito da supervisão escolar, que atue no sentido de defesa da qualidade da Educação tendo como principal objetivo a justiça social, pode construir uma resistência a programas e projetos pragmáticos e tecnicistas impostos por políticas neoliberais.

O trabalho em grupo aqui mencionado não significa em si, um trabalho único e padronizado, posto que é preciso respeitar as particularidades e especificidades de cada contexto. Objetiva-se uma reflexão coletiva sobre questões comuns à prática supervisora – ainda que subjetivas – mas com uma mesma diretriz, um princípio pautado na utopia da superação da exploração, da exclusão, para a transformação desta sociedade desigual.

6.2.2 Formação permanente constrói-se em ambiente democrático

Pensar em um ambiente democrático para um processo formativo na perspectiva freireana conduz inicialmente ao reconhecimento dos sujeitos deste processo, os supervisores escolares, sujeitos passíveis de ação e de transformação e não somente mero receptores de informações para o cumprimento de tarefas.

Paulo Freire afirma que:

Do ponto de vista coerentemente progressista, portanto democrático, as coisas são diferentes. A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida. (FREIRE, 1994, p. 37)

A formação permanente dos supervisores escolares requer um ambiente democrático porque visa à autonomia e ao reconhecimento de seu local privilegiado de atuação perante a gestão pública municipal para a transformação, contrariando a lógica reprodutora à qual está submetido. Por isso, é preciso mais do que refletir sobre o “como fazer”, mas sim o “por quê” de fazer o que está sendo determinado. Este pensamento não remete à pura e simples transgressão de regras, é reflexão sobre a prática.

A reflexão sobre a prática se constrói em um ambiente democrático, porque deve permitir a liberdade de pensamento e de questionamentos.

Se a lógica do sistema educacional coloca o supervisor escolar como reprodutor do autoritarismo, garantindo a fiscalização do cumprimento das determinações legais, certamente não contribuirá para o estabelecimento de espaço e tempo destinado à sua autoformação, pelo contrário, como foi descrito pelos Supervisores no grupo de discussão: alimentará cada vez mais a demanda burocrática em sua atuação, ocupando o seu tempo e determinando o seu fazer.

Giroux (2010, p. 39) ressalta uma importante contribuição de Freire para a democracia: “[...] Paulo Freire passou a maior parte de sua vida trabalhando na crença de que vale a pena lutar pelos elementos radicais da democracia, que a educação crítica é um elemento básico da mudança social [...]”.

Paulo Freire nos auxilia a compreender que a vivência da democracia é uma luta constante. Conforme destacado nas legislações publicadas, a égide repressora sempre esteve presente na educação pública municipal. A história de nosso país revela um recente processo de redemocratização, o qual não está consolidado culturalmente em nosso seio social.

As obras de Freire (*Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Autonomia*, 1996) destacam a importância da construção de um espaço democrático para a formação humana. Ao defender “os elementos radicais da democracia”, Paulo Freire nos chama a atenção para a raiz de sua etimologia: poder + povo. O que, no contexto desta pesquisa com a supervisão escolar, significa a luta por espaço de voz e de reflexão.

Nesse sentido, a voz, a palavra, está ligada ao poder.

Nas instituições repressoras (ainda que se apresentem “teoricamente” democráticas) prevalece o silenciamento dos sujeitos, sem reflexão crítica, sem problematizações para questionamentos. Quando a formação permanente se estabelece, ela equilibra essa relação de domínio da palavra, dando voz e visibilidade às necessidades, às opiniões e às ideias dos supervisores escolares perante a problematização de suas práticas e de seu contexto de atuação.

Tais reflexões só são possíveis em um ambiente que possibilite a participação com críticas, com sugestões, com análise sobre a própria atuação, em um ambiente de respeito mútuo, sem temor a represálias, sem a imposição de opiniões ou controle sobre posicionamentos.

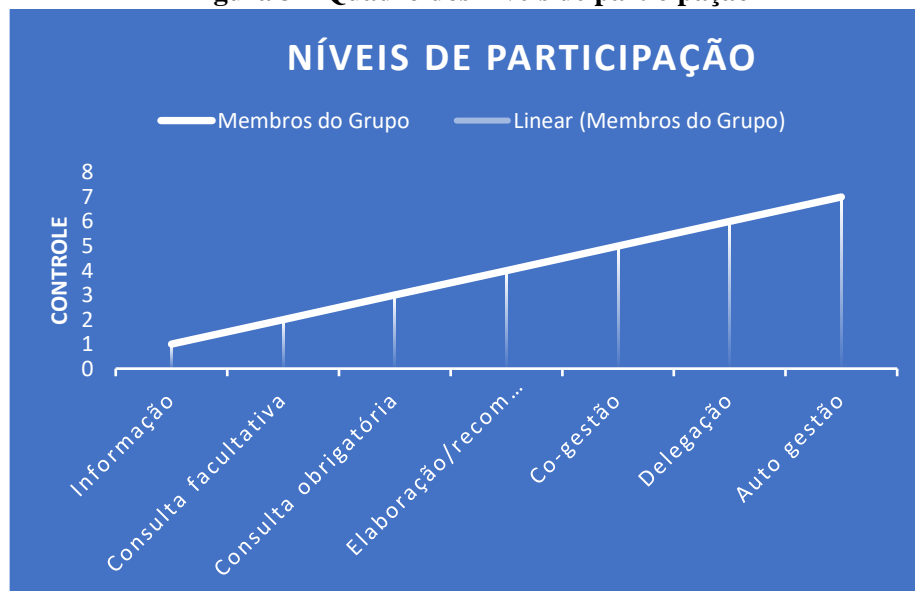
6.2.3 A formação permanente estimula a participação política

Paulo Freire (1996) afirma que não é possível pensar a participação dos sujeitos envolvidos em um processo educativo, que não seja em um contexto de democracia.

Para o autor, a participação no cenário educacional deve permitir o espaço para dúvida, para curiosidade, críticas e sugestões no âmbito da tomada de decisões. E isso não pode ser realizado em um ambiente rígido, com estruturas de relações verticalizadas que inibam a presença ativa com direito à opinião e compartilhamento de poderes de decisão.

Bordenave (1996) classifica os níveis e os graus de participação, elucidando sobre os graus e níveis de participação: Informação e reação; consulta facultativa; consulta obrigatória; elaboração e recomendação; cogestão; delegação e autogestão. O primeiro item - informação e reação - está em nível de maior controle e a autogestão está em menor nível de controle.

Figura 3 – Quadro dos níveis de participação



Fonte: Bordenave (1996).

No nível da informação, os dirigentes apenas informam os membros da sua equipe sobre as decisões tomadas; nos níveis da consulta, tanto facultativa, quanto obrigatória, os membros são consultados sobre as decisões, porém não participam das mesmas; no nível de elaboração e

recomendação, os membros participam um pouco mais, pois podem recomendar ou sugerir, entretanto a decisão ainda está a cargo dos dirigentes, que caso discordem, devem justificar a decisão. No nível da cogestão, a participação é um pouco mais efetiva, pois permite a utilização de mecanismos de decisão compartilhada, com conselhos e comitês. Já no nível da delegação, os dirigentes permitem autonomia em certos campos ou jurisdições antes restritas, dentro de certos limites podem deliberar sem a necessidade de aprovação. E, por fim, o nível de cogestão possibilita a participação plena, inclusive na delimitação dos objetivos, fazendo com que desapareça a diferença entre “administrador e administrados” (BORDENAVE, 1996). Esse nível de participação é o da participação política, assim mencionado pelo autor, quando a democracia participativa possibilita à população, a participação decisória, eliminando a divisão de funções, entre os que planejam e os que executam, sofrendo as consequências das decisões. (BORDENAVE, 1996,p.34.)

Em um processo de formação permanente, é desejável que o nível de participação a ser alcançado é o de cogestão, na qual os próprios participantes definem a sua organização e elaboram o plano a ser executado. Gerenciam e assumem o autocontrole do processo, mediante os objetivos estabelecidos pelo próprio grupo.

6.2.4 A formação permanente objetiva a emancipação

Para Freire (1996), à medida que o educador tem a consciência de suas opções, de seus sonhos, que são políticos e pedagógicos, reconhece que a sua atuação é também política e pedagógica, e assim se desencadeia um processo de contestação da ideologia imposta pelo poder dominante.

Quando a formação é permanente envolvendo, necessariamente a reflexão sobre a prática, ela contribui para a emancipação, fazendo com que o espaço para o pensamento crítico esteja continuamente implicado no cotidiano docente. Ou seja, o ato de refletir sobre o contexto e sobre a sua atuação, se torna inerente à ação social. Na perspectiva freireana, a reflexão constante sobre a sua ação e sobre o meio em que se está inserido, questionando as causas, os objetivos, a totalidade da realidade que se apresenta, permite que a ideia alienante de que “sempre foi assim” ou “não tem solução”, seja substituída por questionamentos no sentido de “por que é assim?” ou “como transformar essa realidade injusta?”.

Ao passo que, percebendo a situação opressora a qual se está submetido, no processo de formação permanente, há a possibilidade de agir para a superação da opressão.

Uma das constatações intrigantes desta pesquisa, já discutida nesse texto, foi o fato de os sujeitos – supervisores escolares – não associarem a resolução de seus problemas de ação supervisora à necessidade de formação permanente, ao estudo reflexivo sobre as suas práticas. Tal postura está na contramão do que Paulo Freire (1994) denomina humildade, um atributo extremamente necessário à prática educativa. Essa postura diverge muito de acomodação ou covardia, pelo contrário, para ser humilde, é preciso coragem e ousadia. Reconhecer que não se sabe de todas as coisas: “ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. Todos sabemos algo; todos ignoramos algo” (FREIRE, 1994, p. 37).

Para os supervisores escolares que forjaram sua carreira no esteio de uma visão hierarquizada, a qual sempre foram colocados em posição de chefia, como fiscalizadores do “correto”; é comum vivenciarem uma outra cultura também construída neste contexto: “a cultura de que sabem muito”, a cultura de serem consultados sobre legislação ou atuação administrativa e pedagógica. A ideia da construção de uma “espécie de notório saber”, simplesmente pelo cargo que ocupam, leva a diagnosticar suas eventuais necessidades formativas, como questões técnicas, que apenas instrumentalizem para este tipo de ação esperada.

Neste sentido, a humildade se faz necessária para distanciar-se deste papel que foi outorgado aos supervisores escolares, desconstruindo não somente o seu próprio olhar burocrático e fiscalizador, mas também o olhar que os demais educadores possuem sobre eles. Reconhecer que não se sabe tudo é um ponto crucial para o início da busca pelo conhecimento, o que também favorece o rompimento com a atitude autoritária. Freire (1996) aponta que não há como atuar dentro de um panorama democrático, sem humildade:

De fato, não vejo como conciliar a adesão ao sonho democrático, a superação dos preconceitos, com a postura inumilde, arrogante, na qual nos sentimos cheios de nós mesmos. Como ouvir o outro, como dialogar, se só ouço a mim mesmo, se só vejo a mim mesmo, se ninguém que não seja eu mesmo me move ou me comove. Se, humilde, não me minimizo nem aceito humilhação, por outro lado, estou sempre aberto a aprender e a ensinar. A humildade me ajuda a jamais deixar-me prender no circuito de minha verdade. Um dos auxiliares fundamentais da humildade é o *bom senso* que nos adverte estarmos próximos, com certas atitudes, de ir mais além do limite a partir do qual nos perdemos. A arrogância do “sabe com quem está falando?”, a empáfia do sabichão incontido no gosto de fazer conhecido e reconhecido o seu saber, nada disso tem que ver com a mansidão, não com a apatia, do humilde. É que a humildade não floresce na insegurança das pessoas, mas na segurança insegura dos cautos. Por isso é que uma das expressões da humildade é a segurança insegura, a certeza incerta e não a certeza demasiado certa de si mesma. A postura do autoritário, pelo contrário, é sectária. A sua é a única verdade que necessariamente deve ser imposta aos demais. É na sua verdade

que reside a salvação dos demais. O seu saber é “iluminador” da “obscuridade” ou da ignorância dos outros, que por isso mesmo devem estar submetidos ao saber e à arrogância do autoritário ou da autoritária. (FREIRE, 1996, p. 37)

Freire (1996) também faz uma importante consideração quando aponta a postura de defesa de nossas verdades, o que se relaciona com a ausência de uma predisposição à escuta do outro, e à necessidade de uma predisposição a aprender com as experiências e saberes do outro.

A emancipação não se postula no saber mais ou saber menos em relação à ação supervisora, mas sim no saber “porquê”, qual é o objetivo de sua ação. Dessa forma, o objetivo de consolidação da justiça social, se torna o norteador da busca de qualificação da prática.

6.2.5 Formação permanente exige diálogo

Para Freire (1987), o diálogo não é uma mera técnica a ser aplicada nas formações. O diálogo é constitutivo da natureza histórica dos seres humanos. O diálogo é o encontro dos humanos para a reflexão sobre a sua realidade e como a fazem e refazem. Na formação permanente, o diálogo é mediado pelo objeto de conhecimento, que no caso dos Supervisores Escolares é a sua prática, a ação supervisora.

Para Streck, Redin e Zitkoski (2010, p. 199): “O desafio freiriano é construirmos novos saberes a partir da situação dialógica que provoca a interação e a partilha de mundos diferentes, mas que comungam do sonho e da esperança de juntos construirmos nosso ser mais”. Esta partilha de mundos, é a troca de experiências. Durante a interação entre seus pares, em uma relação de diálogo, os supervisores escolares podem socializar suas vivências diante dos problemas em comum, diagnosticados pelo grupo.

Porém, o diálogo na formação permanente não deve ficar restrito somente ao “desabafo” diante de suas dificuldades, após evidenciar as situações limite que encontram na ação supervisora, o próximo passo é dedicar-se ao estudo dos referenciais teóricos que possam auxiliar na compreensão das práticas existentes e na construção de novas práticas, isso se caracteriza como construção de conhecimento na práxis.

Freire e Shor (1987, p. 123) afirmam que o “diálogo sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos” para que possam atuar na transformação da realidade apresentada, ou seja, sujeitos que dialogam sobre questões que vivenciam, mas que buscam transformá-las. Possuem a consciência de que nada é estanque e permanente, e na perspectiva do *ser mais*, fazem do estudo e da pesquisa, um instrumento de emancipação.

Freire e Shor também destacam que:

O diálogo libertador é uma comunicação democrática, que invalida a dominação e reduz a obscuridade, ao afirmar a liberdade dos participantes de refazer sua cultura. O discurso tradicional convalida as relações sociais dominantes e a forma herdada e oficial do conhecimento. (FREIRE; SHOR, 1987, p. 123)

Neste sentido, o diálogo pode contribuir para a autonomia, pois permite ao supervisor escolar o seu reconhecimento enquanto educador-pesquisador, ou seja, um profissional, que busca constantemente o aprimoramento de sua prática. Uma prática comprometida com a transformação da realidade social.

O diálogo permite também a reflexão sobre a democracia nas relações, exigindo a horizontalidade entre os sujeitos, para que, agregando a humildade como um valor fundamental, possa ocorrer a aprendizagem constante, vertente da incompletude humana. Se os supervisores escolares se colocarem em um patamar de superioridade, ou de plena experiência e sabedoria, este diálogo pode se resumir em trocas de vivências em uma perspectiva egocêntrica em vez de reflexiva.

Neste sentido, é possível perceber a interlocução das categorias freireanas presentes na trama conceitual, pois o processo dialógico só será constituído dentro da formação permanente, se os supervisores escolares vivenciarem a humildade também necessária à sua emancipação. Esta humildade se refere à escuta curiosa e atenta, bem como à expressão verbal sincera e despretensiosa, que descreva sua maneira de ver, de compreender o mundo, com o objetivo de transformação humanizadora.

6.2.6 A formação permanente favorece a autonomia

A autonomia defendida por Freire (1994) se refere ao respeito ao direito dos sujeitos de tomada de decisões e escolha de suas ações, contrariamente ao autoritarismo.

O autoritarismo ao qual os supervisores escolares estão submetidos se apresenta através do silenciamento que lhes é imposto. Silenciamento não de suas expressões verbais, mas um silenciamento de omissão, quando suas expressões não são consideradas ou abordadas de maneira reflexiva, para a organização de ações na DRE, em benefício das escolas, conforme denunciam os participantes do grupo de discussão. Este autoritarismo também se apresenta na exclusão dos supervisores escolares dos processos de estruturação das políticas públicas no âmbito da secretaria municipal de educação.

A autonomia que os supervisores escolares não conseguem constituir é a mesma que, muitas vezes, eles não favorecem que os educadores construam nas escolas, e que também os educadores não propiciam a construção por parte dos estudantes.

O processo de construção da autonomia pode possibilitar a quebra de um ciclo de repressão instaurado no sistema educacional, na qual não prevalecem os interesses dos alunos, dos educadores e dos gestores: os sujeitos da escola.

Para os supervisores escolares, essa autonomia pode auxiliar a superar a função “tarefeira” que lhe é imposta.

Autonomia para a liberdade do pensamento crítico sobre o seu trabalho, questionando aquilo que lhe é imposto realizar. Galgar espaço para a democracia, para a intervenção na elaboração e não somente na execução de políticas públicas.

Autonomia para a construção de um novo pensamento, que se coletivo, reconduza as práticas para a união na luta contra as injustiças a que são expostas grande parcela da sociedade. Reconhecendo na educação, um caminho para a conscientização e emancipação dos sujeitos.

Este processo de desenvolvimento da autonomia está intimamente vinculado ao processo de libertação: sujeitos autônomos, conscientes da função social do conhecimento, considerando a escola pública como um espaço democrático de construção cultural e de transformação local; podem elaborar estratégias de superação à opressão.

6.2.7 Formação permanente objetiva justiça social

Para Freire (1996), a educação libertadora deve formar o ser para a luta pela superação das injustiças sociais e esta deve ser a utopia que move o educador progressista.

A sociedade que se acostuma com a invisibilidade de alguns atores, com a negação de sua humanidade, não pode progredir. A realidade social que se apresenta de maneira injusta, deve incomodar o educador, de tal forma que a ideia de mudar o mundo deva ser o motor de suas ações, principalmente das ações educativas.

Entretanto, no seio da educação, existem muitas propostas educacionais que veiculam a ideia de “mudar o mundo e transformar a sociedade”, o que não significa necessariamente uma reflexão sobre a luta de classes. A discussão sobre a democratização da Educação, que destaca a questão de acesso e permanência, vincula-a majoritariamente ao conceito de qualidade.

Em uma perspectiva libertadora, a qualidade da Educação é social. Está intimamente ligada à conscientização sobre esse sistema, perante a luta de classes. O objetivo não é a formação de profissionais que atendam às necessidades do mercado, na perspectiva do

neoliberalismo, e sim cidadãos críticos que ocupem os espaços de luta para a transformação da sociedade. O sucesso não está associado às posses, e sim à humanização, ao reconhecimento da invisibilidade de alguns sujeitos por parte daqueles que se encontram em posição de pequenos privilégios e o reconhecimento da situação de oprimido por parte daqueles que são frequentemente marginalizados neste sistema.

O conhecimento está a serviço da humanidade na superação do seu sofrimento coletivo, e não na competição por acúmulo de posses. A visão de qualidade da Educação, neste sentido muda, assim como deve mudar a própria visão de mundo dos supervisores escolares.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As evidências produzidas nesta pesquisa demonstraram que os supervisores escolares não tiveram, e não estão tendo, em sua trajetória profissional, o que consideramos formação permanente, na concepção de Freire. Ao longo dos anos, foram proporcionados momentos formativos de cunho tecnicista, ministrados por organizações ou universidades. Com exceção dos quatro anos da gestão de Paulo Freire, cuja proposta era, de fato, emancipatória, a formação dos supervisores escolares não se estabeleceu como política pública ou diretriz dentro da legislação, na garantia do espaço para a sua formação permanente dentro de sua jornada de trabalho.

Atualmente, as Diretorias Regionais de Educação realizam reuniões com os supervisores, porém esta não possui caráter de formação, como afirma a supervisora Rosa:

Eu vou colocar uma questão, com todo o respeito às nossas chefias nas diferentes instâncias, mas isso é um grande problema: você ter por exemplo, um Diretor regional* que só pensa na dimensão administrativa, isso tem uma implicação profunda na organização do trabalho pedagógico, então acaba acontecendo que a DRE não tem uma unidade de trabalho, não tem uma articulação, e vou dizer da minha expectativa: que é, sempre que a nossa supervisora técnica também trouxesse um laço de formação, não, que ela não é responsável pela nossa formação – não é isso – mas assegurar no espaço da reunião um momento de formação, e isso é de organização de pauta né?! Eu acho que nós todos poderíamos nos responsabilizar por esta formação. E por outro lado também, eu preciso assinalar que a gente é um grupo, na nossa DRE, nós somos um grupo diverso, e a gente tem parte dos nossos colegas que não querem formação, que não querem discutir, que não querem trabalhar coletivamente né?! Então isso também traz um reflexo no ponto de vista do trabalho desenvolvido na escola, então eu estou colocando aqui são dilemas que nós vivemos aqui, porque falta diretriz, mas falta também uma proatividade do próprio grupo em se organizar e estabelecer como meta do seu trabalho a autoformação permanente e a formação coletiva dentro da dinâmica da supervisão escolar. (supervisora Rosa)

Rosa faz uma crítica à ausência de formação nas reuniões semanais, e a estende para todo o seu grupo de trabalho, apontando que, em sua percepção, os supervisores não desejam a discussão ou o trabalho coletivo para o estudo.

Em 70% das respostas, nas questões que investigavam a percepção dos supervisores escolares sobre o seu trabalho, não houve associação da ausência da formação permanente com as dificuldades que vivenciam no exercício da ação supervisora.

Dessa forma, é possível constatar que não consideram o estudo sobre a sua prática um percurso muito necessário para a melhoria do trabalho da supervisão escolar.

Entretanto, a pesquisa revelou que os supervisores escolares admitem que têm necessidades formativas, considerando as questões de cunho administrativo no

acompanhamento da gestão das escolas; assumem que as legislações publicadas e as propostas pedagógicas implementadas pela secretaria municipal de educação são pautas necessárias para sua atuação.

Os dados evidenciaram que a visão de formação, destacadas nas necessidades formativas remetem às propostas sistematizadas de estudos, cursos, eventos etc., com caráter muito mais instrumental que reflexivo.

Porém, os depoimentos coletados no grupo de discussão apontam que, mesmo não sendo a maioria, alguns supervisores escolares, como a supervisora Rosa, por exemplo, acreditam que a formação permanente seja necessária para a melhoria de sua prática.

Quando se menciona a formação para a melhoria da prática, podemos dizer que todos os supervisores indicam que este seja o objetivo de seu interesse nos processos formativos. A grande diferença ocorre na ideia de melhoria de prática que cada um possui. Quando demonstraram que a preocupação formativa gira em torno de questões tecnoburocráticas, revelaram que a sua prática está inclinada para essa concepção de ação supervisora. Conforme afirma Freire (1989), toda prática está imbuída de uma teoria, ainda que o educador não tenha plena consciência disso.

No grupo de discussão, conforme apresentado na pesquisa, surgiram percepções divergentes no que tange ao conceito de qualidade da Educação e atuação do supervisor escolar. Pôde-se evidenciar que parte dos supervisores escolares tem consciência da implicação política dos projetos pedagógicos e da função da supervisão na luta pela garantia de direitos, negando a condição de reprodutores da lógica de exclusão presente na sociedade; por isso destacaram em suas falas considerações sobre a participação na elaboração dos programas educacionais; sobre a necessidade de manifestar apoio às equipes das escolas; denunciaram a falta de diálogo da secretaria municipal de educação com os servidores da rede municipal de ensino; teceram críticas aos processos formativos de cunho tecnicista e indicaram possibilidades para a inserção da cultura de formação permanente no próprio grupo de trabalho.

A partir dessas contribuições, destes sujeitos da pesquisa, propõe-se que o grupo de supervisores escolares organize, com aqueles que tiverem interesse, um grupo para estudos dentro de sua rotina de trabalho.

A proposta visa a favorecer a autonomia como um princípio, portanto, a organização deve propor e estimular o trabalho colaborativo e coletivo, no qual a liderança se faça de forma rotativa, na condução das ações de formação. As contribuições serão estimuladas e acatadas, com a vigilância cuidadosa de todo o grupo, sob o crivo crítico das diretrizes presentes na trama

conceitual freireana. E todos podem conduzir a reflexão, de acordo com as regras de escuta e de fala que deverão ser definidas também pelo próprio grupo.

O grupo pode convidar profissionais da educação, que não sejam da supervisão escolar para explanação sobre temas pertinentes, como também propor o uso de diferentes linguagens, que envolvam a cultura popular, como a arte por exemplo, para a reflexão entre os pares.

Na trama conceitual freireana encontram-se as categorias que podem orientar a proposta de formação. A formação permanente é a categoria central que tem, como objetivo, contribuir para a busca da justiça social. Assim sendo, todas as discussões que se façam na formação precisam ter o crivo dessa intencionalidade, ou seja, as reflexões devem questionar e convergir para a defesa e busca da justiça social. Para que a formação atenda ao propósito de fortalecimento da autonomia dos educadores, é condição que seja participativa e que se dê de maneira coletiva e democrática, de modo que possam ser compreendidas as situações, os mecanismos de opressão e que se pense em possibilidades de superação, na perspectiva da emancipação.

Para que isso se concretize, a proposta é que os participantes iniciem as reflexões a partir da descrição e análise das práticas que realizam, com o crivo crítico das categorias da trama conceitual. Dessa forma, esperamos poder construir um entendimento sobre os impactos da ação supervisora nas unidades e sobre a importância da reflexão sobre a implementação de ações e políticas públicas na cidade de São Paulo.

O objetivo é a consolidação da consciência da inconclusão, o que favorece a busca permanente pelo conhecimento a partir da prática, com a finalidade de transformação da realidade social, com uma opção clara e definida dessa transformação, a favor dos oprimidos.

A coleta de dados desta pesquisa ocorreu no mês de dezembro de 2019.

No início do ano letivo de 2020, cerca de nove supervisores escolares do grupo pesquisado, propuseram um momento para estudo sistematizado no contraturno da reunião semanal da supervisão. Tinha por objetivo organizar um grupo de estudos para que ocorresse de maneira autônoma e independente, em uma perspectiva crítica de reflexão sobre a prática.

Apresentaram esta proposta para os demais supervisores da equipe em uma das reuniões, porém não obtiveram êxito na adesão da equipe como um todo.

Independentemente da decisão da equipe da supervisão, este grupo optou por realizar seu encontro para estudo sistematizado no contraturno da reunião de supervisão. Esses supervisores compõem-se basicamente do grupo “Supervisão em Luta” mencionado na introdução deste trabalho, e para seus encontros destaca-se o processo de leitura de textos de

maneira coletiva, com discussões. Cabe ressaltar que os textos já utilizados seguem alinhados à pedagogia freireana.

Não se pode afirmar que a iniciativa de organização deste grupo para estudos sistematizados, tenha se dado em virtude da participação de alguns dos sujeitos na pesquisa, entretanto, cabe considerar que esta iniciativa se concretizou depois das reflexões explicitadas no grupo de discussão. Destacando-se assim, sua relevância como registro deste processo.

Sigo participando deste grupo de supervisores e pretendo assumir, como colaboradora, o compromisso de apresentar as evidências levantadas neste trabalho juntamente com este coletivo para os demais supervisores de nossa DRE, propondo que o mesmo também possa ser utilizado como mais um dos subsídios para a elaboração do plano de trabalho da supervisão escolar. Destacando principalmente a necessidade do estabelecimento de um processo de formação permanente. Apresento as categorias freireanas como sugestão de base inicial dessa proposta formativa, na orientação de pressupostos teóricos, de modo que esta possa ser consolidada posterior e gradativamente, de maneira coletiva e democrática em nossa equipe.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Denise Regina da Costa. A proposta de política pública educacional no Município de São Paulo: a (des)construção de uma Escola pública popular, democrática e com qualidade. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25, 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0132.pdf> Acesso em: 2 fev. 2020.

ANDRÉ, Marli. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Liber Livros, 2008.

_____. Pesquisa em Educação: trajetória e desafios contemporâneos. In: IBIAPINA, Ivana M. L. M.; CARVALHO, Maria Vilani (Orgs.). **Educação, práticas socioeducativas e formação de professores**. Teresina: EDUFPI, 2006. p. 13-23.

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL. **Educação paulistana em tempos de Doria**. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/03/21/educacao-paulistana-em-tempos-de-doria/> Acesso em: 19 ago. 2019.

CAMARGO, Rubens Barbosa. **Gestão democrática e nova qualidade do ensino: o conselho de escola e o projeto da interdisciplinaridade nas Escolas Municipais da Cidade de São Paulo (1989-1992)**. 368f. Tese (doutorado) – Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia e filosofia**. Rio de Janeiro/São Paulo: Forense, 1986.

FERRAZ, Márcia Aparecida da Silva. **Supervisor de ensino e a construção dialógica com professores, coordenadores e diretores: um aprimoramento das práticas de formação continuada**. 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

_____. Três teses sobre as reformas empresariais da educação. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago. 2016.

_____. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 348-365, jan./abr. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. São Paulo: Unesp, 1994.

_____. Canção óbvia. In: **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 4. ed. São Paulo: Unesp, 2000.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. Paulo Freire, administrador público: a experiência de Paulo Freire na secretaria de educação da cidade de São Paulo [1989-1991]. In: FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 11-17.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

INEP. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3> Acesso em: 6 mar. 2019.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, L. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Por dentro da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2000.

_____. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. In: _____. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 33-47.

QUERUBIM, Viviane Rosa. **Paulo Freire como administrador público – um estudo sobre a administração de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo**. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000129&pid=S0103-7307201400030000600007&lng=pt Acesso em: 6 jan. 2020.

SANTOS, Elise Cordeiro dos. **As dimensões da ação supervisora do supervisor de ensino do município de Santos: limites e perspectivas**. 2016. 160 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2016.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Aos que fazem a educação conosco em São Paulo/Construindo a Educação Pública Popular**. São Paulo: SME, Suplemento do Diário Oficial do Município, de 01/02/1989.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Regimento Comum das Escolas Municipais**. São Paulo: SME, 1992.

SÃO PAULO (Cidade). **Estatuto do Magistério Público de São Paulo**. Lei 11.229/1992. São Paulo: PMSP, 1992.

SAUL, Ana Maria. A construção da escola pública, popular e democrática, na gestão Paulo Freire, no município de São Paulo. In: TOMMASIELLO, Maria Guiomar Carneiro *et al.*

(Org.). **Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea**: constatações, análises e proposições. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. v. 1, p. 1-7265.

SAUL, Ana Maria (Org.). **Paulo Freire e a formação de educadores**: múltiplos olhares. São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2000.

SAUL, Alexandre. **Para mudar a prática da formação continuada de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire**. 2015. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2015.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. Contribuição à elaboração da LDB: um início de conversa. **ANDE**, n. 13, p. 5-14, 1988.

_____. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCIELO. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n61/1984-0411-er-61-00019.pdf> Acesso em: 12 ago. 2019.

SILVA, João Batista Pires da. **A formação do supervisor escolar em encontros colaborativos e de parceria com outros gestores educacionais**. 2012. 269 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

POSSANI, Lourdes de Fátima Paschoaletto; ALMEIDA, Júlio Gomes; SALMASO, José Luís (Org.). **Ação supervisora**: tendências e práticas. Curitiba: CRV, 2012.

VIEIRA, Ailton Sousa. **A ambivalência presente na ação supervisora e no papel do supervisor escolar no ensino municipal da cidade de São Paulo**. 2008. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

APÊNDICE

Questionário

Pesquisa de campo do programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores

Prezada(o), com a finalidade de conhecer a sua opinião sobre a ação supervisora, peço que responda as seguintes questões:

1. Quais são as suas dificuldades no exercício da ação supervisora?

2. Quais são as facilidades que você encontra na realização de seu trabalho?

3. Quais são as suas necessidades formativas?

4. O que precisa mudar no trabalho da Supervisão Escolar?

Perfil- Gênero

() Feminino

() Masculino

() Prefiro não dizer

() Outros

Perfil- Tempo de exercício na função

Perfil- Tempo de exercício na PMSP

ANEXO A – ORGANIZAÇÃO DAS RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES

Questões	Respostas dos participantes
<p>Questão 1 – Quais são as suas dificuldades no exercício da ação supervisora?</p>	<p>P1 – Número excessivo de UEs para acompanhamento, falta de articulação de SME, falta de participação nas decisões referentes à política pública.</p> <p>P2 – Grande abrangência de atuação, necessidade de constante atualização referente à legislação e programas de SME.</p> <p>P3 – Complexidade da função, troca de setores anualmente.</p> <p>P4 – Falta de formação.</p> <p>P5 – Falta de articulação de SME, falta de formação, falta de Unidade nos procedimentos do grupo.</p> <p>P6 – Número excessivo de UEs para acompanhamento.</p> <p>P7 – Número excessivo de UEs para acompanhamento, falta de formação.</p> <p>P8 – Número excessivo de UEs para acompanhamento, número excessivo de atribuições.</p> <p>P9 – Número excessivo de UEs para acompanhamento, conflito de relações interpessoais.</p> <p>P10 – Número excessivo de UEs para acompanhamento.</p>
<p>Questão 2 – Quais são as facilidades que você encontra na realização de seu trabalho?</p>	<p>P1 – Parceria com as equipes gestoras, parceria com os colegas.</p> <p>P2 – Acesso ao atendimento de outros setores da DRE.</p> <p>P3 – Autonomia e condições físicas de trabalho</p> <p>P4 – Apoio de políticas públicas inclusivas, chefias que valorizam, equipes gestoras comprometidas.</p> <p>P5 – Parceria com os colegas.</p> <p>P6 – Receptividade por parte das equipes escolares, das ações formativas realizadas na ação supervisora.</p> <p>P7 – Autonomia, reuniões setoriais com colegas e visitas conjuntas.</p> <p>P8 – Distanciamento dos problemas para melhor mediação e intervenção, troca com outros setores da DRE, troca com os colegas.</p> <p>P9 – Localização física da DRE, instalações físicas de trabalho, acolhimento e colaboração dos colegas.</p> <p>P10 – Trabalho embasado em legislações, apoio dos colegas mais experientes.</p>
<p>Questão 3 – Quais são as suas necessidades formativas?</p>	<p>P1 – Estudo com os pares sobre legislação e sobre diversos temas e situações problema.</p> <p>P2 – Temas administrativos relacionados à Direção Escolar.</p> <p>P3 – Problematizar as situações do cotidiano, considerando a legislação vigente.</p> <p>P4 – Temas administrativos.</p> <p>P5 – Clareza das funções, das limitações e das possibilidades de transformação.</p> <p>P6 – Papel do Supervisor Escolar, interlocução e trabalho coletivo.</p> <p>P7 – Formações dentro das escolas, gestão democrática, ação docente.</p> <p>P8 – Integração da atuação legalista para atuação formativa.</p> <p>P9 – Legislação vigente.</p>

	P1 0– Formação continuada teórica para a práxis, troca de experiências.
Questão 4 – O que precisa mudar no trabalho da Supervisão Escolar?	<p>P1 – Maior tempo para estudo e desenvolvimento de projetos com as escolas, menos escolas para supervisionar, formação específica para a ação supervisora.</p> <p>P2 – A abrangência da ação supervisora.</p> <p>P3 – As reuniões semanais que são pouco formativas.</p> <p>P4 – A quantidade de demandas, pois é preciso saber muitas coisas muito diferentes.</p> <p>P5 – Ter mais parcerias, a ação supervisora depende da atuação conjunta de vários setores da DRE e ação articulada junto à SME.</p> <p>P6 – Trabalho mais colaborativo em que possa sentir segurança enquanto supervisão escolar, independentemente dos traços de personalidade de cada um.</p> <p>P7 – A ação supervisora deve ser fundamentalmente pedagógica, pautada na escuta, no diálogo e na parceria das ações, fortalecendo o protagonismo e a autonomia das escolas.</p> <p>P8 – Mudanças na atuação prática do Supervisor.</p> <p>P9 – Atuar mais na construção das políticas públicas para a Educação.</p> <p>P10 – Clareza dos objetivos da educação Curricular. Melhorar a participação nas reuniões de formação seja no âmbito escolar ou outras instâncias.</p>
Perfil dos participantes Tempo de exercício na função	<p>P1 – 09 anos e 08 meses.</p> <p>P2 – Um ano e 11 meses.</p> <p>P3 – 2 anos e 11 meses</p> <p>P4 – Três anos</p> <p>P5 – 2 anos</p> <p>P6 – 14 anos</p> <p>P7 – 04 anos</p> <p>P8 – não respondeu</p> <p>P9 – 01 ano</p> <p>P10 – 02 anos</p>
Tempo de exercício na PMSP	<p>P1 – 17 anos.</p> <p>P2 – 17 anos e 4 meses</p> <p>P3 – 20 anos e 3 meses</p> <p>P4 – 23 anos</p> <p>P5 – 12 anos</p> <p>P6 – 28 anos</p> <p>P7 – 25 anos</p> <p>P8 – não respondeu</p> <p>P9 – 10 anos</p> <p>P10 – 28 anos</p>
Gênero	P1 a P10 – feminino