

UNESP  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

ROSANGELA NOVAES MARTINS

**SUPERVISOR DE ENSINO: PERCEPÇÃO DE UM AGENTE
PÚBLICO SOBRE SUA ATUAÇÃO**



ARARAQUARA – S.P.
2018

ROSANGELA NOVAES MARTINS

**SUPERVISOR DE ENSINO: PERCEÇÃO DE UM AGENTE
PÚBLICO SOBRE SUA ATUAÇÃO**

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Conselho, Departamento, Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar. Exemplar para exame de DEFESA.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes

ARARAQUARA – S.P.
2018

MARTINS, ROSANGELA NOVAES
SUPERVISOR DE ENSINO; PERCEPÇÃO DE UM AGENTE
PÚBLICO SOBRE SUA ATUAÇÃO / ROSANGELA NOVAES MARTINS -
2018
166 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) -
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita
Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus
Araraquara)

Orientador: SEBASTIÃO DE SOUZA LEMES

1. ATUAÇÃO DO SUPERVISOR DE ENSINO. 2. AÇÃO
SUPERVISORA. 3. AGENTE PÚBLICO. 4. POLÍTICAS PÚBLICAS.
5. FORMAÇÃO DE GESTORES. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ROSANGELA NOVAES MARTINS

SUPERVISOR DE ENSINO: PERCEÇÃO DE UM AGENTE PÚBLICO SOBRE SUA ATUAÇÃO

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Conselho, Departamento, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar. Exemplar para exame de DFESA.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes

Data da defesa: 25/06/2018

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof Dr. Sebastião de Souza Lemes
Universidade Estadual Paulista – UNESP - FCLAr

Membro Titular: Prof Dr. Ricardo Ribeiro
Universidade Estadual Paulista – UNESP - FCLAr

Membro Titular: Prof Dr. Flávio Caetano da Silva
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

DEDICATÓRIA

A todos os profissionais que atuam na educação,
especialmente aos supervisores de ensino, que acreditam que de
algum modo, podem fazer a diferença,
com responsabilidade e compromisso.

AGRADECIMENTOS

“Nenhum trabalho pode ser concluído na solidão.”

Michel Beaud¹

Pelo presente trabalho, que foi construído a partir de muitos conhecimentos partilhados, muitas conversas formais e informais, gostaria de agradecer ao professor doutor *Sebastião de Souza Lemes²*, carinhosamente conhecido como KUKA, que esteve presente em todos os momentos necessários e com muita tranquilidade soube amenizar os momentos de conflitos internos de sua orientanda, além do estímulo intelectual permanente que acreditou, investiu e colaborou nessa trajetória, com esclarecimentos pertinentes abrindo novos horizontes para que uma supervisora de ensino atuante há 14 anos, pudesse se distanciar o necessário desse papel de modo a fortalecer a ação pesquisadora.

Aos intelectuais que me proporcionaram essa viagem através do conhecimento.

Aos membros da banca de qualificação e de defesa, examinadora da dissertação, titulares e suplentes, professores doutores *Flávio Caetano da Silva, Ricardo Ribeiro, Maristela Gallo Romanini* que colaboraram ricamente com análises precisas e importantes, de maneira singela e assertiva.

Aos amigos que fiz durante o percurso do mestrado na UNESP de Araraquara, que vivenciaram momentos de descobertas, de alegrias, mas também de angústias e até desespero diante dos prazos definidos para cada atividade e trabalhos finais de cada disciplina, apresentação, qualificação e defesa do mestrado. Alguns desses amigos ficaram mais próximos à medida que a amizade foi se fortalecendo e a cumplicidade aumentando, meu carinho e agradecimentos à *Elisa e Elenir* pelas tantas conversas, cafés e encorajamento.

¹ Michel Beaud, economista francês, estudou Direito e Economia Política no Institut d'Étude Politiques de Paris (Sciences Po). Lecionou na Universidade de Paris VIII, pelo qual recebeu o título de professor emérito.

² Professor Doutor da Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

AGRADECIMENTOS 2

Aos colegas Supervisores de Ensino do estado de São Paulo que aceitaram participar dessa pesquisa e mais especificamente, àquelas amigas supervisoras, que durante o processo, contribuíram e muito com suas análises e reflexões, muitas vezes à toque de caixa, chamando minha atenção para a realidade, quando eu estava divagando nos pensamentos.

A todas as PCNP do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino de Araraquara, pela parceria, profissional e pessoal, que se revelaram importantes nesse caminhar, em especial àquelas que se tornaram mais próximas e que estiveram presentes em momentos cruciais, com palavras, atitudes, provocações e iniciativas que para sempre ficarão registradas em minha memória e em meu coração.

Eternamente queridos para mim.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

*“Minha vida,
meus sentimentos,
minha estética,
todas as vibrações de minha sensibilidade de mulher,
têm aqui, suas raízes.”*

(Cora Coralina)

Aos meus pais, Joel e Lourdenice, (in memorian), meus mais sinceros agradecimentos pela vida, pelos valores, pelos ensinamentos, pela confiança e pelo amor recebido durante muitos anos da minha vida.

À minha irmã Flavia pelo companheirismo e cumplicidade.

Aos meus sobrinhos Larissa e Guilherme que trouxeram carinho, esperança e alegrias em todos os momentos que compartilhamos.

Ao Misael, cunhado-irmão, sempre cuidadoso com a família.

À minha família, de sangue e de coração, que souberam compreender minhas ausências e mais do que isso, sempre tiveram pessoal ou virtualmente, uma palavra amiga, confortante e de incentivo. Pessoas especiais que representam meu norte, meu porto seguro.

Ao Mateus que com seu apoio e carinho me ensinou e me permitiu ser a Mãe 2.

E, finalmente, meu agradecimento especial ao maior e melhor incentivador, que soube amorosamente entender e enfrentar os dias difíceis e apesar deles, sempre manter as palavras certas na hora certa e que cumpre todos os dias, o compromisso assumido de ser companheiro de vida, Hélio Santana.

*Quem espera que a vida
Seja feita de ilusão
Pode até ficar maluco
Ou morrer na solidão
É preciso ter cuidado
Pra mais tarde não sofrer
É preciso saber viver*

*Toda pedra do caminho
Você pode retirar
Numa flor que tem espinhos
Você pode se arranhar
Se o bem e o mal existem
Você pode escolher
É preciso saber viver*

*É preciso saber viver
É preciso saber viver
É preciso saber viver
Saber viver, saber viver!*

*É Preciso Saber Viver
(Titãs)*

RESUMO

O presente trabalho visa analisar a percepção de um agente público, o supervisor de ensino do estado de São Paulo, sobre sua atuação, especialmente na relação com os gestores escolares, diante das possibilidades da implementação de políticas públicas e a realidade do cotidiano escolar. Entende-se por gestores escolares, os profissionais que atuam diretamente com o administrativo e pedagógico da escola: diretor, vice-diretor e professor coordenador. Esse estudo se propõe a caminhar na linha de investigação dessa atuação, verificar as dificuldades que permeiam o cotidiano escolar que possam comprometer o trabalho do agente público, supervisor de ensino, e os aspectos que facilitam. Verificar ainda, em que medida sua atuação colabora ou não para possíveis alterações no trabalho cotidiano dos profissionais na escola, e como percebem a efetividade da ação de formação para os gestores escolares, que papel representa nessa ação e como constata alterações na prática dos gestores envolvidos. O estudo bibliográfico baseia-se nas considerações literárias sobre o agente público, suas denominações, a ação pública, política pública e formação. A coleta de dados se organiza a partir de um questionário aplicado a uma amostra composta pela população disponível de supervisores de ensino representantes de diferentes Diretorias de Ensino do estado de São Paulo. Os resultados apontam para algumas possíveis tendências, uma predominância de um perfil pedagógico, mas com dificuldades em dar equidade às diferentes dimensões da gestão escolar e às funções administrativas e pedagógicas inerentes à ação supervisora. Além disso, sua representação enquanto executor e o responsável pela implementação das políticas públicas e não partícipe de sua elaboração. Esse estudo favoreceu a reflexão sobre o papel do supervisor de ensino e as possibilidades de resignificação da ação supervisora como agente público, de modo a buscar a superação de uma representatividade puramente técnica. E talvez, dessa forma, fortalecer sua ação na dimensão política no enfrentamento dos desafios do cotidiano.

Palavras-chave: Atuação do Supervisor de Ensino; Ação Supervisora; Agente Público; Políticas Públicas; Formação de Gestores.

ABSTRACT

The present work aims at analyzing the perception of a public agent, the teaching supervisor of the state of São Paulo, about his / her performance, especially in relation to school managers, in view of the possibilities of implementing public policies and the reality of daily school life. It is understood by school managers, the professionals who work directly with the administrative and pedagogical of the school: director, deputy director and coordinating teacher. This study proposes to walk in the line of investigation of this action, to verify the difficulties that permeate the daily school life that can compromise the work of the public agent, supervisor of teaching, and the aspects that facilitate. To verify, to what extent, their actions collaborate or not to possible changes in the daily work of the professionals in the school, and how they perceive the effectiveness of the training action for the school managers, what role it represents in this action and how it finds changes in the practice of the managers involved. The bibliographic study is based on the literary considerations on the public agent, its denominations, the public action, public policy and formation. The data collection is organized from a questionnaire applied to a sample composed of the available population of teaching supervisors, representatives of different Teaching Offices of the state of São Paulo. The results point to some possible trends, a predominance of a pedagogical profile, but with difficulties in giving fairness to the different dimensions of school management and to the administrative and pedagogical functions inherent in supervisory action. In addition, its representation as executor and responsible for the implementation of public policies and not participant in its elaboration. This study favored the reflection and the role of the supervisor of teaching and the possibilities of re-signifying the supervisory action as public agent, in order to seek to overcome a purely technical representation. In this way, strengthen their action in the political dimension in facing the daily challenges.

Keywords: Performance of the Teaching Supervisor; Supervisory Action; Public Agent; Public Policy; Training of Managers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Organograma dos órgãos centrais	57
Figura 2	Organograma dos órgãos regionais	58

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Local de trabalho	83
Gráfico 2	Identificação de sexo	83
Gráfico 3	Tempo de atuação como Supervisor de Ensino	84
Gráfico 4	Funções e cargos exercidos durante a carreira	86
Gráfico 5	Experiências anteriores	86
Gráfico 6	Formação acadêmica	87
Gráfico 7	Dimensões da gestão escolar – grau de importância	91
Gráfico 8	Dimensões da gestão escolar - grau de importância – por tendência	93
Gráfico 9	Dimensões da gestão escolar que ocupam mais tempo	95
Gráfico 10	Dimensões da gestão escolar – comparação entre importância e tempo	98
Gráfico 11	Identificação das intervenções	104
Gráfico 12	Tendência para a relevância das ações	108
Gráfico 13	Necessidades de formação	112
Gráfico 14	Ação de formação e o atendimento às necessidades	113
Gráfico 15	Definição dos assuntos para a ação de formação	115
Gráfico 16	Ambiente de atuação do supervisor – formador	117
Gráfico 17	Reconhecimento do supervisor de ensino nos processos de formação	119
Gráfico 18	Frequência da atuação dos supervisores após a formação realizada	122
Gráfico 19	Possibilidades de constatação de alterações na prática de gestores	125
Gráfico 20	Articulação das ações originadas nas políticas públicas e o atendimento às necessidades da escola	136
Gráfico 21	Participação nas ações originadas nas políticas públicas	143

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Dimensões da gestão – Nomenclatura	76
Quadro 2	Grau de importância da gestão escolar por número de participantes	90
Quadro 3	Grau de importância da gestão escolar por percentual	90
Quadro 4	Grau de importância da gestão escolar – por tendência	92
Quadro 5	Dimensões da gestão escolar que ocupa mais tempo por número de participantes	94
Quadro 6	Dimensões da gestão escolar que ocupa mais tempo por percentual	95
Quadro 7	Dimensões da gestão escolar que ocupa mais tempo por tendência	96
Quadro 8	Fatores que facilitam e que dificultam a atuação do supervisor de ensino	98
Quadro 9	Identificação das intervenções e orientações	105
Quadro 10	Relevância da ação do supervisor de ensino – atribuições	107
Quadro 11	Relevância da ação do supervisor de ensino- resultado	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APM – Associação de Pais e Mestres
ATP - Assistente Técnico Pedagógico
ATPC – Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo
CEB - Câmara de Educação Básica
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CONSED – Conselho dos Secretários de Educação
CNS – Conselho Nacional de Saúde
DE - Diretoria de Ensino
DER – Diretoria de Ensino Regional
DOE – Diário Oficial do Estado
EF - Ensino Fundamental
EM - Ensino Médio
EMC – Educação Moral e Cívica
ETI – Escola de Tempo Integral
FCLAr – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
GESPÚBLICA - Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização
HTPC – Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPL – Horas de Trabalho Pedagógico de livre escolha,
IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Estado de São Paulo
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação e do Desporto
OP – Oficina Pedagógica
OSPB - Organização Social e Política do Brasil
OT - Orientação Técnica
PAP – Plano de Ação Participativo
PBQD - Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade
PEI – Programa Ensino Integral
PGE – Prêmio Gestão Escolar
PQGF - Prêmio de Qualidade do Governo Federal
QPAP - Programa da Qualidade e Participação na Administração Pública
PC - Professor Coordenador
PCOP - Professor Coordenador da Oficina Pedagógica
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNP – Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
PUC – Pontifícia Universidade Católica
PROGESTAO - Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
ROE – Registro de Ocorrências Escolares
SME – Secretaria Municipal de Educação
SEESP - Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
SEE - Secretaria da Educação
UE – Unidade Escolar
UNED – Universidad Nacional de Educación a Distancia
UNESP - Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
1.1. Motivações, decisões e caminhos percorridos	16
1.2. Atuação do Supervisor de Ensino – considerações preliminares	20
1.3. Do problema à questão	25
1.4. Dos objetivos estabelecidos	26
1.5. Do Método	27
1.6. Da coleta de dados	29
2. O AGENTE PÚBLICO E A POLÍTICA PÚBLICA NA AÇÃO SUPERVISORA	33
2.1. Política, políticas públicas, ação pública e instrumentos	34
2.2. O agente público e a regulação das políticas públicas – uma breve reflexão	38
2.3. Qualidade na administração pública	40
2.4. A sociedade e a escola – possibilidades e desafios	42
2.5. A escola como uma organização aprendente e sua função social	45
2.5.1. A formação continuada como uma ação das políticas públicas	48
2.6. Um caminho para a democratização	51
2.6.1. Autonomia, gestão democrática e participação	52
2.7. O Supervisor de Ensino como agente público e os atos normativos	55
3. A AÇÃO SUPERVISORA JUNTO AOS GESTORES ESCOLARES	62
3.1. Supervisão, um conceito em contínua transformação	62
3.2. Ação supervisora e o caminho percorrido	66
3.3. A ação supervisora na formação do gestor	72
3.3.1. Dimensões da gestão escolar	76
3.3.1.1. Gestão Administrativa - recursos	77
3.3.1.2. Gestão de Pessoas	78
3.3.1.3. Gestão Participativa	78
3.3.1.4. Gestão de Resultados Educacionais	79
3.3.1.5. Gestão Pedagógica	79
3.3.1.6. Gestão do Clima Organizacional	80
4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS: AS PERCEPÇÕES E MANIFESTAÇÕES DOS SUPERVISORES DE ENSINO	82
4.1. Apresentação dos participantes da pesquisa	83
4.2. As primeiras manifestações de supervisores de ensino – considerações iniciais	88

4.2.1. A análise dos dados coletados: atuação junto aos gestores–	88
4.2.2. A análise dos dados coletados: efetividade da ação de formação	110
4.2.2.1. Agrupamento: Orientações de rotina	126
4.2.2.2. Agrupamento: Relatos	128
4.2.2.3. Agrupamento: Verificação documental	128
4.2.2.4. Agrupamento: Visitas de observação do clima organizacional	130
4.2.2.5. Agrupamento: Relacionamento dos gestores com sua equipe escolar	132
4.2.2.6. Agrupamento: Resultados da aprendizagem – indicadores	133
4.2.3. A análise dos dados coletados sobre a implementação das ações originadas nas políticas públicas	136
4.2.3.1. Agrupamento: seguir os determinantes normativos	137
4.2.3.2. Agrupamento: adaptar os determinantes normativos	138
4.2.3.3. Agrupamento: selecionar os determinantes normativos	139
4.2.3.4. Agrupamento: executor das ações originadas nas políticas públicas	144
4.2.3.5. Agrupamento: propositor das ações originadas nas políticas públicas	145
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
6.REFERÊNCIA	155
7. APÊNDICE A – INSTRUMENTO – QUESTIONÁRIO	162

1. INTRODUÇÃO

*“Mesmo quando tudo parece desabar,
cabe a mim decidir entre rir ou chorar,
ir ou ficar, desistir ou lutar;
porque descobri, no caminho incerto da vida,
que o mais importante é o decidir.”*

(Cora Coralina)³

1.1. Motivações, decisões e caminhos percorridos

A construção do objeto dessa pesquisa, a delimitação do campo de estudo, a definição dos objetivos, a escolha do título, a seleção dos referenciais teóricos, a elaboração do instrumento metodológico, entre outros dados necessários à investigação científica, passou por uma longa trajetória, entre tantos momentos que envolveram reflexões, incertezas e por fim, decisões. Decisões de toda ordem, desde a escolha dos momentos de estudo, perpassando pelas leituras e questionamentos internos, até a elaboração dessa dissertação.

O ato de decidir está presente em nosso cotidiano, desde nossos primeiros dias de vida, quando podemos escolher entre o silêncio e o choro para chamar a atenção de alguém que atenda nossas necessidades. E, no decorrer da vida, diariamente realizamos esse exercício, mesmo quando o ato de decidir é não decidir, e, dessa forma, já temos aí uma decisão.

A decisão de realizar essa pesquisa não foi diferente das demais, também permeada de incertezas. Voltar à vida acadêmica depois de tantos anos distante da universidade, parecia não ser mais possível. Mas, como sempre, movida por desafios e incentivo de pessoas importantes para mim, a decisão tomada foi: aceitar.

³ Cora Coralina, pseudônimo de Ana Lins dos Guimarães Peixoto Bretas, foi uma poetisa e contista brasileira. Considerada uma das principais escritoras brasileiras, ela teve seu primeiro livro publicado em junho de 1965, quando já tinha quase 76 anos de idade.

É importante ressaltar que, embora estivesse longe da universidade, nunca houve distância da leitura, do estudo e do trabalho. Assim, pesquisar o *“Supervisor de Ensino: Percepção de um Agente Público sobre sua atuação”* me possibilitou considerar novas alternativas sobre a ação e a atuação do Supervisor de Ensino que, no Estado de São Paulo, passa por tantas inquietações.

Necessário esclarecer, e faço aqui um parêntese, para narrar parte da minha trajetória profissional que foi permeada por decisões e desafios. Formada pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, no curso de História em 1990, durante 4 anos de estudos na cidade de Assis, de 1987 a 1990, longe da família, retorno para São Paulo, cidade natal, onde a prática passa a fazer parte do meu cotidiano, quando começo a atuar como professora do Ensino Fundamental - EF e Ensino Médio - EM. Nem imaginava como era o universo escolar sob a ótica dos responsáveis por sua organização. E na sessão de atribuição de aulas no ano de 1991, na 19ª Delegacia de Ensino⁴, escolhi duas escolas próximas, para lecionar História e o procedimento seguinte, como professora, era comparecer a cada uma das escolas e me apresentar aos diretores com o encaminhamento⁵ dado pelo Supervisor de Ensino que participava da banca de atribuição de aulas. Nesse encaminhamento, se registrava o nome da escola, a disciplina e a quantidade de aulas atribuídas ao professor, alguns continham mais detalhes, como horário das aulas, identificação das salas e turmas.

Após essa primeira decisão, muitas outras surgiram. Logo na chegada às escolas, uma diferença se fez marcante, a recepção. Numa escola fui atendida por uma funcionária da secretaria que informou sobre a ausência do diretor e que deixaria o encaminhamento na mesa dele, já que a vice-diretora estava na escola, mas ocupada e não poderia me atender, e disse que eu deveria voltar outro dia se quisesse. Na outra, a diretora esperava cada professor no portão, apresentou a escola e após algum tempo de conversa, ofereceu-me aulas de Geografia, OSPB⁶ e Educação Moral e Cívica⁷ (EMC) que estavam disponíveis na escola, na mesma quantidade de aulas que haviam sido atribuídas na primeira escola, dizendo que seria muito bom para a organização da escola e para mim, ficar em apenas uma escola.

⁴ Atualmente denominada Diretoria de Ensino a partir da publicação do Decreto 43.948, de 09/04/1999 que dispõe sobre a alteração da denominação e a reorganização das Delegacias de Ensino, da Secretaria da Educação.

⁵ Até hoje essa prática é adotada nas Diretorias de Ensino.

⁶ Organização Social e Política do Brasil (sigla OSPB) era uma disciplina do ensino básico no Brasil.

⁷ MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. *Verbete OSPB (Organização Social e Política Brasileira). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/ospb-organizacao-social-e-politica-brasileira/>>. Acesso em: 04 de jun. 2017.

Cabe lembrar que, de acordo com o Decreto Lei 869/68, a disciplina de OSPB⁸ tornou-se obrigatória no currículo escolar brasileiro a partir de 1969, juntamente com a disciplina de EMC. Disciplinas que ficaram conhecidas pela característica de transmissão da ideologia do regime autoritário ao exaltar o nacionalismo e de dar maior ênfase a informações factuais em detrimento da reflexão e da análise.

Eis a primeira e difícil decisão, recém-formada, inexperiente e por que não dizer, insegura, com muitas incertezas presentes, fiquei pensando como disse Cora Coralina, “*ir ou ficar*”. Ficar com a disciplina da minha licenciatura em duas escolas ou aceitar trabalhar com disciplinas afins em apenas uma escola. Essas disciplinas, OSPB e EMC, não necessariamente eram desenvolvidas como acima citado, digo pela minha própria experiência. Sem saber que já fazia a opção pela dimensão da gestão escolar relacionada ao clima organizacional da escola, aceitei o desafio de trabalhar com mais disciplinas numa única escola. E, assim, permaneci nessa escola até 2004. Foram treze anos de trabalho, atuando como professora, posteriormente convidada a assumir a função de Coordenação Pedagógica⁹, no período noturno, de 1996 a 2001, e, mesmo durante esse período continuava atuando como professora, no período vespertino, exercendo assim as duas funções, nunca perdendo de vista as referências da sala de aula.

Por um ano, me afastei da escola, e, portanto, da função de Professor Coordenador - PC, quando fui convidada a exercer a função de Assistente Técnico Pedagógico – ATP¹⁰, na Diretoria de Ensino, momento igualmente difícil para decidir, permanecer na escola com um trabalho já construído ou iniciar uma atividade nova em outro espaço, com outras pessoas, com diferentes atribuições e ações. Depois de muito pensar, aceitei. Essa experiência de atuar na Oficina Pedagógica¹¹ - OP, foi muito significativa, pois me possibilitou ampliar o horizonte pedagógico e organizacional. Nesse período tive a oportunidade de visitar diferentes escolas que pertenciam àquela Diretoria de Ensino e, assim, conhecer diferentes realidades do cotidiano escolar, diferentes necessidades dos gestores escolares.

⁸Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País.

⁹Função exercida por um docente que se denomina PC – Professor Coordenador, a partir da Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997 (Atualizada até a Lei Complementar nº 1.207, de 5 de julho de 2013) que Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas.

¹⁰ Atualmente denominado PCNP – Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico, mudança a partir do Decreto Estadual nº 57.141, de 18 de julho de 2011. Reorganiza a Secretaria da Educação. Vol.121, nº 134, São Paulo, 19/07/2011. Disponível em: www.imprensaoficial.com.br. Acesso em: 04 jun. 2017

¹¹ Atualmente denominado Núcleo Pedagógico mudança a partir do Decreto Estadual nº 57.141, de 18 de julho de 2011. Reorganiza a Secretaria da Educação. Vol.121, nº 134, São Paulo, 19/07/2011. Disponível em: www.imprensaoficial.com.br. Acesso em: 04 jun. 2017

Novamente surge um momento de tomar outra decisão, a escola em que atuava anteriormente, permanecia sem Professor Coordenador - PC. A diretora sinalizava que a função estava à minha disposição e que seria muito bom reassumir. Vislumbrando poder contribuir ainda mais com aquela comunidade escolar, retornei para a função de PC.

Finalmente, após alguns percalços da vida, outra decisão se apresentou e, após incentivo de alguns bons amigos, resolvi fazer o concurso¹² para diretor de escola no ano de 2001. Após aprovação e nomeação, assumo como diretora, titular de cargo, na escola em que iniciei meu trabalho como professora.

Muitas inquietações já se faziam presentes referentes ao cotidiano escolar, como atender às demandas da Secretaria Estadual de Educação – SEESP, da Diretoria de Ensino - DE e, ao mesmo tempo, às necessidades da escola. Tudo isso permeava meus pensamentos. E, em 2004, uma decisão modificou e muito minha história, a aprovação no concurso para Supervisor de Ensino que não acontecia há muitos anos. Passo a exercer o cargo de supervisora de ensino efetiva¹³ na Diretoria de Ensino Sul 2, na capital paulista. E lá se vão 14 anos na ação supervisora, na atualidade, Supervisora de Ensino na Diretoria de Ensino da região de Araraquara. Morar nessa cidade me possibilitou voltar à Universidade.

Outro desafio no meu percurso acadêmico, como aluna da Pós- Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – FCLAr, Universidade Estadual Paulista - UNESP, apontado não somente pelo professor orientador¹⁴, mas, também, pelos professores das disciplinas que optei cursar, foi o do distanciamento que, enquanto supervisora atuante eu deveria ter, para tratar do objeto de pesquisa escolhido, procurando minimizar as interferências de subjetividade e de percepção como profissional na busca de manter a racionalidade científica. No entanto, em muitos momentos, o pulsar de Supervisora de Ensino que se identifica ou se surpreende com o que se apresenta diante de suas indagações, se fará presente, mas com uma preocupação e um cuidado no sentido de encontrar uma neutralidade relativa no desenvolvimento e na análise dos resultados. Essa preocupação se fez presente por considerar essencial que os aspectos da subjetividade não viessem à frente de outros, para não comprometer a pesquisa, pois, parecia naquele momento ser essa questão, uma possível restrição ao trabalho ou uma limitação.

¹² Concurso público de provas para provimento de cargos de diretor de escola no estado de São Paulo nos termos das Instruções especiais SE nº 01/2001, publicado em DOE de 23/01/2001.

¹³ Comunicado SE de 30 de julho de 2002, que apresentou instrução para a realização do concurso público de provas para provimento de cargos de Supervisor de Ensino no estado de São Paulo.

¹⁴ Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

A riqueza da vivência, por outro lado, poderia ser a oportunidade de realizar uma pesquisa de cunho científico, com algum conhecimento e experiência sobre o objeto de estudo. A experiência e, novamente aqui, os desafios, por exercer as diferentes funções e cargos na Secretaria da Educação, como professora, coordenadora pedagógica, assistente técnico-pedagógica, diretora e supervisora de ensino, foram determinantes para o interesse de investigar a importância da atuação supervisora e sua relação com os gestores escolares, no cotidiano escolar. Sempre que utilizar a expressão *gestores escolares* ou *gestores* apenas, vou me referir aos diretores, vice-diretores e professores coordenadores, que compõem a equipe gestora de uma escola. Tratam-se de profissionais que atuam diretamente com o administrativo e pedagógico da escola.

1.2. Atuação do Supervisor de Ensino – considerações preliminares

Esclarecendo melhor o título dessa pesquisa, “*Supervisor de Ensino: Percepção de um Agente Público sobre sua atuação*” compreende-se aqui, atuação¹⁵ como forma de agir, maneira de realizar certa atividade ou desempenhar uma ação.

A discussão sobre a atuação do Supervisor de Ensino sempre esteve presente nas reuniões de trabalho, nos espaços de discussão organizados e mesmo nas conversas informais, tanto na Diretoria de Ensino, como na escola, mas também está descrito no perfil oficial determinado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - SEESP. E muito constantemente, em seu cotidiano identificam-se conflitos entre o discurso e a prática estabelecida.

A partir dessas diferenças entre o que se faz, o que se pensa e o que está definido nos determinantes normativos, surgiu a intenção de conhecer e analisar as manifestações dos Supervisores de Ensino do sistema estadual paulista, por fazer parte dessa história e ao mesmo tempo pela facilidade em relação ao contato com esse sujeito, objeto da pesquisa, manifestações estas, a partir da percepção desse profissional sobre sua própria atuação.

Para início de conversa, é indispensável especificar o entendimento sobre o termo percepção¹⁶. A partir de consultas a diferentes dicionários, encontramos a definição como o ato, efeito ou capacidade de perceber alguma coisa, a partir dos sentidos. E existem vários tipos: visual, social, musical, auditiva, tátil, olfativa, gustativa, temporal e espacial. A origem epistemológica da palavra percepção vem do latim: *perceptio.onis*. Pode-se ainda, relacioná-la

¹⁵ Fonte: Dicionário on-line de Português.

¹⁶ Fonte: *Dicionário Eletrônico Houaiss*.

a uma sensação, a uma ideia ou a um conhecimento e ser estudada pela perspectiva filosófica, psicológica e de mercado.

A presente dissertação abordará essa palavra sob a ótica da psicologia que identifica o comportamento das pessoas com base na interpretação que fazem da realidade e não da realidade em si, por isso a percepção de mundo é tão diferente para cada pessoa e está relacionada a estímulos internos e externos.¹⁷ Ainda que não se trate da realidade, mas sim de uma interpretação dela, entende-se que, nesse momento, o sujeito participante da pesquisa, Supervisor de Ensino do sistema estadual paulista tem autonomia sobre sua percepção.

Define-se sistema de ensino, aqui, como o *“conjunto de campos de competências e atribuições voltadas para o desenvolvimento da educação escolar que se materializam em instituições, órgãos executivos e normativos, recursos e meios articulados pelo poder público competente, abertos ao regime de colaboração e respeitadas as normas vigentes”*¹⁸.

A escolha do estado de São Paulo, como local e o Supervisor de Ensino como sujeito, para a realização dessa pesquisa, se justificam por dois pontos de vistas: geográfico e de conhecimento do funcionamento do sistema. O fato de atuar como Supervisora de Ensino efetiva¹⁹ no sistema estadual paulista, conhecendo a realidade de uma Diretoria de Ensino da capital por um período de 20 anos, sendo 7 anos como Supervisora de Ensino e depois em outra Diretoria de Ensino do interior, por 7 anos na supervisão, me possibilitou desenvolver esse estudo com um grupo de supervisores pertencentes à rede²⁰ numa condição intermediária privilegiada para a interlocução com os mesmos.

Analisar a percepção de Supervisores de Ensino, quanto à sua atuação especialmente na relação com os gestores escolares, buscando identificar as possíveis contribuições que fortaleçam as relações com esses profissionais da escola e as suas práticas pedagógicas, traz uma possibilidade de evidenciar qual a influência desse agente público na qualidade do ensino, da aprendizagem, do sistema e por fim, da educação. Dessa forma pretende-se identificar como ele se apresenta enquanto agente público, qual a sua relação e seu posicionamento quanto à articulação e mediação das ações originadas das políticas públicas e as necessidades do cotidiano escolar. Em que medida a ação supervisora qualifica o processo e como esse agente público atua e encaminha suas intervenções, como se posiciona quanto ao

¹⁷ Ver Max Wertheimer, Wolfgang Köhler e Kurt Koffka, baseados nos estudos psicofísicos que relacionaram a forma e sua percepção, construíram as bases de uma teoria eminentemente psicológica.

¹⁸ www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo5/organizacao_gestao/.../sistemas.pdf

¹⁹ Termo utilizado para se referir a uma pessoa que passou no concurso, sendo titular de cargo.

²⁰ Outra denominação utilizada para o conjunto de escolas pertencentes a um sistema educacional. Esse estudo, contempla alguns municípios jurisdicionados à Diretorias que representam o Estado de São Paulo.

seu papel na regulação²¹ da escolarização. E, também, discutir a ação supervisora sob o ponto de vista da literatura representada aqui por alguns autores, seu papel, sua função, seus limites e suas possibilidades. Mais especificamente, na atuação junto aos gestores, a partir da ação de formação oferecidas a estes no exercício de suas atribuições, aqui tratada como formação continuada.

Para discutir a formação continuada, recorreremos a Imbernón (2009, p.47) que defende que os modelos formativos que desconsideram e ou que se distanciam da realidade vivida pelos profissionais da educação, professores, devem ser abandonados, pois “[...] *primam os aspectos quantitativos sobre os qualitativos e possuem um marcado caráter individualista de origem de modelos transmissivos de caráter tecnocrático, mercantilista e meritocrático* [...]”.

Todavia, infelizmente, a “formação continuada” ou “contínua” que conhecemos configura-se, na maioria das vezes, em ações isoladas, pontuais e de caráter eventual. Portanto, trata-se de uma formação muito mais “descontínua” do que propriamente “contínua”. Ainda predomina a visão da oferta de cursos de curta duração – atualização, aperfeiçoamento ou, até mesmo, “reciclagem” (sic) – ou de pós-graduação lato sensu em que os temas e os conteúdos ali tratados não necessariamente refletem as necessidades formativas dos docentes. (IMBERNÓN, 2009, p. 47)

A Diretoria de Ensino e a escola são ambientes importantes de formação, sendo assim, para que essa aconteça de forma efetiva, é importante que exista uma construção de oportunidades para a escuta e para o exercício da palavra. A boa relação entre as pessoas da comunidade escolar, diretores de escola, professores, funcionários e alunos se torna essencial para o sucesso do trabalho desenvolvido por uma equipe escolar e o Supervisor de Ensino assume aqui um papel preponderante, como articulador das ações técnico-pedagógicas nas escolas, com papel significativo de liderança pedagógica no cenário educacional. Sendo assim, Vasconcelos (2002) afirma que:

(...) é certo que podemos ter ensino de qualidade só com professores, todavia as pesquisas educacionais têm demonstrado à exaustão que as escolas que têm ensino de melhor qualidade contam sempre com a presença de alguma liderança pedagógica, sendo que muito frequentemente esta liderança é exercida pela direção, orientação, supervisão ou coordenação pedagógica, até pela possibilidade que têm, por contingência do tipo de atividade que exercem, de construir uma visão de conjunto da instituição. (VASCONCELOS, 2002, p.69)

²¹ Regulação: Ver definição em “O estado, a educação e a regulação das políticas públicas” de João Barroso. In Revista Educação e Sociedade.

O Supervisor de Ensino assume um papel em que, na sua atuação, possibilita aos profissionais da escola, momentos de reflexão e participação sobre sua prática, sobre as dimensões da gestão escolar, sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre as relações ali estabelecidas, a partir da ação de formação.

A referência neste trabalho, sobre a formação, diz respeito aos momentos de reflexão, estudo, debate e discussão sobre a escola, a gestão, o ensino, a aprendizagem, o currículo, a prática, entre outros temas, proporcionado aos gestores, em reuniões de trabalho realizadas tanto na Diretoria de Ensino como no próprio ambiente de trabalho. Nessa perspectiva, consideramos, então, a formação continuada, parte desse desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação dos gestores, durante sua carreira e que pode dar um novo sentido à sua prática, contextualizando e ressignificando sua atuação, uma vez que, nessas formações, suscitam o compartilhamento de saberes e experiências, teorias, informações e conhecimentos, complementar e posterior à sua formação inicial. Nessa concepção, o sujeito se apresenta como um ativo participante do processo, construindo seu conhecimento e se constituindo em sujeito de sua prática, quando discute sobre ela e busca transformá-la, dialogando com os envolvidos nesse processo (IMBERNÓN, 2010). A reflexão é, para Fiorentini e Castro (2003), parte integrante do processo de formação profissional, onde os saberes são mobilizados, problematizados e ressignificados.

Muitos dos Supervisores de Ensino que participam dessa pesquisa atuaram como formadores²² junto à Secretaria de Estado da Educação - SEESP, alguns desde 2004, na formação das equipes escolares conhecido na rede como “PROGESTÃO”²³, outros a partir de 2009 com a implantação dos Programas “Ler e Escrever”²⁴ e “São Paulo Faz Escola”²⁵ e em 2010 com as formações “PCOP e Supervisor de Ensino: uma equipe que aprende para ensinar” e “A Gestão de uma Escola Aprendiz” que realizavam formações para os gestores

²² Participação como responsáveis pela condução das reuniões, discussões e reflexões com os gestores das escolas envolvidas, possibilitando momentos de formação profissional.

²³ Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão) que ofereceu formação continuada e em serviço aos gestores escolares da rede pública por meio de modalidades presencial e a distância.

²⁴ Trata-se de um conjunto de ações voltadas aos estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos com o objetivo de promover a melhoria do ensino no Estado.

²⁵ O programa é responsável pela implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, formatado em documentos que constituem orientações para o trabalho do professor em sala de aula e visa garantir uma base comum de conhecimento e competências para todos os professores e alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio que recebem o material de apoio, composto pelos cadernos do Professor e do Aluno, que são organizados por disciplina, ano e bimestre.

das escolas consideradas prioritárias²⁶ para a SEESP. Esse trabalho na SEE com Supervisores de Ensino que atuaram como formadores das equipes escolares, continuou em 2011 e 2012 com o “Plano de Ação Participativo - PAP”²⁷ que envolviam as escolas prioritárias numa reflexão sobre “Olhares possíveis – Ações necessárias”. A partir de 2012 até meados de 2015, numa ação centralizada na SEE, esse grupo de Supervisores de Ensino atuaram na formação dessas equipes que aderiram ao Programa Ensino Integral – PEI, que iniciou com um grupo de 16 escolas no estado em 2012, ano a ano foram se concretizando novas adesões e atualmente em 2018 conta com 308 participantes em toda a rede do novo modelo de escola de tempo integral²⁸ -. A partir de 2015, essas ações passaram a ser descentralizadas e todos os Supervisores de Ensino responsáveis pelo acompanhamento²⁹ das escolas participantes do programa, passaram a ser os formadores nas Diretorias de Ensino. Nesse percurso, a SEE organizou as diferentes DE em polos³⁰, onde um grupo de gestores e Supervisores de Ensino se reuniam para as formações e troca de experiências entre si, inicialmente por meio de convocação e posteriormente por convite³¹, o que levou muitos a permanecerem em suas próprias regiões, e assumirem a condução da ação de formação dessas equipes escolares.

O trabalho proposto pela SEE colocou a todos, Supervisores de Ensino e gestores, como aprendizes, onde atuaram na busca de possibilidades, não só de reflexão, mas de ação nas diferentes dimensões da gestão escolar. Ao apoiar, subsidiar, acompanhar e realizar intervenções junto aos gestores, esses Supervisores de Ensino, fortaleceram, motivaram e construíram naquele momento, novas relações.

Em 2010, ao acompanhar vinte e uma equipes de gestores de escolas prioritárias da Diretoria de Ensino da capital em que atuei, numa ação de formação que ocorreu em Serra Negra, intitulada “A Gestão de uma Escola Aprendiz”, tive a oportunidade de ser convidada pela equipe da SEE, a fazer parte desse grupo de Supervisores de Ensino, atuantes, de

²⁶ Trata-se de um grupo de escolas que não alcançaram as metas determinadas pela SEE no Programa de Qualidade da Escola. Inicialmente não conseguiam os índices do IDESP, foram caracterizadas como “Escolas Prioritárias” e posteriormente a nomenclatura passou a ser “Escolas Aprendentes”.

²⁷ Instrumento proposto no âmbito do Programa Educação Compromisso de São Paulo em parceria com a Gestão Pública, com o objetivo de diagnosticar problemas críticos dentro da governabilidade da própria escola e, a partir daí, construir um plano de ação para superar ou mitigar cada um desses problemas.

²⁸ A Educação conta com dois modelos que fazem parte do Ensino Integral do Estado de São Paulo: Escolas de Tempo Integral (ETI) e Novo Modelo de Escola de Tempo Integral (PEI). Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/escola-tempo-integral>. Acesso em mai 2018

²⁹ O acompanhamento é realizado quando na composição do seu setor de trabalho, conforme previsto na Resolução SE 97/2009 que dispõe sobre o setor de trabalho do Supervisor de Ensino, estiver incluída alguma escola que participa do Programa.

³⁰ Atualmente esta organização conta com 18 polos pelo estado, mas durante esse período foram realizados vários reagrupamentos, com objetivo de otimizar recursos, observando a distância, localização e número de escolas participantes das diferentes diretorias de ensino no programa ensino integral.

³¹ O termo *convite* na rede estadual, caracteriza isenção de pagamento de diária para o deslocamento dos profissionais e não traz a obrigatoriedade de participação no polo.

diferentes Diretorias de Ensino do estado de São Paulo e formadores na SEE. Tratou-se de um momento de viver experiências como relata Bondía (2002), uma possibilidade de singularização do olhar que ilumina as formas produzidas na cultura, apresentando o intervalo capaz de dar lugar ao novo. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (BONDÍA, 2002, p.21).

Ser sujeito da experiência³² possibilita estar aberto a uma transformação, uma vez que aquilo que *nos passa*, ou que *nos toca*, ou que *nos acontece*, ao nos passar, nos forma e nos transforma, pois não se trata apenas de um significado, mas de um sentido para o sujeito, no caso em questão, num sentido para essa pesquisadora, supervisora que atua como formadora.

1.3. Do problema à questão

Seguindo na linha de investigação desse estudo da atuação supervisora junto aos gestores escolares, pretende-se verificar como este agente público percebe os fatores que facilitam ou dificultam sua atuação, assim como, se conseguem identificar as orientações e intervenções propostas por ele, concretizadas na prática desses gestores e realizadas no cotidiano escolar.

Considerando que uma de suas principais responsabilidades é a “consolidação de políticas públicas, por meio de ações coletivas, que envolvam um movimento de ação, reflexão e ação” (SÃO PAULO, 2013, p.9-10), conforme descrito nos atos normativos e nas competências estabelecidas, o ato de perceber-se integrado à formação continuada³³, abordar a ação de formação, foi um caminho escolhido para investigar a percepção do Supervisor de Ensino sobre seus fazeres, ainda que não seja esta ação, o foco do trabalho, ela pode apontar como se efetiva na relação supervisor – gestor e que alterações pode provocar na prática cotidiana.

Nessa perspectiva, a indagação se define na questão: como o Supervisor de Ensino, enquanto agente público, conhecedor de suas atribuições, percebe sua atuação junto aos

³² BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In Revista Brasileira de educação n°19, 2002, p.20-28. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 19 mai 2017.

³³ Competência d) “Perceber-se integrado à formação continuada dos profissionais da educação e atuar como um dos articuladores de processos nas diferentes instâncias da SEE: escola, Diretoria de Ensino e órgãos centrais” e competência e) “Compreender seu papel articulador, orientador e de acompanhamento dos aspectos pedagógicos, administrativos e legais que subsidiam a organização da escola no âmbito das redes pública e privada de ensino”, (SÃO PAULO, 2013, p.11).

gestores escolares e coordena a implementação de políticas públicas com as necessidades e possibilidades da escola? O estudo permeia questões de gestão escolar, dado que o próprio sujeito da pesquisa está inserido nas dimensões da gestão, e pretende analisar suas percepções sobre a sua atuação, como evidencia possíveis alterações na prática desses gestores e seu papel na implementação de políticas públicas, sem a pretensão de esgotar, neste trabalho, as discussões e reflexões sobre essa temática.

1.4. Dos objetivos estabelecidos

Podemos, assim, apresentar os objetivos que foram definidos a partir das reflexões suscitadas no exercício cotidiano da supervisão, articuladas com as pesquisas de diferentes autores, diversas conversas com o orientador, além das leituras de outros trabalhos na área.

O Objetivo Geral ficou assim estabelecido: *Analisar a percepção do Supervisor de Ensino sobre sua atuação junto aos gestores escolares diante das possibilidades da implementação de políticas públicas.*

Enquanto que os Objetivos Específicos foram organizados em 3 pontos:

Objetivo 1: *“Caracterizar as manifestações dos Supervisores de Ensino sobre sua atuação junto aos gestores escolares”;*

Objetivo 2: *“Analisar as percepções dos Supervisores de Ensino sobre a efetividade da ação de formação para os gestores escolares e as possíveis alterações evidenciadas na prática destes a partir da ação realizada” e*

Objetivo 3: *“Investigar junto aos Supervisores de Ensino como se dá a articulação para implementação das ações originadas nas políticas públicas com as necessidades e possibilidades da escola”.*

É importante ressaltar que a pesquisa será circunscrita aos Supervisores de Ensino que atuam em alguns municípios do estado de São Paulo e compreender como se dá a percepção desse sujeito, ainda que seja um recorte da realidade, pode representar uma contribuição para novas discussões sobre a atuação desse profissional e oferecer possibilidades para viabilizar um repensar sobre sua prática.

1.5. Do Método

A decisão para o desenvolvimento dessa pesquisa foi por uma abordagem qualitativa que possui características próprias: a fonte de dados é o ambiente natural e o investigador constitui-se em elemento principal da obtenção dos mesmos.

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudos. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.49)

O que se convencionou chamar de pesquisa qualitativa prioriza procedimentos descritivos, na medida em que sua visão de conhecimento explicitamente admite a interferência subjetiva, considerando que o verdadeiro, pode sempre ser mudado, dentro desta concepção.

Para a consecução dos objetivos, foi realizada uma revisão bibliográfica que permitiu o levantamento de trabalhos realizados sobre a ação supervisora, o que possibilitou tomar a decisão de não se fazer um resgate histórico aprofundado. Também foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o agente público, ações públicas e políticas públicas, supervisor e a ação supervisora e as possibilidades de formação. Esse tipo de pesquisa, em outros termos, permite a reelaboração do saber constituído, inferindo a ele um novo enfoque ou abordagem sob uma perspectiva ainda não delimitada anteriormente. Assim, *“essa forma de investigar, além de ser indispensável para a pesquisa básica, nos permite articular conceitos e sistematizar a produção de uma determinada área de conhecimento”* (MINAYO et al., 2002, p. 52).

Com o propósito de verificar a percepção do Supervisor de Ensino sobre sua atuação junto aos gestores escolares, diante das possibilidades da implementação de ações originadas nas políticas públicas, optando nesse estudo, pela ação de formação como uma possibilidade de investigação, foi considerada um universo de Supervisores de Ensino que pudessem

representar diferentes Diretorias de Ensino e que de alguma maneira já tivessem tido a oportunidade de atuar como formadores de diferentes profissionais da rede pública estadual: diretores, coordenadores pedagógicos, PCNP e supervisores. Trata-se, aqui, de uma concepção de que Supervisores de Ensino que conhecem, vivenciam e atuam na rede estadual paulista, possuem condições para melhores resultados dessa ação, do que sujeitos externos, uma vez que conhecem a realidade e participam dela, enfatizando a expressão conhecida pelos profissionais da rede estadual de ensino: “a rede formando a rede”³⁴.

O método escolhido para tal ação foi a utilização de um questionário e segundo Gil (2002, p.14-115), trata-se de uma “*técnica de investigação composta de um número mais ou menos elevado de questões, apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc*”. Cada parte do procedimento, da elaboração à sua aplicação, foi projetada e implementada exatamente como na hora efetiva da coleta de dados. Inicialmente, a fase do pré-teste, embora com um número menor de participantes, seguiu o mesmo plano que gerou a fase final, quanto à especificação dos dados a obter, à escolha das perguntas, à definição dos sujeitos, que pertençam ao mesmo grupo que se pretenda estudar. Os dados do pré-teste, dessa forma, tornaram-se relevantes e foram compreendidos como parte essencial de validação do instrumento a partir da sua tabulação, permitindo que se conhecesse suas possíveis limitações e potencialidades, os termos adequados, a quantidade, forma e ordem das perguntas, e por fim, a introdução do questionário finalizada e apresentada de forma clara aos participantes.

Para Freitas e Moscarola (2002), o questionário é um instrumento captador que coloca o pesquisador em contato com o participante do estudo, essa interação que ocorre entre eles, é condicionada pelo modelo e pela estrutura que ele tem. Dessa forma, os autores alertam para a necessidade de após estruturar questões fechadas, acrescentar no final alguma questão aberta para que o participante se expresse em total liberdade. “*O questionário remetido tem-se mostrado muito útil em ciências sociais no passado e tende a continuar a ser assim no futuro*”, afirma Goode e Hatt (1979, p.235).

A sua utilização para análise dos resultados obtidos e a decisão de em algumas questões, empregar a aplicação da escala Likert³⁵, permitiu melhor explorar as manifestações dos Supervisores de Ensino, emitindo o seu grau de concordância ou de importância acerca de

³⁴ A supervisão de ensino foi convidada a assumir a formação da rede. Então era "A rede formando a rede". Um grupo de supervisores, indicado pelos dirigentes de ensino, recebeu formação pelos elaboradores dos cadernos do Progestão, que ocorreu em São Paulo, e posteriormente participaram da elaboração da pauta de trabalho, para a formação das equipes das Diretorias de Ensino, tinham que realizar o trabalho junto aos demais do grupo central, explicitando particularidades que iam além do material.

³⁵ Likert, Rensis (1932), «*A Technique for the Measurement of Attitudes*», *Archives of Psychology*, **140**: pp. 1-5

um determinado objeto, facilitando a forma de resposta e tornando as perguntas mais claras, o que viabilizou o aumento do índice de retorno da coleta.

O questionário contou também com questões abertas e fechadas, possibilitando a expressão do participante de forma mais livre ao descrever e esclarecer algumas de suas percepções.

1.6. Da coleta de dados

A coleta de dados realizada a partir desse tipo de instrumento (APÊNDICE 1) elaborado por meio do Google Drive que é um serviço de hospedagem e backup de arquivos, que foi submetido para à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa³⁶ - CEP, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. Posteriormente, após sua aprovação, foi enviado por e-mail para Supervisores de Ensino do estado de São Paulo, com a intenção de contar, por adesão, com a participação de forma on-line.

Este trabalho se propõe a realizar, a partir dos resultados obtidos, uma análise de conteúdo que de acordo com Bardin (1977, p. 38), trata-se de um *“conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”*, cuja intenção é a de observar, conhecer e analisar indicadores que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens e tem por objetivo:

Compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também e principalmente desviar o olhar para outra significação, outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira. A leitura efetuada pelo analista do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura à letra, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. (BARDIN,1977, p. 41)

Conforme nos afirma Gatti (2002), sobre os conhecimentos obtidos pela pesquisa,

Conhecimentos são sempre relativamente determinados sob certas condições ou circunstâncias, dependendo do momento histórico, de contextos, das teorias, dos métodos, das técnicas que o pesquisador escolhe para trabalhar o de que dispõe. Portanto, o conhecimento obtido pela pesquisa é um conhecimento situado, vinculado a critérios de escolha e de interpretação de dados, qualquer que seja a natureza destes dados. (GATTI, 2002, p. 11-12)

³⁶ Trata-se de um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, sendo integrado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP/CNS/Ministério da Saúde.

A análise desse conteúdo pretende avançar no sentido de não só conhecer a percepção do Supervisor de Ensino sobre sua atuação junto aos gestores, mas verificar questões acerca de contribuições exequíveis para o enfrentamento de problemas na atuação supervisora relacionados às suas limitações e possibilidades que podem ser evidenciadas a partir desse breve momento de reflexão sobre sua prática. Espera-se ainda, que esta pesquisa possa contribuir com o Supervisor de Ensino em nível de sistema, que incessantemente busca firmar suas âncoras para ser reconhecida enquanto um profissional que não desvincula de suas ações, a importância da questão pedagógica, mas que descubra novas formas de pensar e agir para transformar limites em possibilidades, considerando as contradições e o movimento histórico vivido.

A discussão dos resultados se apresenta à luz do referencial teórico que subsidia este trabalho, demonstrando que a sua atuação, a sua prática, dificuldades e facilidades, estão relacionadas ao contexto de cada Diretoria de Ensino e de cada escola que acompanha, como descreve Medina (1997) que, como as escolas não são iguais,

(...) são unidades diferentes ligadas a um mesmo sistema de ensino - a forma que o supervisor utiliza para investigar seu espaço não pode ser a mesma. Cada escola possui uma especificidade em termos de comunidade, alunos, professores e administração. A forma como a escola foi construída, a disposição dos pavilhões, das salas de aula, das classes para os alunos sentarem, dos corredores, do pátio (em relação ao espaço que circunda) e, ainda, a receptividade e a disponibilidade da comunidade para com a escola e da escola para com a comunidade apresentam diferenças acentuadas de uma escola para outra. Isto indica a impossibilidade de existir atuação igual para o supervisor em todas as escolas. (MEDINA, 1997, p.34)

Nesse estudo, identificam-se as manifestações dos Supervisores de Ensino sobre sua própria atuação junto aos gestores escolares em relação às dimensões da gestão escolar, que, neste trabalho, serão tratadas separadamente, numa perspectiva de recurso didático. No entanto, não são compreendidas de maneira fragmentada, uma vez que todas elas se relacionam e na verdade, separá-las seria algo considerado impraticável na atividade de gestão, pois no desenvolvimento de uma ação não conseguimos dizer em que momento se deixa de contemplar uma dimensão e se passa a contemplar outra. Nessa perspectiva, passa a ser considerada como uma atividade de mediação, que não se esgota, mas justamente pela sua especificidade, permite inúmeras relações que possam romper com práticas conservadoras e burocráticas no exercício da gestão, dessa forma, essa prática pode caminhar no sentido de criar oportunidades de transformação e mudança ou de fortalecimento do paternalismo e

atitudes não democráticas. E para identificar essa prática ou a alteração dela é que analisaremos a percepção dos Supervisores de Ensino.

Para tanto, o instrumento utilizado foi organizado com questões que, num primeiro momento, tem o objetivo de caracterizar as percepções dos Supervisores de Ensino sobre a dimensão da gestão que considera de maior importância e num segundo momento, aquela que ocupa mais o seu tempo, no acompanhamento, orientação, apoio e subsídio à organização do trabalho dos gestores escolares no cotidiano. A partir de sua perspectiva, procura-se evidenciar o quanto é possível constatar alterações na prática dos profissionais envolvidos, assim como, que relação se estabelece entre a ação de formação e a prática dos gestores, objetiva-se perceber se há ou não efetividade dessa ação e se atende às necessidades da escola.

Assim, são variadas as questões objetivando saber como são definidos os temas para a ação de formação dos gestores, que ações consideram relevantes para serem desenvolvidas pós ação de formação realizada, como se reconhecem nessa ação, e finalmente, como articulam e participam das ações originadas nas políticas públicas e o atendimento às necessidades da escola, em outras palavras, como esse diálogo se estabelece.

Nessa perspectiva, este trabalho encontra-se organizado em CINCO partes. Na introdução, segue uma breve descrição sobre a trajetória profissional da pesquisadora, que justifica como se chegou ao tema proposto, ao objeto de estudo, ao problema da pesquisa, aos objetivos e o percurso metodológico.

Na segunda parte, intitulada, “*O agente público e a política pública na ação supervisora*” trata-se de uma discussão acerca de alguns conceitos como política, políticas públicas, ação pública, agente público e instrumentos, bem como, uma breve contextualização do Supervisor de Ensino quanto aos atos normativos vigentes e uma referência à escola e à sociedade atual.

Na terceira parte, “*A ação supervisora junto aos gestores escolares*” pretende propor uma interlocução entre os autores que falam do Supervisor de Ensino.

Na quarta parte, “*Discussão e Análise dos resultados: as percepções dos Supervisores de Ensino*” apresenta-se uma análise dos resultados da pesquisa realizada, resultados esses, obtidos a partir de um questionário que foi construído para responder aos objetivos dessa pesquisa e forma retratados em quadro, gráficos e relatos dos Supervisores de Ensino. Essas manifestações apontam para possíveis tendências, uma predominância de perfil, seu papel enquanto agente público, sua representatividade e seus desafios.

Registram-se as *Considerações Finais*, na parte cinco, à luz do referencial teórico, onde pretende-se refletir sobre a atuação supervisora, suas percepções, seu papel como agente público, sua relação com o cumprimento da legislação/determinantes normativos e implicações, a forma como atua no cotidiano escolar junto aos gestores de modo a superar as dificuldades que permeiam esse cotidiano, diante da possibilidade de oportunizar a ação de formação continuada, bem como, refletir sobre a prática cotidiana da escola e a sua participação nessa ação.

E por fim, mas não menos importante, as referências bibliográficas, identificando as publicações que foram consultadas e especificadas nas citações para enriquecer e colaborar com a construção da presente dissertação, bem como, publicações que contribuíram para a elucidação de vários pontos e inquietações dessa pesquisadora.

2.O AGENTE PÚBLICO E A POLÍTICA PÚBLICA NA AÇÃO SUPERVISORA

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

(João Cabral de Melo Neto)³⁷

A ideia desse poema, nesse contexto, é trazer a tensão poética presente nos versos, o neologismo, a transição do tempo, presente e futuro e duas situações, o individual e o coletivo, e, assim, pensar que, para coordenar um grupo, quer pela imposição de um cargo, quer por uma necessidade circunstancial, se faz necessário considerar a bagagem própria de conceitos, valores, sentimentos que vão determinar sua forma de perceber e relacionar-se com outros e com as situações que o cercam.

³⁷ João Cabral de Melo Neto (1920-1999) foi um poeta e diplomata brasileiro, nasceu no Recife, Pernambuco. Foi eleito membro da Academia Brasileira de Letras. Poema “Tecendo a Manhã”

Não cabe aqui uma análise técnica do poema, mas referenciar a ação supervisora como forma de mobilização, organização, coordenação, orientação e avaliação no seu fazer cotidiano para promover a reflexão e o crescimento de um grupo, considerando as diferenças individuais, a relação entre a imaginação de uns e a concretude de outros, o conhecimento de uns e a vivência de outros, as diferentes emoções, sensações e comportamentos presentes, que delinearão o exercício do trabalho coletivo.

2.1. Política, políticas públicas, ação pública e instrumentos.

Inicialmente, é importante esclarecer os conceitos de política, políticas públicas e agente público, no universo desse trabalho. Além disso, aborda-se o que diferencia uma *ação* de uma *política* pública e qual o papel do Supervisor de Ensino, enquanto agente público, como esse profissional se relaciona com as políticas públicas e como articula e media as ações originadas dessas políticas com as necessidades da escola.

Recorremos a Afonso (2012), que apresenta uma definição clássica para o termo *política*, como sendo uma

Afetação imperativa de valores num contexto de ação organizada. A gestão desta afetação imperativa é concretizada através do uso do poder, o qual, no caso das autoridades públicas, assume a forma de autoridade legal e se fundamenta na legitimidade democrática reconhecida pelos cidadãos. (AFONSO, 2012, p.149)

Trataremos o conceito *afetação* a partir do dicionário de português europeu online léxico³⁸ que, das opções encontradas, define como a “*Ação de direccionar algo para uma finalidade*”.

Sendo assim, pode-se dizer que política é um conjunto de conhecimentos que vão gerar uma ideia a partir de uma matriz cognitiva, é um espaço para o debate, é um espaço para o “*exercício do poder pelo Estado e pelos seus agentes*” que se concretiza sob “*a forma de políticas públicas*” (AFONSO, 2012, p.149).

Uma política pública é formada, inicialmente, por um conjunto de medidas concretas que constituem a substância *visível* da política, como afirma Muller (2002)

³⁸ **Afetação.** Dicionário de Português Europeu Online Léxico. Disponível em: <https://www.lexico.pt/afetacao/>. Acesso em: 21 maio 2017.

Essa substância pode ser constituída de recursos: financeiros (os créditos atribuídos aos ministérios), intelectuais (a competência que os atores das políticas são capazes de mobilizar), reguladores (o fato de elaborar uma nova regulamentação constitui um recurso novo para os tomadores de decisão), materiais. Ela é também constituída de “produtos”, isto é, de *outputs* reguladores (normativos), financeiros, físicos. (MULLER, 2002, p.13)

Os estudos apontam para afirmação de que uma medida isolada não constitui uma política pública e sim um conjunto de medidas, mas fica uma questão a se pensar: e quando o conjunto de medidas não apresentam ligações entre si? E, ainda que, se a política é mais que uma coleção de decisões e ações, assim, é preciso uma noção de programa de ação governamental definida “como uma combinação específica de leis, de atribuições de créditos, de administrações e de pessoal voltados para a realização de um conjunto de objetivos mais ou menos claramente definidos” (Rose, Davies, 1994, p.54 apud MULLER, p.15). Encontramos em Barroso e Afonso (2011) a confirmação de que as políticas públicas

(...) são concebidas como empreendimentos que envolvem a “construção da realidade”, [...] processos que constroem “estruturas de inteligibilidade”, “visões de mundo”, “sistemas de crenças”, “referenciais”, etc. Deste ponto de vista, os atores políticos desenvolvem – e põem em competição – argumentos nos quais procuram definir um problema por meio de uma linguagem que corresponda aos seus valores, crenças, interesses, posições e características organizacionais. (BARROSO e AFONSO, 2011, p.12)

As políticas públicas estão no âmbito da tomada de decisão do Estado e, para que se concretizem, uma vez definidas, se faz necessário um “*processo dinâmico e interativo através do qual são construídos conjuntos articulados de problemas, soluções e estratégias para ação das autoridades públicas*”, como afirma Afonso (2012), o que, em outras palavras, quer dizer, a identificação dos procedimentos para sua implementação, na forma de ações públicas.

O autor ainda identifica três dimensões em qualquer política pública: 1. Cognitiva - que é a caracterização de um “problema” e, portanto, algo que foi identificado a partir da realidade analisada e que precisa se modificar; 2. Normativa – que é a proposição de uma “solução” para o problema identificado, que modifique a situação ao ponto de transformar a situação “real” em situação “ideal” e finalmente a dimensão 3. Estratégica – que é o receituário de “implementação”, que é a definição dos procedimentos para colocar em prática a solução definida para o problema identificado. O que dá materialidade às políticas públicas são os instrumentos, que não são ferramentas neutras, ao contrário, são repletos de valores, interpretações e concepções precisas do modo de regulação previsto.

Os instrumentos³⁹ “*produzem uma representação específica de uma questão que eles tratam e induzem uma problematização particular de desafio na medida em que eles hierarquizam as variáveis e podem ir até envolver um sistema explicativo*”. Os instrumentos podem ser de intervenção direta ou indireta, são objetos de regulação e orientação procedimental.

Pensando em políticas que envolvem a educação, buscamos no dicionário de políticas públicas⁴⁰ o significado de políticas de educação para compreender melhor o contexto em que a educação recente está inserida. Na política educacional, se assinala significativa ampliação do acesso e melhoria na qualidade do serviço público ofertado, se retrata um cenário complexo, que prima pela universalização, pela obrigatoriedade e pela presença do Estado na garantia do financiamento, público e/ou privado.

Vimos que o termo política está relacionado diretamente às decisões do Estado, no caso políticas educacionais, decisões estas, frente às necessidades da educação num determinado território. Política, relacionada a poder, a tomada de decisões e resolução de problemas de uma determinada comunidade, e mais especificamente, política educacional, quando o estado toma decisões referentes a um contexto de escolarização. Num primeiro momento, no sentido de garantir o acesso ao ensino, a universalização e obrigatoriedade e num segundo momento, a função dessas instituições escolares e de seus profissionais para garantir a qualidade da oferta do ensino, ou seja, sua permanência na escola, assinalando aqui o papel do Estado e de seus agentes públicos, na definição, implementação e regulação das políticas públicas.

A política sendo tratada como um conjunto de conhecimentos que levará a ações para a sociedade com o objetivo de resolver problemas nos aponta para a existência de uma identidade no campo das ideias, que torna possível entender o fracionamento da sociedade a partir das influências, da família, das crenças, da política, das ideologias, mas as influências não são determinantes na organização dos grupos, não tem força suficiente para manter as pessoas em grupos. A questão da política, altamente estruturada no direito, faz do estado de direito um argumento jurídico importante.

A ação pública se concretiza a partir da existência de agentes públicos que as tornam realizáveis, exequíveis, sendo, portanto, os intermediários que atuam nos procedimentos da

³⁹ Ver *Dictionnaire des politiques Publiques*, Boussaguet, Jacquot e Ravinet, 2006, p. 269-270.

⁴⁰ GIOVANNI e NOGUEIRA. Dicionário de políticas públicas. Editora da UNESP, Fundap, 2015.

implementação dessas ações que foram originadas das políticas pensadas a partir de um problema social que exige uma preocupação pública, um problema que atinge essa dimensão.

Quanto à diferenciação entre *política* e *ação* que no Brasil se apresenta como *políticas públicas* sendo um conjunto de ações (ou de não ações) de governo para o conjunto da sociedade na área da educação, Lemes (2016) destaca que

No limite temos necessidade de compreender a política pública para a educação como aquelas ações que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo, regulando e orientando, também a educação escolar. Assim, podemos afirmar que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar. A educação só é escolar quando delimitada por um sistema, resultado dessas políticas estabelecidas e devidamente reguladas. Nesse sistema, é preciso um ambiente próprio para o fazer pedagógico e educacional, a escola; que dinamiza uma comunidade, articulando partes distintas de um processo altamente complexo: alunos, professores, servidores, pais, vizinhança e Governo (enquanto Estado em Ação). (LEMES, 2016, p. 1621)

Entre os servidores que constituem o ambiente educacional, o Supervisor de Ensino se sobressai como agente público responsável pela mediação da *política* e da *ação* públicas, observando as necessidades locais em detrimento aos interesses do Estado, conforme competências⁴¹ definidas pela SEE. A função da política educacional nacional, nesse contexto, se evidencia a partir das iniciativas do Ministério da Educação – MEC, que se definem por

Desenvolver ações capazes de cumprir os princípios apontados pela Constituição (1988) e pela LDB (1996), no que se refere ao direito à educação como um direito humano fundamental, à gratuidade do ensino em instituições públicas, à universalização da educação dos quatro aos dezessete anos de idade, bem como à valorização dos profissionais do magistério e o alcance da qualidade do ensino. Muito embora se saiba que existe uma longa distância entre o que é determinado pela legislação e as práticas realizadas para o alcance de tais princípios, uma vez que a implementação de uma lei está condicionada a uma série de aspectos que envolvem desde financiamento até vontade política (BREJO, 2015, p.336)

Nesse sentido, pensar na participação dos cidadãos e da sociedade civil organizada na concepção, execução e acompanhamento de políticas públicas, assim como, nas decisões do destino de investimentos financeiros se torna um aspecto importante e necessário para o alcance da qualidade do ensino e a efetivação dessas políticas. Essa discussão, sabemos, não

⁴¹ “O Supervisor é um dos responsáveis pela consolidação de políticas e programas desse Sistema, por meio de ações coletivas, que envolvam um movimento de ação, reflexão e ação” (SÃO PAULO, 2013).

se esgota aqui. Trataremos da gestão participativa como uma das dimensões⁴² que interagem diretamente ao princípio da gestão democrática do ensino público, referendado na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais – LDBEN 9394/96.

2.2 O agente público e a regulação das políticas públicas – uma breve reflexão

O agente público precisa ter clareza de que vai sofrer influências nas suas decisões, para tanto é imprescindível que construa criticidade e compreensão adequadas para dinamizar e resolver os problemas que surgem no cotidiano. Como visto anteriormente, as políticas estão no âmbito de decisão do Estado, portanto, elas devem atender as demandas da sociedade enquanto que os agentes sendo os intermediários responsáveis pela sua implementação, devem atender as demandas das pessoas, essa é uma diferença básica, e o que se espera, é um atendimento satisfatório na realização e concretização dessas ações. Esse agente é o responsável pela implementação dessas ações e está envolvido com as políticas de algum modo, ainda que seja na execução apenas.

Cada agente público, ou ator político, age de acordo com seus referenciais que fortalecem suas crenças e os princípios da individualidade não podem ser feridos. Por isso, o debate é necessário, e, nesse contexto, em que o debate se faz presente, os representantes de cada setor trazem consigo sua maneira de pensar, o que chamamos de matriz cognitiva, a estrutura de pensamento do indivíduo, de cada um, a partir dos referenciais que tem. Isto posto, cabe inicialmente trazer algumas definições sobre regulação para este trabalho.

Regular, segundo Barroso (2005), significa o modo como se ajusta a ação a determinadas finalidades, traduzidas sob a forma de regras e normas previamente definidas, codificadas sob a forma de regulamentos. E, aqui, cabe destacar a diferença entre regulação e regulamentação, visto que a regulamentação é um caso particular da regulação, uma vez que as regras estão codificadas sob a forma de regulamentos. Para o autor, a regulação é usada para orientar e coordenar a ação dos agentes públicos, *“a regulação é vista como uma função essencial para a manutenção do equilíbrio de qualquer sistema”* (BARROSO,2005 728).

A regulação é necessária, pois, nenhuma regulamentação, ou seja, nenhum ato normativo pode prever tudo. Há sempre uma necessidade a ser interpretada, colocada em movimento e ajustada quando necessário, conforme suas peculiaridades. Sendo assim, a regulação define-se, como

⁴² As dimensões da gestão serão definidas com base em documentos da SEE, e explicitadas no item 3.3.1 desse trabalho.

(...) o conjunto de mecanismos que asseguram o desenvolvimento dum determinado sistema, através de um processo complexo de reprodução e transformação. Nesse sentido a regulação postula que a transformação de um sistema é a condição indispensável à manutenção da sua existência e coerência” (DIEBOLT apud BARROSO, 2005, p.729)

O autor defende dois tipos de regulação que se complementam, as regulações conservadoras que têm “*por única função assegurar a coerência, o equilíbrio e a reprodução idêntica do sistema*” e as regulações transformadoras, que devem “*compreender como um sistema dá lugar a novas formas de organização; de que modo um processo de regulação dá origem ao seu sucessor; que interdependência se estabelece entre diferentes modos de regulação*” (BARROSO, 2005, p.729). Reportando-se aos sistemas sociais, Barroso (2005) considerando o sentido dado por Bauby (2002, p.15), considera que a regulação resulta dos interesses individuais e comuns. E referenciando os trabalhos de Reynaud (1997 e 2003), define a regulação em três dimensões complementares: 1. regulação institucional, normativa e de controle; 2. regulação situacional, ativa e autônoma e 3. regulação conjunta.

No primeiro caso, a regulação pode ser definida como “o conjunto de acções decididas e executadas por uma instância (governo, hierarquia de uma organização) para orientar as acções e as interacções dos actores sobre os quais detém uma certa autoridade” (...) No segundo caso, a regulação é vista, sobretudo como um processo ativo de produção de “regras de jogo” (Reynaud, 1997) que compreende não só a definição de regras, mas também o seu (re)ajustamento provocado pela diversidade de estratégias e acções dos vários actores, em função dessas mesmas regras. (...) No terceiro caso, “a regulação conjunta” significa a interacção entre a regulação de controlo e a regulação autônoma, tendo em vista a produção de regras comuns (REYNAUD apud BARROSO 2005, p.730-731)

Barroso, também apresenta uma distinção no termo regulação, feita por Dubet (2004, p.53), entre a “regulação normativa” e “regulação sistêmica”, onde

A regulação normativa – produção de normas pelo Estado, tendo em vista mudanças voluntárias através da interiorização e socialização dessas mesmas normas pelos indivíduos e a regulação sistêmica – processo pelo qual o sistema social se reproduz e transforma, através de efeitos não necessariamente intencionais, como por exemplo efeitos de composição⁴³. (BARROSO, 2005, p.731)

É importante tomar alguns cuidados quando da utilização do termo *regulação*, conforme nos alerta Barroso (2005), uma vez que há uma diversidade de significados e que se

⁴³ Citado por Demailly (2001) que aplica esta distinção à análise da avaliação como sistema de regulação.

modifica, nos estudos internacionais sobre políticas educativas, de acordo com o contexto linguístico e administrativo dominantes.

2.3. Qualidade na administração pública

A década de 1990 viveu reformulações significativas da legislação voltada para o setor público não estatal, o termo terceiro setor⁴⁴ surgiu com força nesse momento, e trata-se de organizações que atuam em um espaço situado entre as lógicas dos interesses privado e público, que oscilam entre duas racionalidades, uma de caráter utilitária, mais afinada com a lógica do mercado, dinâmica e competitiva e outra voltada para o bem-estar da sociedade, com caráter emancipatório apoiada em valores e na autonomia do sujeito (Ramos, 2006), e que apresentam conflitos inerentes a elas. Não se trata aqui de se reafirmar o mérito do caráter gerencialista da administração pública do estado, suas implicações, conflitos e mobilizações, mas sim de se ter clareza de que esse discurso se faz presente no cotidiano escolar e busca envolver cada profissional. A literatura existente trata do gerencialismo como uma ideologia pelo fato dele agrupar um conjunto de crenças e valores relacionados a práticas que traz consigo projetos de poder. Se considerarmos que há certo êxito nas políticas públicas, nesse contexto gerencialista, isso parece se justificar pela satisfação do cidadão, no que diz respeito à prestação do serviço público, relativo à qualidade empenhada na administração pública, pois analisa os processos de trabalho como uma oportunidade de trazer melhorias a esse serviço, através de práticas, de inovação que se traduzam em valores éticos tanto para o cidadão como para o servidor. No dicionário de políticas públicas, Forghieri (2015), define

A qualidade na educação pública é doutrina de gestão que estabelece a adequada satisfação do cidadão como objetivo maior para uma organização na prestação dos serviços públicos. Com esse foco, a metodologia adotada analisa os processos de trabalho com vistas a identificar oportunidades de melhoria a partir das melhores práticas existentes e das possibilidades de inovação, observados os valores éticos de respeito ao cidadão e ao servidor público. A doutrina é relevante para o êxito das políticas públicas, dado que está voltada aos efeitos finais da atuação das organizações no seu relacionamento com a sociedade. (FORGHIERI, 2015, p.816)

⁴⁴ A expressão terceiro setor, que trata de organizações privadas de interesse público, trouxe precisão às discussões sobre as organizações que não fazem parte nem do Estado nem do mercado.

Nessa concepção gerencialista, a ideia da qualidade na gestão da administração pública no Brasil segue certos princípios⁴⁵ próprios, a saber: foco na satisfação do cidadão; amplo envolvimento dos servidores; gestão participativa e por processos; valorização do servidor; constância de propósitos dos dirigentes; melhoria contínua, redução de custos e busca da inovação e por fim, esforço permanente pela eliminação de erros. Nesse contexto, algumas diferenças se apresentam para a iniciativa privada, onde se visa o lucro e se pensa no preço, o que gera uma competitividade e o objetivo final é a satisfação do cliente consumidor, enquanto que na iniciativa pública, se visa o bem-estar e se pensa no custo, o que leva a um melhor atendimento com menor custo, objetivando o melhor para o cidadão. Os benefícios para a sociedade se configuram para o cidadão, como a melhoria do serviço público e qualidade de vida; para o setor produtivo, com o desenvolvimento da infraestrutura; para os servidores públicos como melhores condições de trabalho e para os órgãos públicos como reconhecimento pelos serviços prestados à sociedade. Contudo,

(..) os impactos da gestão pela qualidade nos serviços públicos vão bem além das necessidades imediatas atendidas, dado que contribuem também para aprimorar as características de competitividade de um país, pela melhoria da eficiência e da eficácia dos serviços públicos reforçando também as bases de sua democracia, pelo envolvimento maior dos cidadãos na definição e avaliação desses serviços. (CANNAC, 2004 apud FORGHIERI, 2015, P.818)

As políticas públicas educacionais têm considerado a gestão escolar como um meio de subsidiar ações que possam contribuir de forma significativa para o alcance de melhores resultados. Libâneo (2008, p.10) indica que “o modo como a escola funciona – suas práticas de organização e gestão – faz diferença em relação aos resultados escolares”.

No entanto, algumas variáveis, presentes no cotidiano escolar, precisam ser consideradas, pois essa discussão sobre qualidade não pode priorizar apenas a racionalidade em prejuízo de conflitos sociais e econômicos, que através do debate permitiria uma construção mais legítima de políticas públicas. Esse campo da gestão, utilizada na educação, cada vez mais, se vale de conceitos e teorias vindas de outros campos do conhecimento, como administração, engenharia, psicologia, para citar alguns, o que provoca uma situação em que seu emprego ao final parece torná-los todos iguais, porém, suas posições políticas

⁴⁵ Esses princípios foram definidos pelo governo federal que desde os anos de 1990 se manifesta através do Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade – PBQD, nos anos de 1996, com o Instrumento de Avaliação da Gestão Pública do Programa da Qualidade e Participação na Administração Pública (QPAP), coordenado pelo Ministério da Administração Federal e nos anos 1998 o Prêmio de Qualidade do Governo Federal – PQGF como uma das ações estratégicas do Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização - GESPÚBLICA.

demonstram que são muitas vezes contraditórias ou diferentes. Assim, termos como, administração, gestão, gestão participativa, gestão democrática, entre outros, são usados em empresas e escolas, porém, com sentidos diferentes, por exemplo o termo *gestão democrática da escola*, numa perspectiva mais emancipatória, é compreendida na educação como direito e por se tratar da coisa pública, sua gestão deve ser também pública. Os discursos que fortalecem as virtudes do mercado procuram difundir a crença de que a eficiência da gestão reside em seu caráter técnico, o que contraria os princípios que orientam a perspectiva da *gestão democrática da escola*, posto que esta pressupõe que todo trabalho técnico tem uma dimensão política e pedagógica, não sendo, portanto, neutro. Sobre esse movimento da administração educacional no Brasil, Silva Jr. (2002) pontua sobre o predomínio da noção de gestão sobre a administração que

Desse predomínio decorre a indução do significado de gestão como gestão empresarial, ou seja, o embotamento da produção do significado de gestão educacional. Identificando gestão como gestão empresarial, observa-se a crescente mercadorização dos critérios de gestão educacional, com a prevalência da lógica do mercado educacional sobre a lógica do direito à educação. Prevalecendo a lógica do mercado educacional, o que se constata é a estagnação teórica da administração educacional como campo de conhecimento e de investigação. (SILVA JR. 2002, p.199)

O autor registra, ainda, que a lógica do direito à educação como determinante dos critérios de gestão, se colocaria em outros termos, pois uma administração que não discute o sentido público ou moral das finalidades e somente se limita a pensar nos meios necessários à sua realização, certamente não será educacional, referindo-se à escola pública.

2.4. A sociedade e a escola – possibilidades e desafios

Uma característica essencial da sociedade atual está associada ao conhecimento, à tecnologia da informática e da comunicação, a uma intensa dinâmica social, relações e influências globalizadas que se mostram ao mesmo tempo, como oportunidades e desafios. Novas competências e habilidades passam a ser exigidas de todos nessa sociedade competitiva, a partir do advento da globalização, o que redobra as preocupações com a qualidade da educação. Analisar esse processo significa encontrar elementos que subsidiem a atuação e a efetivação de ações que possibilitem oferecer uma educação de qualidade.

A contínua transformação que ocorre na sociedade do conhecimento se dá a partir da grande e rápida circulação de informações que ocorre no mundo, na busca incessante de

oportunidades. Novas tecnologias, novas práticas, modelos pedagógicos inovadores e transformações de toda ordem tomam conta dos debates no campo educacional, assim como na política, na economia, na organização social, na ciência, na cultura e costumes o que provoca reflexões e análises sobre essas mudanças e sobre quais caminhos percorrer para se obter êxito nessa sociedade. No entanto, como aponta Gatti (1996), não se tem uma política global sistemática e continuada capaz de alterar significativamente a qualidade educacional.

Nessa perspectiva, a educação se torna imprescindível como ação contínua e permanente, e para a escola, como uma instituição que a promove, surge a necessidade de reinventar-se e melhorar suas competências continuamente. Uma sociedade do conhecimento está ligada diretamente à aprendizagem, porém, não basta ter acesso à informação, é preciso saber o que fazer com ela. Hargreaves (2004) explica que

A sociedade do conhecimento é uma sociedade de aprendizagem. O sucesso econômico e uma cultura de inovação contínua dependem da capacidade dos trabalhadores de se manter aprendendo acerca de si próprios e uns com os outros. (HARGREAVES, 2004, p.34)

Nesse contexto, o autor afirma que o ensino para a sociedade do conhecimento é mais complexo e que os professores precisam estar comprometidos e permanentemente engajados na busca do aprimoramento, no auto acompanhamento e na análise de sua própria aprendizagem profissional (HARGREAVES, 2004, p.40-41). Enquanto espaço formal e organizado, a escola não só se torna uma das responsáveis por promover *o pleno desenvolvimento do educando, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*, conforme estabelecido no artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases Nacional de 1996, como também, para atender as demandas de aprendizagem dos demais profissionais que atuam nela. Para isso, é preciso conhecer a realidade, compreender o significado da gestão escolar, sua abrangência, suas dimensões de atuação e estratégias de ação.

De acordo com Dourado (2003), encontramos no campo educacional distintas teorias de gestão/administração⁴⁶, quer se considere a escola e a empresa como diferentes ou assemelhadas.

⁴⁶ Ver definição em DOURADO, L. **Gestão escolar democrática** – a perspectiva dos dirigentes escolares da rede municipal de Goiânia. Goiânia: Alternativa, 2003. e também, SILVA Jr.C. A. S. O espaço da administração no tempo da gestão. In Política e Gestão da educação: dois olhares. Lourdes Marcelino Machado e Naura Syria C. Ferreira (orgs) – Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

A ideia que relaciona os problemas de sua má administração ganha fôlego nas últimas décadas, e vem da visão gerencialista. Esse contexto analisado, sugere que Supervisores de Ensino e gestores⁴⁷ estejam atentos para compreender e conhecer as diferentes dimensões que envolvem a gestão escolar, voltada para o trabalho coletivo e para a reflexão da prática diária, pois são considerados como agentes mobilizadores de possíveis mudanças da realidade.

A escola assume um papel fundamental de articulação dos saberes dos diferentes profissionais, do estímulo à criatividade e de incentivo à confiança no processo e nas pessoas que atuam no mesmo contexto, de forma a despertar o envolvimento e compromisso de todos e de cada um, como responsáveis pelo desempenho da equipe e dos alunos, desempenho relacionado à aprendizagem do outro e de si.

E, portanto, Hargreaves (2004, p.45) assegura que *“As escolas que se constituem em boas instituições de aprendizagem para as crianças devem ser organizações de aprendizagem para professores e líderes”* e, assim, os profissionais ali envolvidos devem procurar fazer dessa escola, uma instituição de aprendizagem. Nessa perspectiva, a escola se apresenta como um ambiente que possibilita discussões, reflexões, estudo e assim, um lugar favorável para atender às novas demandas e exigências de uma sociedade em constante transformação, que traz a complexidade e a rapidez como forte característica de um mundo pós-moderno e pós-industrial, o que demanda buscar caminhos para uma educação capaz de promover oportunidades de instrumentalização de crianças e jovens para essa sociedade do conhecimento, da informação, da comunicação e da inovação e para tanto, caberá à escola ser dinâmica.

A ênfase no processo de ensino e de aprendizagem representa discutir sobre a escola e sobre o que precisa ser desenvolvido nela, cotidiana e coletivamente. Pensá-la como um lugar de aprendizagem, onde está presente a possibilidade em que todos aprendam, onde os profissionais que lá atuam, se tornem sujeitos de sua aprendizagem.

Nesse sentido, investigar a ação de formação continuada como um caminho possível para superar as dificuldades que se colocam diante dos gestores nos seus fazeres cotidianos, a medida que se propicia discussão, reflexão sobre as questões presentes nas diferentes dimensões da gestão escolar, pode resultar num trabalho com bons resultados em suas escolas, acreditando que os envolvidos: alunos, funcionários, professores, diretores e Supervisores de Ensino são capazes de aprender. Rangel (1983) sinaliza que

⁴⁷ Gestores, nesse trabalho, são aos profissionais que compõem a equipe gestora da escola: diretor, vice-diretor e professor coordenador.

o contexto em que a supervisão está inserida e a criatividade do supervisor de ensino são os principais agentes de organização e estrutura do serviço. Esta organização e esta estrutura têm validade na medida em que conduzem à melhoria do processo: para tanto, deverão ser periodicamente avaliadas e, se necessário, reformuladas, em vista de melhores resultados. (RANGEL, 1983, p.75)

Assim, torna-se importante que o Supervisor de Ensino, responsável pela ação de formação dos gestores, busque avaliar sempre as etapas definidas para desenvolvê-la, a fim de se obter melhores resultados dessa ação.

Diante dessa possibilidade, é pertinente retomar Hargreaves quando (2004) afirma que

Ensinar não é um espaço para retraídos, para os suscetíveis demais, para pessoas que se sintam mais à vontade com crianças dependentes do que com adultos independentes. É um trabalho para gente grande, que exige normas de gente grande sobre como trabalhar coletivamente. (HARGREAVES, 2004, p.44)

Sendo assim, esse ensinar exige responsabilidades, ousadia e abertura para articular o coletivo e fortalecer as relações. No entanto, pode ser considerado como uma possibilidade e um desafio, possibilidade quando se pode relacionar esse ensinar como um espaço para refletir, estudar, aprender, ressignificar os saberes já existentes e um desafio, no momento em que se torna uma ação contínua e permanente, que possa contribuir com o crescimento dos profissionais envolvidos na ação, superando os percalços e dificuldades do cotidiano escolar em decorrência e principalmente dessa sociedade em contínua transformação.

2.5. A escola como uma organização aprendente e sua função social

O conceito de organização aprendente, criado por Senge (1990, p.14), indica a possibilidade de uma *“organização que está continuamente expandindo sua capacidade de criar o futuro”*. Essa teoria, sabemos, não se referia à escola especificamente, mas apresentava a concepção de uma organização capaz de se pensar por meio do pensamento original de seus membros, com uma visão clara e conhecida por todos os envolvidos, do caminho que se quer percorrer, como colocar em prática as decisões tomadas a partir das reflexões sobre seus projetos, suas estratégias, o papel de cada um e os compromissos assumidos na busca da realização da mudança da realidade pretendida. Mudança esta que precisa se fazer na ação, como nos inspira Schön (2000) quando se refere à aprendizagem na ação, na construção da aprendizagem, onde existe a noção do saber escolar que deve ser

transmitido aos alunos a partir do conhecimento dos professores. Ressalta-se a importância do pensamento reflexivo em três conceitos: conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação e também, e a reflexão sobre a reflexão-na-ação.

O *conhecimento na ação* está diretamente relacionado com o saber-fazer, é espontâneo, implícito e que surge na ação, ou seja, um conhecimento tácito. Sendo assim, a reflexão se revela a partir de situações inesperadas produzidas pela ação e nem sempre o conhecimento na ação é suficiente.

Ele tem que enxergar, por si próprio e à sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos. Ninguém mais pode ver por ele, e ele não poderá ver apenas 'falando-se' a ele, mesmo que o falar correto possa guiar seu olhar e ajudá-lo a ver o que ele precisa ver (DEWEY apud SCHÖN, 2000, p.25).

A *reflexão-na-ação* consiste em refletirmos no meio da ação e a *reflexão sobre a ação* consiste em pensarmos retrospectivamente sobre o que fizemos, almejando descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. A *reflexão sobre a reflexão-na-ação* repousa no ato de pensar sobre a reflexão-na-ação passada, fortalecendo o entendimento de determinada situação e, desta forma, possibilitando a adoção de uma nova estratégia.

É necessário um olhar para a especificidade da escola, sua função social e como as pessoas que constituem esse ambiente se apropriam dos saberes históricos. É necessário ainda, considerá-la como um espaço privilegiado do aprender. Nesse contexto, o diálogo do supervisor com os gestores, favorece o acompanhamento da aprendizagem, com base nas experiências vividas tanto por um como pelo outro. Ainda que Medina (1997), refira-se à relação supervisor – professor, é possível também pensar na relação supervisor-gestor quando:

O supervisor abdica de exercer poder e controle sobre o trabalho do professor e assume uma posição de “problematizador” do desempenho docente. Problematizar o desempenho docente significa assumir com o professor uma atitude de indagar, comparar, responder, opinar, duvidar, questionar, apreciar e desnudar situações de ensino em geral, e, em especial, as da classe regida pelo professor. Assim, o supervisor torna-se um parceiro político-pedagógico do professor que contribui para integrar e desintegrar, organizar e desorganizar o pensamento do professor num movimento de participação continuada, no qual os saberes e os conhecimentos se confrontam. (MEDINA, 1997, p. 32)

Pensar a prática cotidiana da escola requer profundo esforço prático-teórico e teórico-prático por parte do Supervisor de Ensino. Este esforço contribui significativamente para

compreender a realidade escolar, sugerindo perguntas e indicando possibilidades, em parceria com os profissionais que atuam nela, no sentido de discutir a intencionalidade de seu trabalho, em permanente diálogo com a realidade, na busca da transformação das condições que limitam suas possibilidades de reinventar sua atuação profissional. Esta transformação, consequência das necessidades e das demandas sociais que interferem nos modelos de escola que se deseja, impulsiona os profissionais para um repensar de sua prática. Torna-se relevante pensar nas relações construídas nesse ambiente, na dimensão da gestão do clima organizacional presente nos diferentes contextos, na valorização das peculiaridades e demandas, limites e facilidades da rotina escolar.

Supervisores de Ensino e gestores têm a função de acompanhar, monitorar e avaliar o desempenho dos profissionais, analisando a repercussão de suas ações em relação à aprendizagem dos alunos. Identificar a qualidade das práticas profissionais observadas pode ser o ponto de partida, mas é preciso investir na possibilidade de aprimorar e desenvolver as competências e habilidades de criar, recriar, criticar e transformar. Em outras palavras, a escola deve ensinar que é preciso aprender sempre.

Assim, como espaço de aprendizagem, na escola atuam os profissionais cuja ação está ligada à cultura, aos saberes acumulados, ao conhecimento sistematizado e também à convivência humana, lugar de socialização, de encontros e descobertas. Para tanto, cabe lembrar que a escola não está isolada, possui uma história e constrói a cada dia novas histórias, então registra-se aqui, a importância de sua função social e sua responsabilidade no atendimento às novas demandas da sociedade, que irá exigir de seus profissionais.

Ressalta-se o Supervisor de Ensino em sua relação junto aos gestores, num contínuo aprendizado e reflexão sobre seu fazer pedagógico em que se disponha a debruçar-se ainda mais sobre sua prática, a estudar seu contexto e o contexto em que os demais estão inseridos e a pensar em caminhos para uma atuação mais colaborativa, mais parceira e possibilitadora de espaços e tempos de formação continuada e em serviço⁴⁸. E, ainda, que possa observar as demandas e necessidades da sociedade atual e principalmente da escola e dos profissionais envolvidos nela e com ela.

O supervisor de ensino de que estamos necessitados é aquele capaz de estabelecer a relação entre a filosofia superior e o senso comum, entre o pensamento dos especialistas e o de todos os homens. É, enfim, aquele supervisor cuja figura possa ser percebida pelas massas docentes como a

⁴⁸ A expressão *em serviço*, refere-se à realização da formação, através de uma reunião, orientação ou outra forma em que se envolva a reflexão e a mobilização de saberes dos envolvidos na ação, durante o período de trabalho.

referência para a concretização do seu projeto educacional. Para que um tal projeto se elabore e aperfeiçoe é necessário e possível fazer da supervisão um fórum permanente de debate e avaliação do sentido do projeto educacional que se desenvolve (...) A inevitabilidade da divisão interna do trabalho escolar não é, necessariamente, uma fantasia autoritária a ameaçar permanentemente nossos corações e nossas mentes. É antes um dado de realidade a possibilitar o teste de nossa alardeada competência. (SILVA JR. 1995, p.102)

O Supervisor de Ensino em sua atuação, ao assumir um trabalho de liderança e coletivo, legitima sua ação dentro do princípio democrático e participativo, e passa a ser visto como um profissional colaborador e responsável por promover a reflexão dos gestores e a sua própria sobre suas práticas e criar espaços de formação que potencializem a compreensão e a interpretação sobre a complexidade que envolve o seu fazer pedagógico.

2.5.1. A formação continuada como uma ação das políticas públicas

Gatti (2008), ao analisar as políticas públicas e a ação de formação continuada no Brasil, anuncia que tem existido diferentes iniciativas denominadas “educação continuada”, desenvolvidas pelas diferentes instâncias governamentais: federal, estadual e municipal. As discussões sobre o conceito de educação continuada mostram que ele teve e tem um entendimento amplo, sendo que

ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com pares, participação na gestão escolar [...] (GATTI, 2008,p.57)

Através de pesquisas nacionais e internacionais, se identifica que as formações, capacitações de curta duração, possuem características pontuais e imediatas que não conseguem suprir as deficiências de uma formação inicial, nem, tampouco, incentiva os profissionais na reflexão e revisão da própria prática. Gatti (1996) afirma que não se tem uma formação adequada para a profissionalização do magistério.

No cenário educacional, percebe-se um investimento das políticas públicas, em programas de formação continuada voltados para a gestão escolar, como o Programa de

Capacitação a Distância para Gestores Escolares – PROGESTÃO⁴⁹, organizado nas modalidades presencial e a distância, através do Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED.

Gatti (2008, p.60) afirma ainda que, “também tomaram impulso nas políticas de governos propostas de aprimoramento de gestores” e faz referência ao PROGESTÃO como um programa desenvolvido com maior ou menor amplitude em todos os estados do país tendo atendido em 2006, um total de 128.764. Em São Paulo, o programa foi estruturado em três edições, com início em 2004 e término em 2006. Foram atendidos gradativamente todas as equipes gestoras das escolas e das Diretorias de Ensino da capital, da grande São Paulo e interior, e os Supervisores de Ensino atuaram como formadores das equipes gestoras.

Num contexto de formação, é importante que cada um saiba onde e como deve desempenhar seu papel com tranquilidade e que o diálogo se faça presente permeando todas as ações desenvolvidas. O Supervisor de Ensino, ao despertar o interesse dos gestores no sentido de superar dificuldades em sua prática, pode construir espaços de reflexão sobre as várias questões que permeiam o cotidiano escolar. Gutierrez; Catani (2011) falam que esse universo,

(...) é particularmente complexo e específico; o diálogo só pode ser verdadeiro e frutífero a partir de um esforço de aproximação onde todos tentem perceber e conhecer o outro em seu próprio contexto e a partir da sua própria história constitutiva. Ou seja, ver o outro tal qual ele mesmo se vê, e não apenas como eu o vejo a partir da minha especificidade. Isto significa dizer que para entender a escola pública, este objeto de investigação absorvente e que lida com as prioridades humanas mais urgentes possíveis, ainda mais num país que apresenta estas carências sociais, é necessário praticar constantemente o exercício da participação em todos os seus sentidos: internamente na prática administrativa, na inserção política transformadora e emancipadora, no diálogo intelectual com todas as outras áreas de conhecimento e, provavelmente a dimensão mais difícil, de cada um consigo mesmo por meio do autoconhecimento, procurando tornar-se uma pessoa mais sensível, tolerante e atenta ao diferente, aos seus direitos e à contribuição que ele seguramente tem para dar. (GUTIERREZ; CATANI, 2011, p.90-91)

Como agente público, ele pode promover as condições necessárias para o apoio e o envolvimento individual e coletivo dos gestores, nos processos de reflexão sobre a qualidade

⁴⁹ PROGESTÃO, programa lançado em abril de 2001, pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED. Para execução do programa PROGESTÃO firmou-se um acordo financeiro entre o CONSED e 17 Estados que se consorciaram no financiamento das despesas, com a incorporação de parceiros como a Fundação Ford, Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED/ Espanha, Fundação Roberto Marinho, Pontifícia Universidade Católica – PUC e a Microsoft

do trabalho destes e do seu próprio, conseqüentemente da educação, através do diálogo, do incentivo à gestão participativa e de situações de formação.

Nesse contexto de ação de formação, Pelissari (2007) diz que

[...] O ato de formar é complexo, nem sempre linear ou totalmente prescritivo. Constituir-se formador é processual, o que significa entre outras coisas, tempo, investimento pessoal e disponibilidade para rever-se. Aprender novas formas de ensinar professores pressupõe tempo para testá-las, avaliar seus efeitos, realizar ajustes, reavivá-las. É preciso ter a oportunidade de trabalhar com seus pares – dentro e fora da escola – partilhar, além das ideias e conhecimentos, os sucessos e as dificuldades desse ofício especializado em transformar práticas de professores. [...] se constituir formador de professores pressupõe desejar aprender, e não apenas ensinar. Assumir que é preciso estudar, dialogar com o conhecimento disponível sobre o assunto, investir na própria formação, reivindicar espaços de reflexão para o desenvolvimento dos saberes específicos necessários à sua função. (PELISSARI, 2007, p.28)

Ser formador de professores, e mais especificamente, nesse trabalho, ser formador de gestores, requer uma postura de diálogo, de estudo, de reflexão e de revisão da própria prática. Assim, pensando no Supervisor de Ensino como um agente responsável por essa ação de formação, é preciso que esse sujeito saiba se relacionar com o outro, pois, “saber lidar com pessoas é uma *arte* necessária ao sucesso de qualquer atividade humana” (RANGEL, 1983, p.66). Segundo a autora,

Se uma supervisão pretende ser democrática, há que se considerar o trato com as pessoas, que inclui compreensão e tolerância em dose suficiente para nos fazer ir às razões e origem de determinadas ações individuais ou grupais, pois sempre que se procura ir às causas entende-se melhor as conseqüências. Saber “olhar”, saber “ouvir”, saber “falar” são também fatores que influem a arte do relacionamento humano. (RANGEL, 1983, p.66)

Nessa perspectiva de um bom relacionamento, o diálogo é essencial. A palavra diálogo tem origem em duas raízes gregas, *dia* “através”, “um com o outro” e *logos*, “palavra”. Essa palavra traz a ideia de *significado fluindo*. Assim, Senge (1990) diz que “No diálogo, ocorre a exploração livre e criativa de questões complexas e delicadas, onde cada um ‘escuta’ as ideias do outro, sem manifestar sua opinião”. (SENGE, 1990, p.125).

O Supervisor de Ensino, nesse contexto, é retratado por Ribeiro (2000, p.89) como “alguém que deve acompanhar, ajudar, desenvolver aptidões e capacidades, enfim, criar condições de sucesso”, estabelecendo uma relação de confiança e de abertura que possibilite a participação responsável e ativa dos gestores em seu processo de formação.

2.6. Um caminho para a democratização

Na Constituição de 1988 foi estabelecido em seu artigo 211, que “*A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino*” (BRASIL, 1988). A complexidade dessa articulação envolvia vários assuntos, como a fixação de conteúdos curriculares básicos, e definição de diretrizes para organizar o sistema, bem como, critérios de equidade na manutenção e desenvolvimento do ensino. E a partir de uma situação em que não se apresentavam diretrizes claras, definições das competências de cada esfera, houve uma desarticulação, sobreposição de tarefas e competências, que culminou em mobilização de várias entidades representativas do magistério na busca de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei 9.394/96.

Os princípios de autonomia, gestão democrática e gestão participativa ganharam força de dispositivo constitucional quando em seu artigo 15 prevê que “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL,1996).

As mudanças a partir da década de 1990, se legitimam também a partir do inciso VI do artigo 206 da Constituição Brasileira de 1988 que estabelece a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL,1988). Assim, para o exercício da autonomia cada sistema de ensino prevê a implementação da gestão democrática, que pressupõe um conjunto de ações integradas e de corresponsabilidades administrativas entre a União, estados e municípios, incluindo as escolas e contando com a participação da comunidade e da família, nas decisões relativas à escola. Para alguns autores, afirma Fonseca (2004):

A literatura sobre o assunto é plena de conceitos que entendem gestão como um conjunto de intervenções, decisões e processos com certo grau de intencionalidade e sistematização, tentando modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos organizacionais e práticas pedagógicas (FONSECA, 2004, p.55)

Portanto, ao refletir sobre a educação, sua forma de organização e os conceitos que a envolvem, recorreremos a Azanha (1993) que considera que os discursos e proposições da educação para a democracia são diversos e que são os próprios conceitos e palavras que ganham significado, notoriedade e vida própria de acordo com a época, crenças, valores e

gostos que se associam ao uso que fazemos deles em um determinado contexto histórico. E o autor diz

Ser possível apreender grande parte da mentalidade pedagógica recente se a atenção for focalizada nos usos de algumas palavras como “autonomia”, “gestão democrática”, “participação” e outras correlatas. Porque estas palavras se tornam “sagradas” e, como tais, portadoras, nos seus usos, das crenças, dos valores e dos modismos intelectuais que condicionam as discussões e a proposição de soluções dos problemas educacionais atuais” (AZANHA, 1993, p.37)

Essas palavras “sagradas” precisam ser cuidadas, como nos indica o autor, para que não se transformem em meros *slogan* ou *chavões*.

2.6.1. Autonomia, gestão democrática e participação

Por *autonomia* entende-se que ela é relativa, pelo fato de estar relacionada a alguém ou a alguma coisa, e está ligada à capacidade de reger por regras próprias, embora se considere como uma liberdade de decisão, ela não é independente, como revela Barroso (2011), uma vez que sua ação é exercida num “*contexto de interdependências e num sistema de relações*”:

A autonomia é também um conceito que exprime sempre um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis. (BARROSO, 2011, p.23)

Essa autonomia embora reconhecida através de atos normativos, não garante sua efetividade, não garante sua transformação, como observamos em relação à autonomia escolar, legitimamente estabelecida através de leis e decretos, porém, encontra-se em processo de construção quando verificamos que ela resulta da confluência de vários e diferentes interesses como afirma Barroso (2011, p.25), quando diz que a “...*autonomia é um campo de forças, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais se destacam: o governo, a administração, professores, alunos, pais e outros membros da sociedade local*”.

Azanha (1993) destaca que não basta simplesmente levar novas tecnologias para haver mudanças nas práticas escolares, na verdade, elas estão ligadas a uma mentalidade vigente, por isso, diz que

a questão da autonomia não se esgota num conjunto de condições. É preciso que a busca da autonomia seja, em cada Escola, uma oportunidade de revisão dos compromissos do magistério com a tarefa educativa. Para finalizar, voltemos ao ponto inicial desta exposição, quando afirmamos que "autonomia" é uma palavra sagrada na discussão e na proposição de soluções para os problemas educacionais do momento. (AZANHA, 1993, p.45)

Assim como a autonomia possui variáveis para a sua efetivação, a *gestão democrática* também se apresenta como um espaço do exercício dessa autonomia, em que todos os envolvidos no trabalho escolar devem não apenas saber como a escola funciona, mas também participar na definição de suas diretrizes, portanto, podemos dizer que está em construção.

Para Lemes (2003), escola democratizada na verdade ainda não existe de fato, na medida em que ela não consegue garantir a participação e envolvimento de todos, comunidade e família, nas discussões e decisões da escola, mas é possível reconhecer que tem princípio de existir quando várias ações são realizadas em busca dessa participação, como por exemplo, a composição dos colegiados, a realização de reuniões desses colegiados como estabelecidas nos marcos legais. No entanto, é inegável que a discussão sobre a democratização está presente em seu cotidiano e sua efetividade deve ser uma preocupação dos gestores escolares.

Ao estabelecer relações com a escola, considera-se que essa *gestão democrática* deve envolver os outros segmentos da comunidade, alunos, pais professores e funcionários, que passam a atuar de forma efetiva nas diferentes etapas da gestão escolar, desde o planejamento, passando pela implementação e até a sua avaliação, em todos os aspectos que envolvem o seu funcionamento. No entanto, não se limita a democracia, como princípio fundamental, mas na compreensão de que a democratização da gestão é primordial para a qualidade e efetividade da educação na medida em que suscita o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade para a construção de novos processos de gestão cotidianamente e o compartilhamento de poderes, decisões e ações através do trabalho coletivo.

Bobbio (2000) trata da verdadeira *gestão democrática* na escola como sendo aquela que se fundamenta e se constrói pouco a pouco a partir das relações nela estabelecidas.

A origem do termo *participação*⁵⁰, do latim “*participatio*”, se refere à ação ou efeito de atuar em alguma situação, “*tomar parte, intervir, compartilhar, denunciar, ser parte de*”, especialmente no que se refere a tomadas de decisão. Nesse sentido, buscar uma gestão participativa, significa buscar soluções que qualifiquem os envolvidos e redefinem os papéis e funções, de forma clara, possibilitando dar mais responsabilidade a cada um, sobre os processos e resultados, mas também, apoiar uma autonomia na tomada de decisões.

Entre os diferentes autores que discutem esse assunto, encontra-se Lück (2006), que fala da importância da mobilização dos diferentes talentos e esforços coletivamente organizados, à ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um *todo* orientado por uma vontade coletiva. E alerta quanto à utilização do conceito *participação*, pois se promovem muitas experiências no ambiente escolar sob forma de participação, mas, que nem sempre resultam em ações positivas, pois, se de fato não ocorre o envolvimento, a compreensão e a clareza na ação desenvolvida, a autora sugere que os resultados podem ser conflituosos.

Pensar participação requer uma forma de atuação consciente de cada um dos envolvidos, num ambiente harmonicamente organizado, assim o clima organizacional da escola poderá favorecer a participação de forma efetiva, para tanto, a autora aponta caminhos para o gestor: 1. Criar uma visão de conjunto associada a uma ação de cooperação; 2. Promover um clima de confiança; 3. Valorizar as capacidades e aptidões dos participantes; 4. Associar esforços, quebrar arestas, eliminar divisões e integrar esforços; 5. Estabelecer demanda de trabalho, centrada nas ideias e não em pessoas; 6. Desenvolver a prática de assumir responsabilidades em conjunto.

Sendo assim, na perspectiva da escola, torna-se pertinente criar um clima organizacional que valorize uma compreensão mais coletiva sobre a importância da participação de cada um, fazendo de todos os eventos uma oportunidade de aprendizagem individual ou coletiva. Os gestores baseiam-se no conceito da autoridade compartilhada, por meio da qual o poder é compartilhado com representantes das comunidades, escolar e local e, as responsabilidades são assumidas em conjunto, considerando-os assim, mais participativos. A gestão participativa tem sido amplamente discutida pelos profissionais da educação e normalmente é entendida como a oportunidade de envolver os profissionais, desde o planejamento, discussão, estabelecimento de metas, definições de ações, na solução de

⁵⁰ Leia mais: <https://conceito.de/participacao#ixzz4mcqGRqa8>

problemas e nas tomadas de decisões. Sobre o sentido pleno da participação, Lück (2010) diz que

A participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente, pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e de seus resultados, poder este resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questões que lhe são afeitas. (LÜCK, 2006 apud LÜCK, 2010, p.18)

Quando os Supervisores de Ensino e os gestores conhecem bem a realidade, a cultura e o clima organizacional da escola, e favorecem a participação do coletivo nas tomadas de decisões, têm a viabilidade de obter êxito no alcance de seus objetivos e metas. No entanto, é preciso pensar até que ponto esse empoderamento local representa de fato a participação coletiva ou representa pequenos grupos em nome de uma pretensa autonomia. A participação efetiva requer em seu exercício consciência e clareza tanto dos problemas quanto das possibilidades de que se dispõe. Segundo Sacristán (2001),

[...] o diálogo como procedimento, a capacidade de tomar iniciativas e ir em busca de soluções é desigual quando os participantes potenciais são separados por uma forte assimetria quanto ao seu grau de disponibilidade de informações sobre os problemas, quanto à sua capacidade de saber formulá-los e quanto às orientações para sua solução (SACRISTAN, 2001, p. 25).

Assim, o acesso ao conhecimento não é apenas condição para a autonomia e participação efetiva dos envolvidos, é preciso ser reconhecido como sujeito na situação em questão

2.7. O Supervisor de Ensino como agente público e os atos normativos

Encontra-se na definição de atores⁵¹, aqui vamos fazer uma equivalência ao agente público, os indivíduos, instituições ou coletividades cujas ações, vão sempre em busca de uma finalidade ou de um proveito, têm probabilidade de produzir consequências em um processo político qualquer. Primeiramente, é necessário distinguir atores teatrais de atores sociais, uma vez que os primeiros participam de uma cena conhecida, pré-determinada, enquanto os segundos participam de uma interação social onde necessariamente fazem escolhas continuamente. Não há como dizer que esse agente público seja despretenso em suas ações, pois todos são portadores de interesses, e para que atue como um instrumento de regulação precisa ser empoderado para tal, e isso se dá a partir dos atos normativos. No entanto, esse

⁵¹ GIOVANNI e NOGUEIRA. Dicionário de políticas públicas. Editora da UNESP, Fundap, 2015

empoderamento pode ser relativo, quando seu reconhecimento se dá apenas por essa razão e não no seu fazer cotidiano, em outras palavras, quando em sua atuação não é reconhecida como a autoridade responsável pela regulação da ação.

Sendo assim, toda ação tem uma finalidade e, portanto, todo agente tem interesses. Não atua isoladamente. As estratégias são os modos de ação, considerando os interesses e motivos que dão sentido à ação; as expectativas ou os resultados esperados; seus próprios recursos de poder e por fim, “as regras do jogo”. Essas regras do jogo são um conjunto de normas que limitam e /ou incentivam o comportamento do participante envolvido.

A SEE passou por uma reestruturação em 2011, marcada pelo Decreto Nº 57.141, em que “todo o conjunto de formulações do modelo de gestão está centrado em resultados e tem por objetivo a criação de um ambiente favorável ao processo de ensino-aprendizagem (...)”, e se posiciona assim:

A premissa básica da nova configuração estrutural é a de gestão de resultado com foco no desempenho do aluno. A Secretaria deverá ser institucionalmente dirigida para visão de resultados, em todos os níveis e unidades de sua estrutura e nos relacionamentos com outras entidades envolvidas, tanto nas atividades-meio como nas atividades-fim. (SÃO PAULO, 2011, p.7)

Essas atividades estão baseadas em processos contínuos de agregação e desagregação de recursos e informações e, no novo modelo, devem se realizar em três níveis, central, regional e local: O *nível central* se caracteriza pela decisão, formulação e estratégia.

As unidades da estrutura central da Secretaria respondem pela “inteligência”, ou seja, formulam as políticas e diretrizes, bem como o planejamento, programas, estabelecem metas a serem atingidas e monitoram os resultados de maneira global.

O *nível regional* se caracteriza pela atuação tática e operacional.

O papel do nível regional (diretorias de ensino) é o de atuar como agente facilitador e de comunicação entre o nível local e o central nas entregas de produtos e serviços que as escolas requerem para exercer seu papel de ensino-aprendizagem. As Diretorias orientam o ensino nas escolas sob sua jurisdição, em todos os aspectos, monitoram e avaliam os resultados, e redirecionam as atividades em função das avaliações.

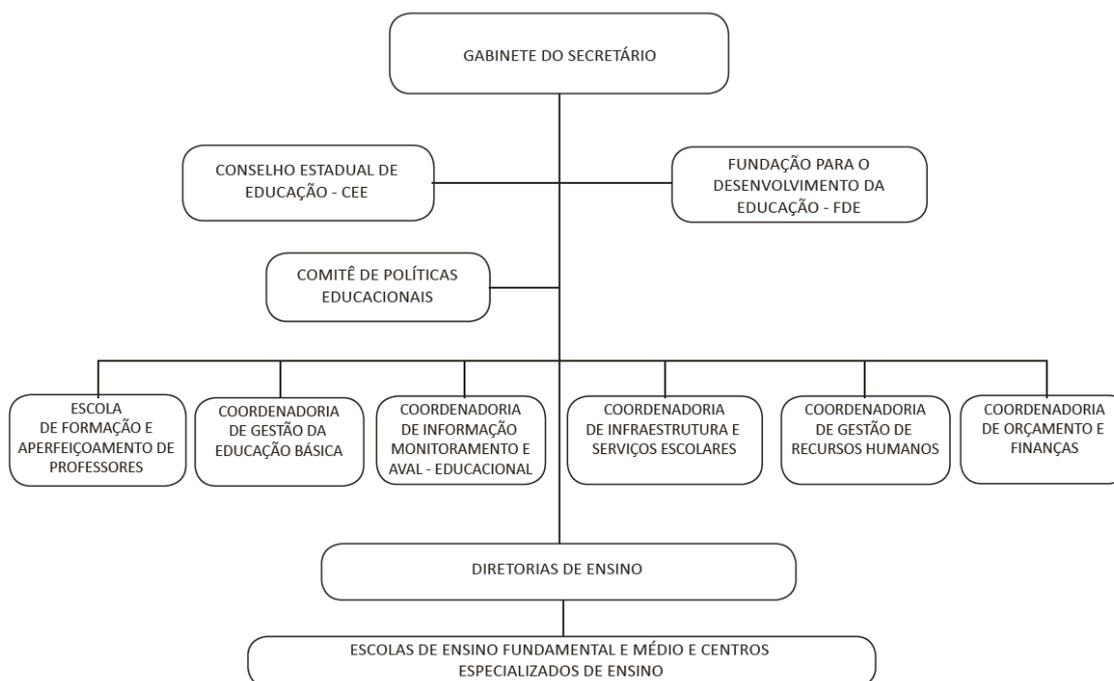
O *nível local* se caracteriza pela atuação operacional.

O papel das escolas é o de exercer o processo de ensino-aprendizagem, aplicando recursos, materiais e métodos didático-pedagógicos e avaliações para assegurar que os alunos obtenham proficiência em habilidades cognitivas dentro dos parâmetros estabelecidos pelo Estado nas metas definidas

especificamente para cada escola. É responsável pela geração primária de informações de gestão.

O documento relata que a nova estrutura estabelece que “cada órgão central deva atuar em um determinado macroprocesso, evitando, desta forma, as superposições de funções e comandos no nível central e na sua interface com os órgãos regionais” (SÃO PAULO, 2011, p.8). O primeiro nível hierárquico da Secretaria da Educação contempla o gabinete, órgãos de assessoria e planejamento e cinco coordenadorias relacionadas aos cinco macroprocessos fundamentais para a atuação: Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional, Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos, Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares, Coordenadoria de Orçamento e Finanças e Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo, conforme mostra o organograma da Figura 1.

Figura 1 – Organograma dos órgãos centrais



Fonte: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Grupo de Legislação Educacional – Reorganização da Secretaria de Estado da Educação, p. 99

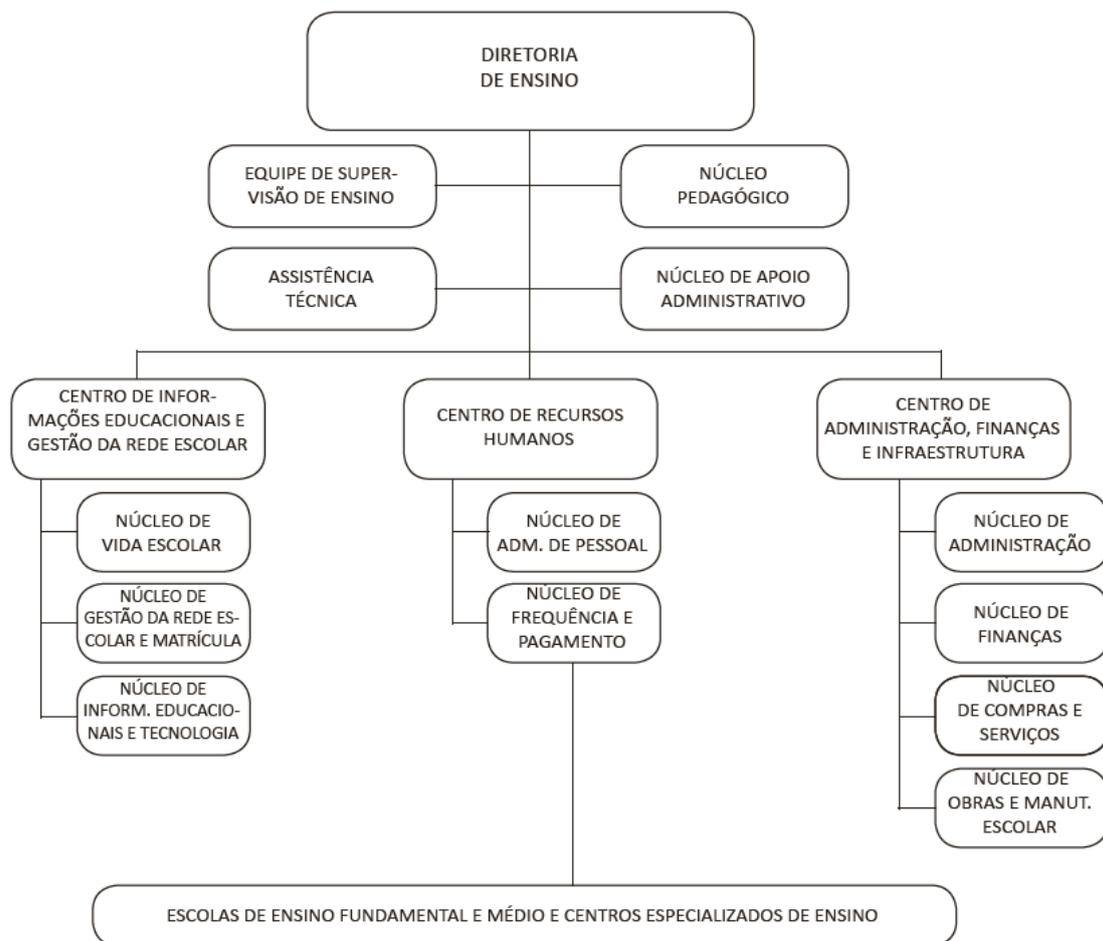
A estrutura da Diretoria de Ensino foi organizada em três divisões: a) Informações Educacionais e Gestão da Rede Escolar, b) Recursos Humanos e c) Administração, Finanças e Infraestrutura. Essas três unidades mantêm uma correspondência de função com os órgãos centrais e uma subordinação técnica com cada um deles. Esta proposta pressupõe ainda que a

supervisão de ensino da rede estadual ocorra de forma separada da rede privada, conforme vemos na Figura 2.

De acordo com Ferreira (2001, p.86), “o ponto de vista lógico, epistemológico e normativo, fica claro que toda a administração e as práticas profissionais decorrentes necessitam seguir o que expressa a lei magna, em todos os âmbitos e níveis”. Assim como a lei magna, os demais atos normativos decorrentes dela, norteiam o trabalho a ser desenvolvido.

Desta forma, o agente público, nesse trabalho, o Supervisor de Ensino, deve atuar como responsável pela regulação da escolarização em parceria com os PCNP do Núcleo Pedagógico.

Figura 2 – Organograma dos órgãos regionais



Fonte: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Grupo de Legislação Educacional – Reorganização da Secretaria de Estado da Educação, p. 107

E, para o reconhecimento em suas ações, foi traçado um perfil esperado para esse agente, no exercício de suas atribuições, assim como as competências e habilidades, conforme descrito nos atos normativos que assim os rege, no estado de São Paulo, através da Resolução SE Nº 52/2013⁵²,

Ao Supervisor de Ensino, alocado na Diretoria de Ensino Regional (DER), compete prestar assessoria, orientação e acompanhamento do planejamento, desenvolvimento e avaliação do ensino e da aprendizagem nas escolas públicas e privadas, tendo como referência a realidade das escolas, teorias e práticas educacionais e as normas legais pertinentes à educação nacional e à educação básica oferecida pelo Sistema de Ensino Estadual de São Paulo. Cabe ao Supervisor participar da organização, desenvolvimento e avaliação dos trabalhos na Diretoria de Ensino direcionados às escolas. Sua atuação é fundamental para assegurar a organização de condições que propiciem estudos de teorias e práticas educacionais e orientações sobre as normas que regulamentam a universalização da educação escolar: o acesso e a permanência do aluno na escola e a qualidade do ensino ofertado. O Supervisor é um dos responsáveis pela consolidação de políticas e programas desse Sistema, por meio de ações coletivas, que envolvam um movimento de ação, reflexão e ação. É um dos participantes do processo de construção da identidade da Diretoria de Ensino e da escola, tendo em vista: a) a contribuição para o envolvimento da equipe técnico-pedagógica da DER e da escola com os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos e b) o compartilhamento de responsabilidades sobre a efetividade das propostas pedagógicas pertinentes ao acompanhamento, intervenção e avaliação da implementação de ações integradas nas escolas da rede pública estadual. Compete-lhe orientar, fundamentado na concepção de gestão democrática e participativa, a promoção de um ensino de qualidade a todos os alunos e, conseqüentemente, para a melhoria do desempenho das escolas. (SÃO PAULO, 2013)

Na perspectiva da SEE/SP, compete ao Supervisor de Ensino ser executor partícipe de políticas educacionais e, ao mesmo tempo, ser o articulador e mediador entre as ações originadas das políticas públicas e as Propostas Pedagógicas desenvolvidas em cada uma das escolas, de modo a assessorar, acompanhar, orientar, avaliar e controlar os processos educacionais implementados nos diferentes níveis do sistema, como demonstram as competências descritas no citado ato normativo:

Compreender a prática educativa em seu contexto histórico-social e no complexo das relações entre os diferentes níveis da estrutura organizacional da escola e do sistema de ensino; Compreender a ação supervisora de modo

⁵² Dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino, os referenciais bibliográficos e de legislação, que fundamentam e orientam a organização de exames, concursos e processos seletivos e dá providências correlatas. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201308140052> Acesso em: 15 de set 2016.

a contextualizar e consolidar a função social da escola no âmbito local, estadual e nacional; Compreender a supervisão educacional, seus princípios e métodos, como elemento estratégico e articulador na implementação de políticas públicas de: gestão escolar; desenvolvimento curricular; avaliação institucional, de desempenho da escola e da aprendizagem do aluno e formação continuada de profissionais; Perceber-se integrado à formação continuada dos profissionais da educação e atuar como um dos articuladores de processos nas diferentes instâncias da SEE: escola, Diretoria de Ensino e órgãos centrais e Compreender seu papel articulador, orientador e de acompanhamento dos aspectos pedagógicos, administrativos e legais que subsidiam a organização da escola no âmbito das redes pública e privada de ensino (SÃO PAULO, 2013)

Na busca de soluções e formas adequadas de aprimoramento do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, da melhoria da qualidade da educação, cabe, ainda, ao Supervisor de Ensino, segundo a SEE/SP, orientar, apoiar e incentivar os gestores de escola, articular e implementar as políticas públicas, entre outras atribuições. Entre as habilidades específicas da área de sua atuação, podemos destacar, na instância regional, ou seja, quando atua na Diretoria de Ensino, espera-se, conforme prevê a Resolução SE 52/2013 que esse profissional possa:

Participar do processo coletivo de construção do plano de trabalho da Diretoria de Ensino; Realizar estudos e pesquisas, dar pareceres e propor ações voltadas para o desenvolvimento do sistema de ensino; Atuar, articuladamente, com o Núcleo Pedagógico na elaboração de seu plano de trabalho, na orientação e no acompanhamento do desenvolvimento de ações, voltadas à melhoria da atuação gestora, docente e do desempenho dos alunos, em vista das reais necessidades e possibilidades das escolas; Diagnosticar as necessidades de formação continuada e propor ações formativas para a melhoria da prática gestora, docente e do desempenho escolar dos alunos; Participar da elaboração e do desenvolvimento de programas de educação continuada propostos pela Secretaria para melhoria da gestão escolar; (SÃO PAULO, 2013).

E na escola, considerada instância local, o referido ato normativo prevê que o Supervisor de Ensino, deverá acompanhar e avaliar o desempenho da equipe, buscando, numa ação conjunta, soluções e formas adequadas ao aprimoramento do trabalho pedagógico e administrativo, redirecionando rumos, quando necessário:

Apoiar troca de conhecimentos e mudanças no processo de ensino; Identificar e analisar princípios normativos para fundamentar proposições e ações da escola; Participar do trabalho coletivo na escola, acompanhando as ações desenvolvidas nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), os estudos e pesquisas sobre os temas e situações do cotidiano escolar e a implementação das propostas as SEE; Orientar a organização e o

funcionamento da escola, nos aspectos administrativos e pedagógicos, bem como o uso dos recursos financeiros e materiais, para atender as necessidades pedagógicas e aos princípios éticos que norteiam a aplicação de verbas públicas. (SÃO PAULO, 2013).

Dessa maneira, fica o questionamento quanto à sua representação: ele é o agente público que representa o Estado diante da comunidade escolar ou o agente escolar diante do Estado? E pensando nessa dicotomia, qual a visão que esse agente deveria privilegiar?

Silva Jr. (2011, p.4) traz uma questão que antecede essa preocupação da supervisão, dizendo que é legítimo se colocar “a serviço do serviço que a escola deve prestar à sociedade”. Mas, não é fácil estabelecer qual o serviço a ser prestado à sociedade pela escola. Reproduzir e combater está fora de questão. Como, então, orientar a relação escola/sociedade?

Nota-se, que, no ato normativo, o perfil traçado para o Supervisor de Ensino e as competências e habilidades esperadas para o exercício de suas atribuições, estabelecem relações entre o acompanhamento, orientação e assessoria do ensino e da aprendizagem em três momentos: no planejamento, desenvolvimento e avaliação. Fica destacado o papel de articulação no que se refere à implementação de políticas públicas, o que já indica uma limitação na possibilidade desse profissional de se constituir partícipe das discussões que possam gerar as políticas públicas, atuando apenas como executor delas.

E, nesse contexto, muitas são as indagações. O ideal descritivo representado nos atos normativos, se efetiva na prática quando da atuação do Supervisor de Ensino? Qual a relação desse agente público com esses atos? Que percepções tem sobre sua atuação? Como se percebe na relação com o gestor? Vê na prática a concretude de suas orientações? A ação de formação continuada como uma possibilidade de discussão, reflexão e aprendizado, das orientações e das implementações das políticas públicas, de fato tem efetividade?

No desenvolvimento da pesquisa, as reflexões suscitaram muitas inquietações e me possibilitaram formular mais perguntas do que o esperado inicialmente. Muitas delas, reconheço, não tenho ainda as respostas, algumas delas arrisco dizer que são provisórias, outras talvez nem as consiga obter. No entanto, considero que mais importante que buscar as respostas, é pensar nas possibilidades que essas perguntas podem nos permitir avançar, mobilizar e ir além.

3. A AÇÃO SUPERVISORA JUNTO AOS GESTORES ESCOLARES

*“O importante não é o que fizeram de nós,
mas o que vamos fazer daquilo que fizeram de nós.”*

*O ser e o nada
(Jean Paul Sartre)*

A liderança no processo ensino-aprendizagem, de acordo com Nóvoa (2010), assume uma atitude pesquisadora e, sobretudo, de reflexão sobre a própria experiência docente, um formador que sabe ouvir e que tem uma capacidade de se relacionar e de se organizar, assume com mais facilidade o trabalho de orientação e supervisão perante os demais colegas. Assim, a ação supervisora, na formação de gestores, ganha um espaço relevante na reflexão crítica sobre a prática e os avanços percebidos a partir da discussão dos problemas e desafios do cotidiano escolar.

3. 1. Supervisão, um conceito em contínua transformação

Partindo-se da natureza etimológica da palavra supervisão, encontramos em sua raiz latina o termo “*super*”, que significa “*sobre*” e “*visio*” que significa “*ver*”, *assim temos o “olhar de ou por cima”, que, na perspectiva da “visão global”, assumiu, como citam*⁵³ as autoras Gaspar, Seabra e Neves (2012), “*vulgarmente com a integração de funções relacionadas com inspecionar, fiscalizar, controlar, avaliar e impor e a estas funções, associou-se, entretanto, as de regular, orientar, acompanhar e liderar*”. Assim,

a supervisão como conceito, pode ser entendida como uma visão mais aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto circundante mas também voltada para o interior com vista a compreender o significado da realidade; uma visão com capacidade de previsão; uma retrovisão; e uma segunda visão para promover o que se pretende que seja instituído, para evitar o que não se deseja e para reconhecer o que aconteceu e não deveria ter acontecido (Stones,1984 apud GASPAS, SEABRA & NEVES, 2012, p.30)

⁵³ Artigo publicado na Revista Portuguesa de Investigação Educacional, vol.12, 2012, pp.29-57

O conceito de supervisão foi se construindo a partir da observação, acompanhamento, orientação, avaliação e liderança. Seu trabalho se concretiza a partir da realização do trabalho de outra pessoa, entidade ou organização.

Recentemente, novas abordagens sobre a supervisão têm assumido o cenário, substituindo a identificação anterior de inspeção para uma associação entre o controle, a formação e a decisão. Relaciona-se o controle como um instrumento de regulação, a formação envolvendo diversos atores no que se refere aos processos de observação, avaliação e orientação e, por fim, a decisão relacionada à liderança. Analisando o conceito de supervisão, pode-se dizer que sua incidência se dá sobre objetos, pessoas, processos e organizações enquanto que os domínios podem envolver a administração, educação, saúde e serviços. Esse conceito se relaciona com as operações que envolvem a observação, orientação e avaliação e pode-se verificar seu desenvolvimento a partir de uma estrutura vertical, horizontal ou ainda a auto supervisão.

Ao partir para uma adjetivação do conceito supervisão para a área que nos cabe nessa pesquisa, a supervisão pedagógica é de acordo com as autoras uma das expressões da história recente do vocabulário da educação. Inicialmente, no campo pedagógico, a supervisão se limitava à formação inicial dos professores, posteriormente, pensando mais especificamente no sentido e significado da profissão do professor, o entendimento se estendeu a toda ação pedagógica.

Dessa forma, cabe referir-se a Alarcão e Tavares (2003) quanto ao fato de que *“ensinar os professores a ensinar deve ser o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica”*, mas, não somente como uma supervisão pedagógica responsável pela formação de professores, mas ampliando essa adjetivação, é pertinente incluir a formação para gestores, como já identificados inicialmente, diretores, vice-diretores e professores coordenadores que são profissionais responsáveis pela gestão administrativa e pedagógica da escola. E, aqui, se torna possível compartilhar com Gaspar, Seabra e Neves (2012), no sentido de pensar em profissionais mais experientes e competentes que assumam a capacidade de agir como orientadores no desenvolvimento profissional dos demais, assim como no monitoramento e regulação dos processos de ensino-aprendizagem.

A função do Supervisor de Ensino não é clara, sendo utilizadas várias nomenclaturas para defini-lo: supervisor escolar, supervisor educacional, coordenador pedagógico, supervisor pedagógico e supervisor de ensino, como funções similares, de acordo com a localidade e época. Alguns autores, como Urbanetz e Silva (2008), utilizando Nérici, defendem a ideia de que a função supervisora sofreu mudanças da inspeção, controle e

monitoramento, para um trabalho de liderança no processo pedagógico, superando a tarefa fiscalizadora, apresentando as seguintes fases: Fiscalizadora: que se confunde com a inspeção escolar, sendo sua atuação preocupada com o cumprimento de prazos e leis; Construtiva: que se preocupa com o trabalho de orientação dos professores, corrigindo falhas e orientando sobre os procedimentos considerados adequados; Criativa: considerada a fase atual, em que houve uma separação da inspeção escolar, caminhando na busca do aperfeiçoamento das pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

Rangel (2002) relata algumas dessas definições com muita propriedade, como por exemplo, quando trata do *supervisor escolar* e diz que a

Supervisão escolar supõe a supervisão da escola nos serviços administrativos, de funcionamento geral, como também os pedagógicos. Nesse sentido, observam ações semelhantes às de direção (gestoras), ficando, portanto, pouco identificadas a especificidade da função com referência ao ensino. (RANGEL, 2002, p 76)

Referindo-se ao *supervisor educacional*, Rangel (2002) diz que “*extrapola as atividades da escola para alcançar, em nível macro, os aspectos estruturais, sistêmicos, da educação*”, em outras palavras, a supervisão educacional se torna mais ampla quando envolve além da escola, outras “*instâncias intermediárias e centrais do sistema e da política da educação*”.

A fonte da *supervisão educacional* é apontada por Ferreira (2001) como ponto de partida da administração da educação brasileira e que os profissionais da educação e do ensino devem ter como base em suas práticas, a liberdade e solidariedade humana:

Liberdade e solidariedade humana são o ponto de partida da educação brasileira e das políticas de formação de profissionais da educação que formarão cidadãos e cidadãs com qualificação para o mundo do trabalho. Liberdade e solidariedade humana são a fonte da qual devem emanar todas as práticas profissionais no âmbito da educação e do ensino. Constituem o ponto de partida da administração da educação brasileira. Constituem a fonte da supervisão educacional. (FERREIRA, 2001, p. 86)

Outro termo que se atribui à função supervisora é *Coordenador pedagógico*.

Co-ordenar é organizar em comum, é prever e prover momentos de integração do trabalho entre as diversas disciplinas, numa mesma série, e na mesma disciplina, em todas as séries, aplicando-se as diferentes atividades, a exemplo da avaliação e elaboração de programas, de planos de curso, da seleção de livros didáticos, da identificação de problemas que se manifestam no cotidiano do trabalho, solicitando estudo e definição de critérios que fundamentem soluções. (RANGEL, 2002, p77)

A coordenação hoje ocupa um espaço no sistema estadual de ensino, com a designação de um profissional docente que atenda a um ou mais segmentos⁵⁴, conforme o número de classes da escola⁵⁵, mas não exige o Supervisor de Ensino de “*estimular oportunidade de organização comum e de integração do trabalho em todas as suas etapas*” (idem 2002).

A autora descreve, ainda, a *supervisão pedagógica* como mais abrangente, pois, com o “olhar sobre” o pedagógico oferece condições de *coordenação e orientação*. A *orientação pedagógica*, no pensamento da autora, define parcialmente uma das atividades supervisoras.

A orientação implica criar e estimular oportunidades de estudo coletivo, para análise da prática em suas questões e em seus fundamentos teóricos, em seus problemas e possíveis soluções, que se trocam e se aproximam nos relatos de experiências. O qualificativo pedagógico tem, como significante, o *estudo* da prática educativa, o que reforça o estudo como núcleo da orientação supervisora. (RANGEL, 2002, p. 77)

O objeto da ação supervisora é qualificado pela autora, quando se refere à questão do estudo como uma oportunidade, definindo a abrangência desse processo com vários elementos, como currículo, programas, planejamento, avaliação, métodos de ensino e recuperação, atuando na coordenação e orientação, iniciando pela supervisão do currículo, não por uma questão normativa, embora reconheça sua legitimidade, mas principalmente pelo valor do conhecimento, de conceitos e da prática de “*temas da vida cidadã*”⁵⁶:

E para coordenar atividades de estudo e de integração do currículo é necessário que o supervisor tenha clareza dos valores inerentes a cada tema. Na atenção ao vínculo entre conhecimento (substância do currículo) e valores do bem público apresenta-se também ao supervisor um dos aspectos da dimensão política do seu trabalho. (RANGEL, 2002, p.79)

Neste enfoque, a dimensão política do trabalho na ação supervisora, que muitas vezes passa despercebida nesse caldo de discussão entre controle, inspeção, administrativo, burocrático, pedagógico, mas que precisa ser retomada no sentido de romper com discursos que desqualificam a supervisão ou que a reduzem à função técnica de reguladora do governo.

⁵⁴ Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1ª a 3ª séries)

⁵⁵ Ver Resolução SE 6, de 20-1-2017, que altera a Resolução SE 75, de 30-12-2014, que dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador no estado de São Paulo.

⁵⁶ A autora cita a Resolução 2/1998, do Conselho Nacional de Educação, em que na alínea “a” do Inciso IV, apresenta a articulação entre vários aspectos da vida cidadã: saúde; sexualidade; vida familiar e social; meio ambiente; trabalho; ciência e tecnologia; cultura; linguagens. A legislação que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental foi alterada pela Resolução CNE/CEB n.º 1, de 31 de janeiro de 2006, na alínea “b”.

Silva Jr. (1984, p.19) ressalta sobre esse profissional que “*o especialista não é necessariamente esse agente contra-revolucionário que parece povoar a imaginação de alguns analistas da educação brasileira*”. Para tanto, é preciso que esse profissional conheça claramente o seu papel, a sua função, suas atribuições, sem perder de vista que não deixou de ser um educador, e assumir, na sua atuação, não só a dimensão técnica, mas o compromisso político do saber-fazer, compromisso esse, com a mudança na educação, no ensino e na aprendizagem. Um compromisso político do Supervisor de Ensino, que supere o discurso e os espaços institucionais, e volte sua atenção para a prática, para a reflexão sobre essa prática, que reconsidere a burocracia como algo que deve estar a serviço da finalidade da escola que é a educativa, que consiga romper com a relação de submissão na função controladora, reguladora e normativa que na maioria das vezes desconsidera os saberes e as necessidades da escola e de quem nela está cotidianamente.

Silva Jr. (2002) afirma que o primeiro *supervisor escolar* recebeu a denominação de *orientador pedagógico* e tinha como grande função, ser o “*guardião do currículo*”.

Cabia-lhe orientar pedagogicamente os professores a fim de que a organização curricular prevista para a escola, nela incluídos os critérios e procedimentos de avaliação a serem observados, alcançasse seu maior grau possível de materialização. Ser supervisor ou ser orientador pedagógico significava, claramente, cuidar da viabilização do currículo. (SILVA JR. 2002, p. 224)

Cuidar do currículo significava dar conhecimento à escola e observar seu cumprimento, não cabendo a esse profissional qualquer tipo de questionamento ou intervenção em sua elaboração, o que era assumidamente determinado pelos órgãos centrais e autoridades superiores. Silva Jr. (2002) considera que “*a tríade conceitual – supervisão, currículo e avaliação*” foram constantemente revisados e ressignificados na história do sistema escolar brasileiro.

3.2. A ação supervisora e o caminho percorrido

As discussões e reflexões teóricas e práticas sobre o caminho percorrido “*da função à profissão pela mediação da ideia*”, segundo Saviani (2002, p.13), sempre se fazem necessárias para um aprofundamento e amadurecimento do conhecimento em relação à ação supervisora. Encontramos em muitos trabalhos a realização de um breve histórico sobre a supervisão escolar no Brasil e até mesmo no estado de São Paulo, alguns mais detalhados,

outros mais específicos, mas todos com uma contribuição relevante para os estudos nessa área.

Se buscarmos em Saviani (2002) uma referência, vamos encontrar a figura de um organizador, fiscalizador, alguém que tinha como incumbência, garantir a funcionalidade da comunidade, em outras palavras, alguém que já exercia a função de supervisor ainda que não existisse essa nomenclatura desde as primeiras comunidades.

No contexto dessas sociedades primitivas a educação coincidia com a própria vida, sendo, pois, uma ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem. E, não se podendo falar de educação em sentido estrito também, obviamente, não se poderia falar de ação supervisora em sentido próprio. Entretanto, apesar disso, ou mais propriamente, exatamente por isso, já se fazia presente, aí, a função supervisora. (SAVIANI, 2002, p.15)

Saviani (2002), assim como outros autores, acredita que a supervisão acompanha o processo educacional desde o início dos tempos, enquanto outros autores, entre eles, Lima (2001) e Rangel (2001), reforçam a ideia de que a supervisão surgiu de fato, com a industrialização, já que consideram que o seu surgimento está associado à melhoria quantitativa e qualitativa da produção e manteve-se dentro de uma linha de inspeção, repressão, checagem e monitoramento que traz a ideia de supervisão relacionada ao processo de ensino, voltada primordialmente para a verificação das atividades docentes. No âmbito escolar, o Supervisor de Ensino traz as características da supervisão existente nas indústrias, assume a liderança e se propõe a transmitir, explicar, impor, avaliar e premiar os professores, que nada mais são do que executores dos programas apresentados pelos supervisores, que agiam como fiscais do processo. Verifica-se, nesse momento, a inexistência da autonomia do trabalho do professor.

Como já mencionado anteriormente, não há pretensão nesse trabalho de realizar uma descrição da trajetória histórica da supervisão, mas para melhor exemplificar algumas questões, alguns momentos serão destacados. No Brasil, a ideia de supervisão surge com características do modelo americano, enfatizando o tecnicismo que, de acordo com Lima (2001), era uma forma de garantir a eficiência da tarefa educativa, através do controle da produtividade do trabalho docente, um serviço técnico, independente de opção política e ideológica. Todavia, apesar da necessidade de modernização e de assistência técnica para garantir a qualidade do ensino, configurava-se também, como forma de manter a hegemonia da classe dominante.

O curso de Pedagogia, organizado na forma de habilitações, previa quatro habilitações centradas nas áreas técnicas: administração, inspeção, supervisão e orientação e o magistério

de oficinas profissionalizantes dos cursos normais, que poderia ser cursada juntamente com uma delas. Já a habilitação correspondente ao Planejamento Educacional ficou garantida para o nível de pós-graduação (mestrado). Saviani (2002) explica sobre o Parecer n° 252/1969 que reformulou os cursos de Pedagogia,

Por intermédio desse parecer, em lugar de se formar o ‘técnico em educação’ com várias funções, sendo que nenhuma delas era claramente definida, como vinha ocorrendo, pretendeu-se especializar o educador numa função particular, sem se preocupar com a sua inserção no quadro mais amplo do processo educativo. Tais funções foram denominadas ‘habilitações’.
(SAVIANI, 2002, p.29)

Abria-se o caminho para o reconhecimento profissional da atividade do supervisor no sistema de ensino, ainda que com o papel de formar os “*técnicos requeridos pelo processo de objetivação do trabalho pedagógico em vias de implantação*”, objetivação esta, por meio da divisão técnica do trabalho e parcelamento das tarefas, em outras palavras, a aplicação da “*taylorização*”⁵⁷ ao trabalho pedagógico. Assim, vimos que as raízes da supervisão encontram-se no tecnicismo, que apresenta inicialmente, objetivos de fiscalizar, inspecionar, monitorar, características estas que ainda permeiam a ação supervisora e seu fazer pedagógico em relação às escolas e às atividades desenvolvidas pelos gestores, mas que gradativamente se percebem novos desafios que provocam o fazer cotidiano do Supervisor de Ensino no sentido de resgatar a relevância do seu trabalho político e a necessidade de conhecer e atuar a favor da comunidade escolar, buscando uma ação técnica sim, mas também política, como defendeu Saviani (2002)

a função do supervisor é uma função precipuamente política e não principalmente técnica”, isto é “mesmo quando a função do supervisor se apresenta sob a roupagem da técnica ela está cumprindo, basicamente, um papel político” ... se os supervisores quiserem se colocar a serviço não dos interesses dominantes, das elites, do empresariado, mas dos interesses dominados, da população, do operariado em geral, então, nesse caso, eles necessitam assumir o seu papel político de modo explícito (SAVIANI, 2002, p.32)

A discussão sobre a relação entre a função técnica e a política tem se aprofundado nos ambientes de trabalho, na medida em que esse Supervisor de Ensino repensa sua prática, seu fazer e o não fazer e o que implica seu ato de tomar ou não uma decisão. Muller e Surel (2002, p. 16) tratam desse assunto quando falam que “*Se o não agir acarreta, com frequência,*

⁵⁷ Modelo de administração desenvolvido pelo engenheiro norte-americano Frederick Taylor (1856-1915), considerado o *pai da administração científica* e caracteriza-se pela ênfase nas tarefas, objetivando o aumento da eficiência ao nível operacional.

efeitos políticos e sociais tão visíveis quanto uma ação em boa e devida forma”, o “*não agir*” pode ser uma forma de política.

A mudança de supervisão escolar para supervisão pedagógica (RANGEL, 1988, p.13-14 apud ALARCÃO, 2001, p.12) é caracterizada por “*um trabalho de assistência ao professor, em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento de processo ensino-aprendizagem*”. Assumindo uma função mais pedagógica, o trabalho passa a ser direcionado para o sentido do ensino e da aprendizagem, mas sua função continua a ser política, com uma visão social crítica como evidencia Rangel (1997),

(...) confirmam-se, então, a ideia e o princípio de que o supervisor não é um “técnico” encarregado da eficiência do trabalho e, muito menos, um “controlador” de “produção”; sua função e seu papel assumem uma posição social e politicamente maior, de líder, de coordenador, que estimula o grupo à compreensão – contextualizada e crítica – de suas ações e, também, de seus direitos. (RANGEL, 1997, p.150-151)

Nos anos de 1990, a ação supervisora passa a fazer o uso da técnica sem a implicação do tecnicismo, o papel de controlador vai dando lugar a um profissional crítico e transformador, que atenda às demandas da comunidade escolar e conseqüentemente, da sociedade, ou seja, exigências da aprendizagem. O Supervisor de Ensino enfrenta dificuldades quanto à quantidade de projetos pedagógicos, parcerias, propostas pela SEE e que nem sempre atendem às necessidades da escola, aceitação e reconhecimento dos profissionais que atuam na escola, especialmente dos gestores, clareza de sua realidade e de seus objetivos em relação ao processo ensino-aprendizagem, entre outros aspectos já mencionados.

O desafio se manifesta, e surge uma inquietação: até que ponto esses profissionais buscam uma formação adequada, desenvolvem competências, se dispõem a atuar de forma a planejar suas ações voltadas ao trabalho pedagógico com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino oferecido, das condições de trabalho, das reflexões sobre a prática, das escolhas de estratégias de aprendizagem, das metodologias mais adequadas, das relações interpessoais, do clima organizacional da escola, das tomadas de decisões diante dos problemas que surgem cotidianamente.

Trata-se, portanto, de uma função que, contextualizada, insere-se nos fundamentos e nos processos pedagógicos, auxiliando e promovendo a coordenação das atividades desse processo e sua atualização, pelo estudo e pelas práticas coletivas dos professores. (LIMA, 2001, p. 77)

A partir da LDBEN, em 1996, surge a necessidade de formar profissionais da educação para atuar no sistema de educação fundamental e médio, conforme explicita o artigo 61, para “atender aos objetivos de cada fase do desenvolvimento do educando”, e no artigo 64, define sobre *“a formação de profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica”* a partir da realização de cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação.

Esse período foi marcado por atos normativos⁵⁸ que apontam para um currículo mais significativo, através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. São estas Diretrizes que estabelecem a Base Nacional Comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras. Muitas são as discussões a respeito da necessidade de aproximação da lógica dos discursos normativos com a lógica social, e um dos desafios, é apontado por Miguel G. Arroyo (1999) em seu artigo, *“Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores”*, em que *“assinala que as diretrizes para a educação nacional, quando normatizadas, não chegam ao cerne do problema, porque não levam em conta a lógica social.”*. As Diretrizes, no entendimento do autor, não preveem a preparação antecipada daqueles que deverão implantá-las e implementá-las, os agentes públicos que atuam na escola:

não se implantarão propostas inovadoras listando o que teremos de inovar, listando as competências que os educadores devem aprender e montando cursos de treinamento para formá-los. É (...) no campo da formação de profissionais de Educação Básica onde mais abundam as leis e os pareceres dos conselhos, os palpites fáceis de cada novo governante, das equipes técnicas, e até das agências de financiamento, nacionais e internacionais (ARROYO, 1999, p. 151).

Entre muitos fatores que podem ser destacados sobre a dificuldade de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, acentuam-se as variações entre as unidades federadas do Brasil sob diferentes pontos de vista: recursos financeiros, presença política, dimensão geográfica, demografia, recursos naturais e, acima de tudo, traços socioculturais que, para alguns educadores que se manifestaram durante os debates que ocorreram em nível nacional, tendo como foco o cotidiano da escola e as diretrizes curriculares vigentes, há um entendimento de que tanto as Diretrizes Curriculares, quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), implementados pelo MEC de 1997 a 2002, transformaram-se em meros papéis. Os PCNs assumiram um papel de contemplar

⁵⁸ Parecer CNE/CEB nº 1/97, aprovado em 26 de fevereiro de 1997; Parecer CNE/CEB nº 5/97, aprovado em 7 de maio de 1997 e Parecer CNE/CEB nº 12/1997, aprovado em 8 de outubro de 1997;

obrigatoriamente o Brasil inteiro, como se um roteiro sugerido assegurasse a qualidade da educação para todos, porém, não se viabiliza educação para todos apenas através de atos normativos, sejam eles: lei, decreto, resolução, portaria ou similar.

A qualidade da educação para todos exige compromisso e responsabilidade dos envolvidos no processo político, dos agentes públicos, e, por que não dizer aqui, dos Supervisores de Ensino que acompanham as escolas no seu fazer cotidiano e que reconhecem essa ação como um desafio constante.

Esse desafio, essa dificuldade, está presente no estado de São Paulo, que possui as mesmas variações já apontadas, quando se pensa nas diferentes cidades, regiões, bairros e comunidades nas quais cada escola está inserida. E o Supervisor de Ensino, como líder do processo pedagógico, enfrenta esse cenário, e se faz necessário pensar sobre seu relacionamento com a comunidade, seu papel político e pedagógico e o grau de contribuição que esse agente público pode oportunizar nesse processo educativo.

Ao Supervisor de Ensino cabe assumir o compromisso político de fazer uso do discurso e dos espaços instituídos, de buscar reinterpretar de forma crítica a burocracia que impera no sistema, de modo a colocá-la a serviço do pedagógico, em outras palavras, colocar o sistema a serviço da escola, tirando-a da condição de “tarefeira” do sistema, o que a distancia cada vez mais de sua função social. Silva Jr (1997, p. 96) diz que cabe ao supervisor, por ser brasileiro e um educador responsável “*ajudar na construção da consciência histórico-política necessária à luta contra a dominação*” e para tanto é preciso estar atento “*aos fatos do cotidiano escolar e do cotidiano da sociedade que lhe assegure condições de análise adequada do significado das ocorrências que se vão acumulando*”

Cabe-lhe ser solidário numa sociedade competitiva, afirmando pela convicção sua individualidade e negando com convicção o domínio sobre a individualidade do outro; reconhecendo o indivíduo como a “síntese de múltiplas determinações” e ajudando a construir a vontade coletiva que transforma a necessidade em liberdade. (SILVA JR. 1997, p.96-97)

A ação supervisora se mostra como uma possibilidade de desenvolver não somente um trabalho técnico-pedagógico, como é compreendida muitas vezes, mas vai além disso, por se tratar de uma ação planejada e organizada a partir de objetivos claros, pode envolver os profissionais da escola, destinando a cada um, seu papel e reponsabilidade, diante do processo educativo. Nessa perspectiva, o Supervisor de Ensino pode deixar de ser aqui um agente puramente técnico ao se preocupar com o sentido da ação que desencadeia os resultados esperados para toda comunidade escolar. Implica dizer que é preciso para isso, oportunizar

situações que envolvam o coletivo, que desenvolva um trabalho em equipe e oportunize situações de aprendizagem para os profissionais que lá atuam.

3.3. A ação supervisora na formação do gestor

Cabe distinguir aqui os termos formação, formação continuada e formação em serviço para que se possa compreender as situações vivenciadas como espaço de formação na rede estadual de ensino.

O entendimento do termo *formação*, nesse trabalho, não diz respeito à formação inicial dos profissionais, visto que se trata de uma condição mínima necessária para ingresso no sistema, portanto, não se torna pertinente nesse caso, a discussão em relação à qualidade dessa formação, mas sua existência apenas. Será tratada, nesse trabalho, como *formação continuada* – que aparece nesse cenário como uma ação voltada para a tentativa de preencher as lacunas existentes no conhecimento dos profissionais que atuam na escola, e ainda, trazer à tona ideias referentes à necessidade de se acompanhar as mudanças trazidas por uma sociedade complexa e em constante transformação, a necessidade de se oportunizar situações, espaços e tempos para reflexão sobre a prática, sobre as relações existentes nesse cotidiano e sobre a inovação e aperfeiçoamento do fazer pedagógico.

O termo *formação continuada* é comumente tratado pela rede como uma forma de se desenvolver e aprimorar a prática dos profissionais, e pode ser realizada de diferentes formas, através de cursos presenciais ou on-line, palestras, leituras, especializações, grupos de estudos, vídeo aulas, debates, congressos, Orientações Técnicas - OT e outras formas, porém, não somente a participação nessas atividades garantem de fato a formação. A *formação em serviço* pode ser caracterizada por ser desenvolvida em reuniões de planejamento, replanejamento, Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC⁵⁹, cumprido na escola, Horas de Trabalho Pedagógico Livre - HTPL, em local de livre escolha, e reuniões de trabalho tanto na Diretoria de Ensino como na escola. De qualquer maneira, a utilização do termo formação, mais especificamente a formação para gestores, não faz referência aqui, à sua formação inicial, trata-se de toda e qualquer iniciativa de estudo, discussão e reflexão crítica sobre o seu fazer cotidiano, durante seu percurso profissional.

⁵⁹ É o tempo estabelecido pelas escolas das redes municipal e estadual de ensino, com o intuito de reunir professores e coordenadores para a discussão, análise e proposição de soluções que possam atender as necessidades educacionais coletivas apresentadas periodicamente.

Para Nóvoa (1997),

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1997, p. 25).

A questão que se aflora diz respeito à qualidade e a efetividade dessas formações, aos critérios das escolhas dos temas, à periodicidade e à continuidade desses momentos de discussão e reflexão, o grau de participação dos envolvidos nas decisões tomadas sobre a própria formação, pois, Imbernón (2011) nos alerta sobre o fato de que *"Os docentes devem se assumir como protagonistas, com a consciência de que todos são sujeitos quando se diferenciam, trabalham juntos e desenvolvem uma identidade profissional"* e da mesma forma, atribui-se aos gestores essa condição.

Imbernón, em 2011, concede uma entrevista à Revista Gestão Escolar, onde foi perguntado ao autor: ***Quais são as características de um bom programa de formação de professores e o que é essencial para que ele cumpra seus objetivos?*** E, assim, nos esclarece:

Em primeiro lugar, a formação em serviço requer um clima de real colaboração entre os pares. Quem não se dispõe a mudar não transforma a prática. E quem acha que já faz tudo certo não questiona as próprias ações. É preciso também que a escola ou o centro de capacitação tenham uma organização estável - baseada em alicerces como o respeito, a liderança democrática e a participação de todos - e aceite que existe diversidade entre os educadores, o que leva a diferentes maneiras de pensar e agir. Além disso, é fundamental ter um auxílio externo consistente. Boa parte das propostas formativas é promovida por administrações públicas. É óbvio, mas nem por isso menos relevante, que as pesquisas apontem que o apoio efetivo às escolas é mais importante do que boas intenções ou palavras em documentos - sobretudo quando é preciso assumir riscos relacionados à experimentação. Nos momentos de planejamento, execução e avaliação dos resultados, os órgãos administrativos precisam ouvir os envolvidos. Afinal, os educadores só mudam crenças e atitudes de maneira significativa quando percebem possibilidades concretas de repercussão no processo de ensino e aprendizagem. Se enxergam benefícios para os alunos e para a forma com que exercem a docência, passam a pensar a formação como um ganho individual e coletivo, e não como uma agressão externa. (IMBERNÓN, 2011, p. 36)

A *formação continuada* para os gestores representa um desafio a ser reconhecido e é necessário criar espaços de construção do conhecimento, reflexão, diálogo, auto formação e formação eficientes que contribuam para mudanças qualitativas no fazer pedagógico desses profissionais e conseqüentemente na aprendizagem dos alunos. Em alguns estudos sobre

formação continuada, Gatti, Barreto, André, (2011) sinalizam para “*a importância de os professores serem propositores dos programas de formação contínua, a partir das necessidades que apontam*” E, de alguma forma, se reconhecem os programas de formação continuada, implementados nas diferentes esferas, a partir do olhar das secretarias ou governos. Não são consideradas as reais necessidades dos profissionais da escola, nesse contexto. Muitos deles assumem um caráter mais compensatório do que propriamente de atualização para o público alvo envolvido na formação. Comumente, se verifica a existência de programas de formação continuada que não levam em consideração os pontos de vistas dos professores, ou no caso a que esse trabalho se refere, dos gestores, fazendo desses profissionais meros expectadores dessa formação que sofrem a ação da aplicação dos conteúdos prévia e externamente definidos.

Esses profissionais não se configuram como sujeitos que assumem sua prática, a partir dos significados que essa prática tem para si próprios. Dessa forma, seus conhecimentos e seus saberes já adquiridos, são desconsiderados nessa trajetória. Cabe problematizar se o Supervisor de Ensino assume um papel apenas cumpridor dessas ações de formação implementando aquilo que está posto ou como propositor de programas e processos de formação que façam sentido aos profissionais envolvidos, levando em conta sua realidade vivida e que não sejam descontínuas ou pontuais, já que as ações originadas das políticas públicas constituem parte do seu fazer.

Observa-se, que, quando se percorrem os objetos que estão nos horizontes da prática supervisora, uma das atribuições consideradas essenciais, está voltada à formulação e à implementação do projeto pedagógico, mas também ao seu trabalho se integram outras atividades administrativas e pedagógicas que são planejadas ora pela SEE ora pela DE, que direta ou indiretamente envolvem todas as escolas jurisdicionadas à região da Diretoria de Ensino. Independente dessas atribuições previstas, sejam elas envolvendo atividades relacionadas à orientação, acompanhamento ou controle dos aspectos administrativos, legais, organizacionais e técnico-pedagógicos, todas elas exigem desse profissional uma atitude de estudo

A atitude de estudo é frequente e essencial pela importância de atualizar o conhecimento (re) elaborado e (re) construído no processo ensino-aprendizagem, que é foco da ação supervisora, relacionada à formação permanente dos professores: uma formação “em serviço”, que não se realiza sem que sejam garantidas a esses professores oportunidades de estudar (ler, debater, avaliar, reelaborar conceitos e práticas) coletivamente. Nesse caso, o cotidiano do processo de ensinar e aprender oferece a “matéria” a ser

estudada e o supervisor “coordena” as oportunidades coletivas nesse sentido. (RANGEL, 2001, p.67)

Pensando na qualidade do ensino e da aprendizagem como uma das responsabilidades do Supervisor de Ensino, que tem a tarefa de acompanhar o funcionamento geral da escola, esse acompanhamento não se limita à sala de aula, tampouco aos professores, o contexto se torna mais abrangente incluindo a formação para os gestores e para si próprio, buscando outros espaços e tempos para a aprendizagem dos envolvidos, como a escola ou a Diretoria de Ensino. Espaços de reflexão e aprendizagem, propícios para atender às novas demandas e exigências dessa sociedade em transformação.

Nessa perspectiva, recorremos a Libâneo (2001), que estabelece que a organização⁶⁰ e gestão⁶¹ da escola passam por 4 ideias básicas: 1. Não é possível a escola atingir seus objetivos e suas propostas curriculares sem formas de organização e de gestão; 2. Há relação entre o que acontece no contexto da organização escolar e o que acontece nas salas de aula; 3. As práticas de gestão são práticas educativas e a escola é um espaço de aprendizagem e de formação profissional e 4. A escola é uma comunidade de aprendizagem: as pessoas aprendem com as organizações, as organizações aprendem com as pessoas. Os indivíduos e os grupos mudam, mudando o próprio contexto no qual trabalham.

Conhecer as dimensões que envolvem a gestão passa a ser o primeiro passo para essa organização, e para tanto, trataremos aqui das dimensões da gestão com base em consulta a alguns documentos⁶² utilizados pela SEE. Cada um deles com suas especificidades, quantidade e nomenclatura utilizadas para tratá-las de forma diferente, no entanto, com o objetivo comum de ser um instrumento de avaliação da instituição e de seus atores, a partir da própria análise da equipe escolar com o acompanhamento pelo Supervisor de Ensino. E nesse trabalho, estarão organizadas em: *administrativa-recursos, de pessoas, de resultados educacionais, participativa, do clima organizacional, participativa e pedagógica.*

⁶⁰ No sentido amplo, significa a unidade social que reúne pessoas que interagem entre si operando através de estruturas e processos organizativos próprios, a fim de alcançar os objetivos da instituição. O autor utiliza o termo devido a especificidade da instituição educacional e entende que a administração realiza-se no contexto de uma organização.

⁶¹ Atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos

⁶² Prêmio Gestão Escolar – PGE, Plano de Ação Participativo – PAP e Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares - PROGESTÃO

3.3.1. Dimensões da gestão escolar

A consulta aos documentos utilizados pela SEE, tais como, o Prêmio Gestão Escolar – PGE⁶³, o Plano de Ação Participativo – PAP⁶⁴ e o Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares – PROGESTÃO, serviu de apoio para a organização e definição das dimensões da gestão para este trabalho.

O PGE se define como um instrumento capaz de orientar a equipe gestora quanto aos avanços e fragilidades em sua unidade, com o exercício da auto avaliação e se estrutura a partir de quatro dimensões. O PAP surge com o intuito de oferecer à comunidade uma metodologia que a auxilie a detectar os problemas que afetam o cotidiano da escola e a propor ações para superá-los, com a definição de cinco dimensões. Finalmente, o PROGESTÃO, como programa de capacitação aos gestores, foi estruturado em nove módulos com o objetivo de dar subsídio aos gestores para reflexão, estudo e proposição de realização de algumas atividades ao final de cada módulo.

Assim, o QUADRO 1 explicita as dimensões em cada instrumento:

QUADRO 1 – Dimensões da gestão - Nomenclatura

DIMENSÕES (neste trabalho)	PAP	PGE	PROGESTÃO
Administrativa – recursos	Recursos Físicos e Financeiros	Infraestrutura: administração de serviços e recursos	Financeira
Pessoas	Recursos Humanos		Administrativa
Participativa	Participativa	Participativa: processos coletivos de decisões e ações	Jurídica
Pedagógica	Pedagógica	Pedagógica: planejamento de ações pedagógicas	Pedagógica
Resultados Educacionais	Resultados Educacionais do Ensino e da Aprendizagem	Pedagógica: análise de resultados educacionais	
Clima Organizacional	-	-	-

Fonte: elaborado pela autora

⁶³ Instrumento de iniciativa do Conselho Nacional dos Secretários de Educação-Consed para mobilizar as escolas a focar o olhar da comunidade nos diferentes processos envolvidos na gestão escolar, criado em 1998. Disponível em: <http://www.premiogestaoescolar.com.br/dimensoes>. Acesso em: mar 2018.

⁶⁴ Diretrizes para a formulação do PAP; Oportunidades de Melhoria Plano de Ação Participativo para Escolas; Indique; Progestão; Gestão Escolar de Qualidade. Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/portals/84/docs/pap_ot_fundamentacao_teorica.pdf. Acesso em mar 2018.

Na dimensão da gestão do clima organizacional, implica conhecer as características organizacionais da escola, que facilita a elaboração de um diagnóstico, a partir da coleta de dados sobre a sua realidade e da análise de seus aspectos quantitativos e qualitativos. Nesse trabalho, as relações no cotidiano escolar serão consideradas a partir dessa dimensão, por tratar-se de um tema fortemente presente nas discussões entre os profissionais que relatam as dificuldades e os conflitos vividos cotidianamente. No entanto, não basta conhecer apenas as dificuldades e limitações, é necessário identificar também suas potencialidades, competências, recursos financeiros, humanos, o seu funcionamento, entre outros aspectos, para elaborar sua Proposta Pedagógica e planejar ações a fim de atingir os objetivos propostos. Para tanto, verificamos a importância das dimensões da gestão nessa organização. E embora explicitadas com nomenclaturas diferentes, no Quadro 1, as diferentes dimensões da gestão contemplam itens que estão relacionados ao cotidiano escolar e em muitas delas se complementam.

3.3.1.1– Gestão Administrativa –recursos

Nessa dimensão da gestão, para o PAP, chamada de *Recursos Físicos e Financeiros*, representam os serviços prestados pela escola em relação ao atendimento ao público, a manutenção do prédio, dos equipamentos, bem como a utilização e aplicação dos recursos financeiros, levando em consideração os itens: Instalações, equipamentos, recursos tecnológicos e materiais pedagógicos; Conservação da Escola; Uso dos ambientes; Recursos financeiros; Acessibilidade; Ambiente escolar; Atendimento prestado pela Escola; Equipamentos e materiais pedagógicos; Acesso Escola; Espaço para a prática de esportes; Espaço para refeições e merenda.

Para o PGE, a dimensão se intitula *Gestão de Infraestrutura: administração de serviços e recursos* e abrange processos e práticas dos serviços de apoio, recursos físicos e financeiros que envolvem toda a infraestrutura necessária para o desenvolvimento da atividade fim. Destacam-se como indicadores de qualidade: a organização dos registros escolares; a utilização adequada das instalações e equipamentos; a preservação do patrimônio escolar; a interação escola/comunidade e a captação e aplicação de recursos didáticos e financeiros.

O PROGESTÃO aborda essa dimensão em duas partes, *administrativa e financeira*, onde na *administrativa*, trata de aspectos físicos e materiais (didáticos); Recursos Humanos (composição das equipes e nível de organização, qualificação e atualização dos professores, plano de carreira) e a financeira, que inclui Recursos Financeiros disponíveis (recebidos ou

obtidos pela escola) e formas de aplicação das verbas, tendo como referência a definição das suas necessidades e prioridades em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

3.3.1.2. Gestão de Pessoas

O PAP nessa dimensão, chamada de *Gestão dos Recursos Humanos*, tem como referência o compromisso das pessoas (gestores, professores, funcionários, pais e alunos) com a Proposta Pedagógica, levando em conta as formas de incentivo a essa participação, o desenvolvimento de equipes e lideranças, a valorização e motivação das pessoas, a formação continuada e a avaliação de seu desempenho, abordando os seguintes itens: Professor Coordenador; Reunião da Equipe Gestora; Assiduidade, suficiência e estabilidade da equipe escolar; Rotinas de trabalho e responsabilização; Formação externa.

O PGE contempla essa dimensão na *Gestão de Infraestrutura: administração de serviços e recursos* e o PROGESTÃO na *Dimensão Administrativa*.

3.3.1.3. Gestão Participativa

Nessa dimensão da gestão, o PAP avalia o nível de envolvimento do conjunto da escola na tomada de decisões, a real participação no Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres, Grêmio Estudantil e o grau de socialização das informações, a partir dos seguintes itens: Informação democratizada; Conselho Escolar e APM atuantes; Formação para os membros dos Colegiados; Proposta Pedagógica, Plano de Gestão e Plano de Recursos Financeiros; Participação de pais, mães e responsáveis; Protagonismo juvenil; Reflexão sobre temas potencialmente geradores de conflitos e Parcerias com outras instituições.

O PGE considera os processos coletivos de decisões e ações, abrange processos e práticas que respondem ao princípio da gestão democrática do ensino público e o envolvimento e compromisso das pessoas (estudantes, profissionais e pais) com o projeto pedagógico. São destacados como indicadores de qualidade: a participação dos estudantes; a participação dos pais; participação de toda a equipe da equipe escolar e o clima organizacional; o desenvolvimento profissional contínuo e a prática de avaliação de desempenho; a atuação de colegiado e a integração da escola com a comunidade/sociedade.

O PROGESTÃO analisa a relação que a escola estabelece com a sociedade e as várias esferas do sistema público de ensino: municipal, estadual e federal, assim como, a sua autonomia sem ferir os princípios de legalidade e responsabilidade, observando o disposto na

Constituição Federal e na LDB em relação à educação e denomina essa dimensão da gestão como *Jurídica*.

3.3.1.4. Gestão de Resultados Educacionais

A Gestão de Resultados Educacionais é tratada pelo PAP como *Gestão de Resultados Educacionais do Ensino e da Aprendizagem* e avalia os resultados obtidos pela escola em sua função de propiciar a formação integral de seus alunos e assegurar o acesso, a permanência e o sucesso da sua aprendizagem. Considera a qualidade do ambiente escolar e a adoção de mecanismos de monitoramento e avaliação desses resultados, com o objetivo de melhorá-los, em compatibilidade com a Proposta Pedagógica, através da avaliação do rendimento; das taxas de aprovação e de retenção; do acompanhamento dos resultados da escola; da análise dos resultados das diversas avaliações internas e externas e das faltas de alunos, evasão e abandono.

Para o PGE, a *Gestão pedagógica: análise de resultados educacionais*: aborda os processos e práticas de gestão para a melhoria dos resultados de desempenho da escola – rendimento, frequência e proficiência dos estudantes. Os indicadores de gestão de resultados são: a análise dos resultados alcançados e níveis de desempenho; a avaliação e melhoria contínua do projeto pedagógico; a transparência de resultados; e identificação dos níveis de satisfação da comunidade escolar com o trabalho da sua escola.

O PROGESTÃO refere-se a essa dimensão na *Pedagógica*, quando trata dos índices de retenção, evasão e relação série/idade.

3.3.1.5. Gestão Pedagógica

O PAP contempla na Gestão Pedagógica a definição: Avalia o trabalho pedagógico realizado: atualização e enriquecimento do seu currículo, pela adoção de processos criativos e inovadores, implementação de medidas pedagógicas que levem em conta os resultados de avaliação dos alunos e a atuação dos professores articulada à Proposta Pedagógica e com as necessidades de melhoria do rendimento escolar e inclui os subitens: Planejamento da Escola; Proposta Pedagógica e Plano de Gestão definidos e conhecidos por todos; Currículo Oficial; Planejamento das aulas articuladas entre si, com a Proposta Pedagógica e com o currículo; Professor Coordenador; Formas variadas e transparentes de avaliação dos alunos; Dificuldades de ensino (professores) e de aprendizagem (alunos); Recuperação; Utilização

dos recursos pedagógicos e tecnológicos; Respeito às diferenças individuais e à promoção da diversidade; Funcionamento do HTPC.

A *Gestão pedagógica: planejamento de ações pedagógicas*, no instrumento do PGE, compreende os processos e práticas de gestão do trabalho pedagógico, orientados diretamente para assegurar o sucesso da aprendizagem dos estudantes, em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola. Destacam-se como indicadores de qualidade: a atualização periódica da proposta curricular; o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes; o desenvolvimento da inovação pedagógica e de políticas de inclusão com equidade; o planejamento da prática pedagógica; e a organização do espaço e tempo escolares, com suas rotinas e estratégias de acompanhamento.

Nos documentos do PROGESTÃO, a gestão *Pedagógica* contempla a Proposta Curricular (objetivos, conteúdos, metodologias de ensino e processos de avaliação); Faixa etária dos alunos, posição social, necessidades e valores dos alunos; Dados sobre repetência, evasão e relação série/idade; Definição de estratégias para recuperação dos alunos com baixo rendimento e Valorização dos profissionais da educação.

3.3.1.6. Gestão do Clima Organizacional

O PAP não nomeia essa dimensão da gestão de forma específica, mas trata do tema em quatro delas, na *Participativa* quando aborda a reflexão sobre temas potencialmente geradores de conflitos e na de *Recursos Físicos e Financeiros*, nos itens que tratam do atendimento prestado pela escola, do ambiente, da elaboração de um plano de trabalho e aplicação de recursos financeiros que levem em consideração os envolvidos nela; na de *Recursos Humanos* quando trata da reunião de equipe gestora e propõe ações que promovam a integração, a mediação de conflitos, o compromisso ético e solidário e na *Pedagógica*, quando envolve questões relacionadas ao respeito às diferenças individuais e à promoção da diversidade

O PGE, também, contempla essa dimensão na *Pedagógica*, quando retrata o desenvolvimento da inovação pedagógica e de políticas de inclusão com equidade e na organização do espaço e tempo escolares; e na *Participativa*, quando relaciona a participação de toda a equipe da equipe escolar e o clima organizacional.

O PROGESTÃO trata desse assunto quando se refere aos recursos humanos e suas relações, bem como das suas prioridades, na *Gestão Administrativa*.

Considerando que as dimensões da gestão escolar, neste trabalho, como já mencionado anteriormente, se apresentarão de forma separadas, numa perspectiva didática, para análise dos dados, a partir do instrumento elaborado, e aplicado em forma de questionário aos Supervisores de Ensino, vale reiterar que as mesmas se relacionam continuamente, portanto, não são compreendidas de maneira fragmentada quando do desenvolvimento de uma ação.

4.DISSCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS: AS PERCEPÇÕES E MANIFESTAÇÕES DOS SUPERVISORES DE ENSINO

*Nós vos pedimos com insistência: não digam nunca isso é natural.
sob o familiar, descubram o insólito.
sobre o cotidiano, desvelem o inexplicável.
Que tudo o que é considerado habitual provoque a inquietação.
na regra, descubram o abuso.
E sempre que o abuso for encontrado,
encontrem o remédio.*

(Bertolt Brecht)⁶⁵

Tendo como ponto de partida a percepção do Supervisor de Ensino sobre sua atuação, foi elaborado um questionário com 16 questões, organizadas a partir do objetivo geral da pesquisa, “Analisar a percepção do Supervisor de Ensino sobre sua atuação junto aos gestores escolares diante das possibilidades da implementação de políticas públicas” e dos três objetivos específicos da pesquisa, para Supervisores de Ensino que atuam no estado de São Paulo: Objetivo 1: “Caracterizar as manifestações dos Supervisores de Ensino sobre sua atuação junto aos gestores escolares”; Objetivo 2: “Analisar as percepções dos Supervisores de Ensino sobre a efetividade da ação de formação para os gestores escolares e as possíveis alterações evidenciadas na prática destes a partir dessa ação realizada”; Objetivo 3: “Investigar junto aos Supervisores de Ensino como se dá a articulação para implementação das ações originadas nas políticas públicas com as necessidades e possibilidades da escola”.

Inicialmente, realizou-se um pré-teste para se dispor de dados para balizar as questões elaboradas no referido instrumento e os objetivos da pesquisa, cujos resultados foram apresentados no exame de qualificação. O questionário devidamente testado, finalizado e aprovado pelo Comitê de Ética, foi aplicado posteriormente em sua versão definitiva e se expõe nessa etapa de defesa da dissertação.

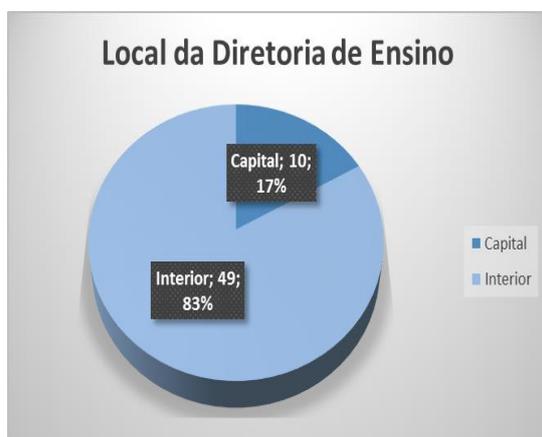
⁶⁵ Bertolt Brecht (1898-1956) foi um dramaturgo, romancista e poeta alemão, criador do teatro épico anti aristotélico. Sua obra fugia dos interesses da elite dominante, visava esclarecer as questões sociais da época.

4.1. Apresentação dos participantes da pesquisa

Cabe, inicialmente, apresentar algumas características que identificam o grupo de Supervisores de Ensino que responderam o questionário na fase definitiva, contando com o universo de 59 respondentes. A intenção, num primeiro momento, foi de escolher duas Diretorias de Ensino, sendo uma da capital, uma do interior, e um grupo de 32 Supervisores de Ensino que atuaram como formadores junto à SEE, e que pertencessem a diferentes municípios do estado de São Paulo, num total, aproximadamente, de 65 Supervisores de Ensino. Porém, muitos deles, pertencentes ao grupo dos 32 formadores e alguns da Diretoria de Ensino da capital, se aposentaram em 2017 e 2018, no decorrer da pesquisa. Ao mesmo tempo, alguns Supervisores de Ensino pediram para incluir colegas de outras Diretorias de Ensino para responder, ficando, ao final da amostra, 59 Supervisores de Ensino representantes de diferentes Diretorias de Ensino do estado de São Paulo, o que caracteriza um grupo de participantes da pesquisa, composto pela população disponível para um universo de 1614⁶⁶ Supervisores de Ensino do estado de São Paulo, sendo 1030 efetivos no cargo e 584 designados.

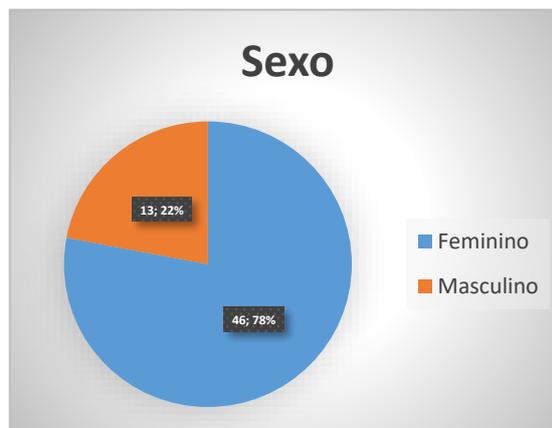
Foi opção nessa pesquisa não identificar a Diretoria de Ensino em que eles atuam, dentre outras coisas, para melhor preservar o sigilo sobre a identidade dos sujeitos e obter uma dimensão aleatória da distribuição dos respondentes nas diferentes regiões do estado de São Paulo.

Gráfico 1 – Local de trabalho



Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 2 – Identificação do sexo



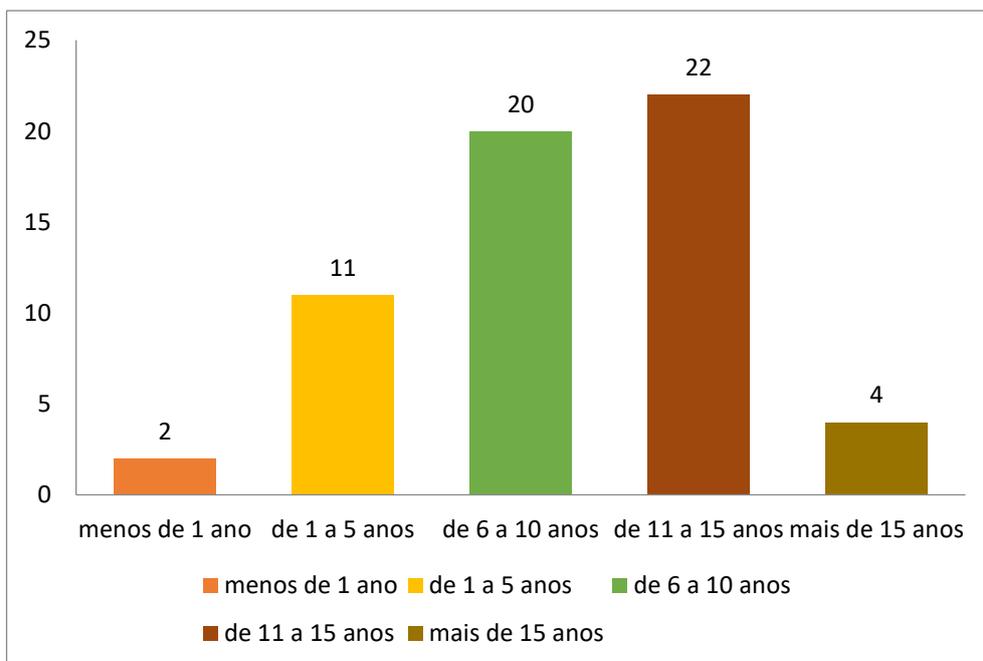
Fonte: elaborado pela autora

⁶⁶ Consulta na tabela de CLASSES SUPORTE PEDAGÓGICO - TOTALIZAÇÃO POR CARGO DE EXERCÍCIO. Disponível em http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2018/05/4-Total_Suporte-Pedag%C3%B3gico_0418n.pdf. Acesso em 7 mai 2018.

Desta forma, dos cinquenta e nove Supervisores de Ensino que responderam, quarenta e nove atuam no interior (83%) e dez na capital (17 %), identificados quanto ao seu local de trabalho, conforme demonstra o *Gráfico 1* e a maioria são mulheres e atuam no interior de São Paulo, assim distribuído, quarenta e seis supervisores do sexo feminino, correspondente a 78% e treze do sexo masculino, representando 22 % conforme demonstra o *Gráfico 2*.

Perguntado qual o tempo de atuação como Supervisor de Ensino aos cinquenta e nove participantes, temos no *Gráfico 3* que todos os intervalos de tempos apresentados no instrumento foram contemplados, demonstrando que se trata de um grupo com experiências diferentes e, tempo de atuação como Supervisor de Ensino, bem diversificado. Assim, dois deles, equivalente à 3%, atuam a menos de 1 ano, onze deles correspondente a 19%, exercem num período de 1 a 5 anos, vinte responderam que atuam num período de 6 a 10 anos, equivalente a 34 %, já vinte e dois atuam a mais tempo, de 11 a 15 anos, totalizando 37%, enquanto quatro deles, 7%, atuam a mais de 15 anos, o que nos remete a pensar que trata-se de um grupo com um certo tempo de atuação na supervisão, concentrando maior número nos grupos de 6 a 10 anos e de 11 a 15 anos, somado os dois grupos encontra-se 71% deles atuam de 6 a 15 anos na supervisão.

Gráfico 3 – Tempo de atuação como Supervisor de Ensino



Fonte: elaborado pela autora

Vale destacar que o estado de São Paulo ficou sem oferecer concurso para o “cargo” de Supervisor de Ensino muitos anos, o que implica dizer que o universo apresentado pode contemplar efetivos no cargo, provenientes dos concursos⁶⁷ realizados para exercício nos anos de 1986, 1992, 2003 e 2008, ou ainda, profissionais de outros “cargos” da Secretaria da Educação, como professor ou diretor de escola, mas que atuam na “função” como Supervisores de Ensino designados. A *atuação como Supervisor de Ensino* contempla o exercício das atribuições que o cargo exige, podendo então ser exercido no cargo/função⁶⁸ por diferentes profissionais da educação.

Ao responderem sobre as funções exercidas durante a carreira, observa-se no *Gráfico 4* que todos foram professores, por ser esta função a exigência mínima para entrar no sistema estadual de ensino e atuar como Supervisor de Ensino. E, todos estão atuando como Supervisor de Ensino, objeto de estudo dessa pesquisa.

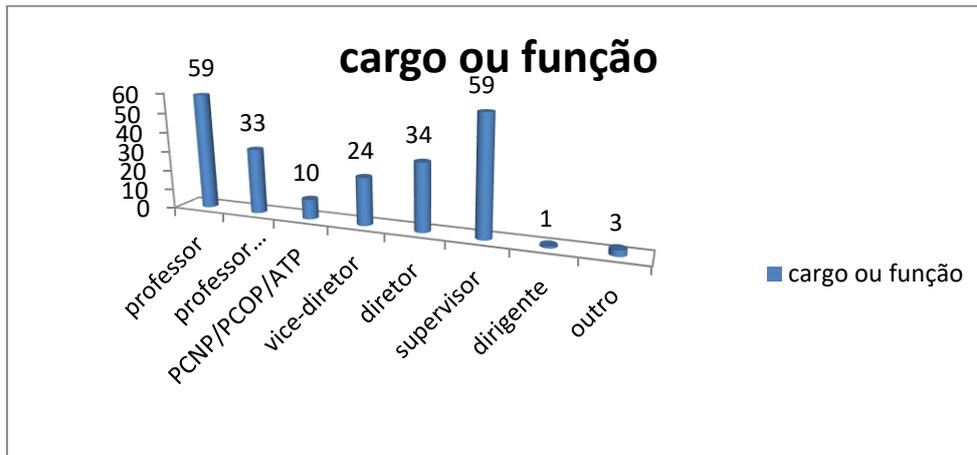
Do universo de cinquenta e nove Supervisores de Ensino, trinta e três desempenharam, também, durante sua carreira, a função de professores coordenadores, trinta e quatro foram diretores de escola, vinte e quatro vice-diretores e dez coordenadores pedagógicos do núcleo pedagógico da Diretoria de Ensino, que tiveram denominações diferentes, nos últimos anos, como ATP, PCOP e atualmente PCNP. Apenas um apontou a função de dirigente e na opção “outros” do instrumento, foram citadas 3 funções, exercidas por pessoas diferentes, sendo um deles professor coordenador da escola padrão, outra, secretária municipal e, também, alguém que exerceu a função de agente de organização escolar, nova nomenclatura do antigo cargo de “secretário de escola”.

Percebe-se que há um equilíbrio entre as funções pedagógicas e administrativas desses Supervisores de Ensino em sua carreira profissional, uma vez que trinta e três foram professores coordenadores pedagógicos e trinta e quatro foram diretores, não necessariamente os mesmos participantes, conforme apontado no *Gráfico 4*:

⁶⁷ Supervisão Paulista: História - 1981 – 1º Concurso Público; 1986 – 2º Concurso Público; 1992 – 3º Concurso Público; 2003 – 4º Concurso Público; 2008 – 5º Concurso Público. Disponível em: <http://www.sindicatoapase.com.br/quem-somos>. Acesso em 03 mai 2018.

⁶⁸ *CARGO PÚBLICO*: são criados por lei, com denominação própria, em número certo e remunerado pelos cofres públicos. *FUNÇÃO PÚBLICA*: é a atividade em si mesma, ou seja, função é sinônimo de "atribuição" e corresponde às inúmeras tarefas que constituem o objeto dos serviços prestados pelos servidores públicos. Disponível em: <https://draflaviaortega.jusbrasil.com.br/noticias/312530943/diferenca-entre-cargo-emprego-funcao-agente-e-munus-publico>. Acesso em 09 abr.2018.

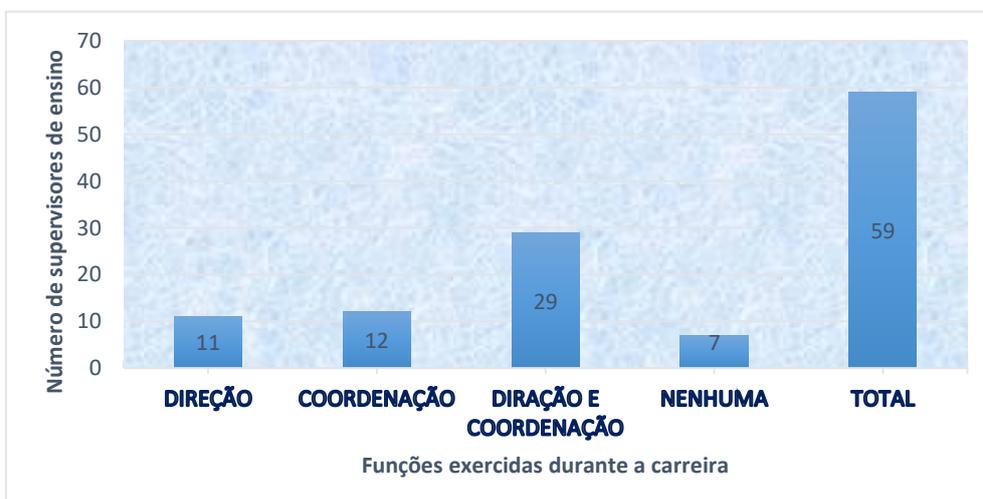
Gráfico 4 – Funções e cargos exercidos durante a carreira



Fonte: elaborado pela autora

Ao analisar cada resposta individualmente, foi possível identificar que, desses 59 participantes, 29 exerceram as funções de direção e coordenação antes de se tornarem Supervisores de Ensino, enquanto 12 deles só exerceram a coordenação, 11 somente tiveram experiências na direção e 7 não exerceram nenhuma das duas, assumindo a função de Supervisor de Ensino direto, saindo da sala de aula, onde atuavam como professores, sem nenhuma experiência de gestão escolar. Esse grupo apresenta, em sua maioria, experiências vivenciadas tanto na direção como coordenação, correspondente a 49,15 %, e nenhuma experiência – 11,86 %. Os resultados das experiências anteriormente vivenciadas, exclusivamente na direção – 18,64% e exclusivamente na coordenação - 20,33 %, demonstrado no gráfico a seguir:

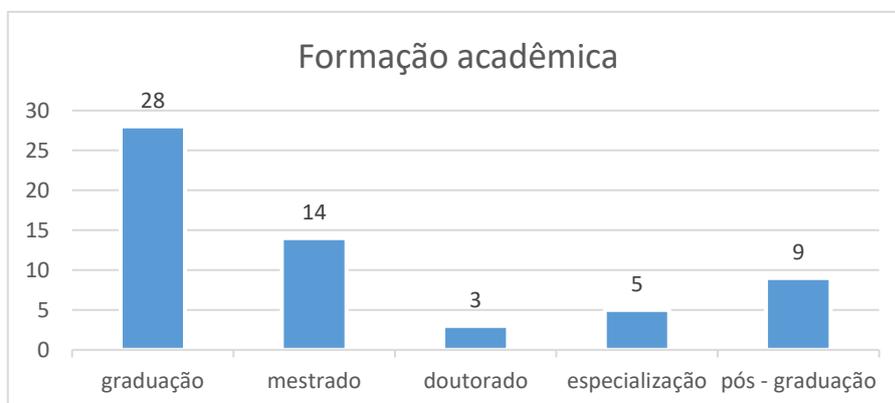
Gráfico 5 – Experiências anteriores



Fonte: elaborado pela autora

Foi solicitado que cada um indicasse a sua formação profissional e observa-se que os participantes entendem formação de maneiras diferentes, já que as respostas versaram entre a formação inicial e a última formação, provavelmente, por ser uma questão frequente em diversos questionários - solicitar o nível de escolaridade, e assim, responderem a última graduação. Algumas citações foram de suas habilitações específicas e outras da graduação, o que tornou possível verificar a área de atuação da maioria, em que quarenta e seis supervisores indicaram a habilitação específica, com destaque para os cursos de Letras e História, mas também outras habilitações foram citadas, como: Estudos Sociais, Geografia, Filosofia, Psicologia, Ciências Sociais, Direito, Educação Artística, Matemática, Física, Teologia, Ciências Físicas e Biológicas e Magistério, o que nesse grupo demonstra diversidade na formação inicial. Quarenta e cinco indicaram a formação em Pedagogia, exigência para o exercício da função, mas, os quatorze que não a mencionaram, especificaram Mestrado em Educação ou Pós-graduação na área da educação, o que também permite o ingresso no cargo.

Gráfico 6 - Formação Acadêmica



Fonte: elaborado pela autora

Com relação à graduação, vinte e oito indicaram apenas a graduação, quatorze indicaram mestrado, sendo dez na área de educação, três com doutorado na área de Educação e Políticas Públicas, cinco com Especialização e nove indicaram pós-graduação em diferentes áreas, como Gestão de Pessoas, Gestão Escolar, Gestão Pública, Gestão Empreendedora, Gestão Educacional, Políticas Públicas e ainda, Especializações em Gestão Escolar, Gestão da Rede Pública e Educacional. Pelos resultados, pode-se perceber que 52,54% foram além de seus estudos de graduação. Esse número pode ser um resultado da própria estrutura da rede estadual, que não valoriza a continuidade dos estudos e apresenta um plano de carreira pouco

atraente, não sendo exigência para o exercício da função, nenhum curso além da graduação em Pedagogia.

4.2. As primeiras manifestações de Supervisores de Ensino – considerações iniciais

Após as questões de identificação para os participantes da pesquisa, damos continuidade com as questões referentes à: “*Manifestações dos Supervisores de Ensino sobre sua atuação junto aos Gestores Escolares*”. O instrumento foi organizado com o intuito de atender aos objetivos específicos da pesquisa, destinando 6 questões ao primeiro objetivo, 8 ao segundo e 2 ao terceiro.

4.2.1. A análise dos dados coletados: atuação junto aos gestores

Pretende-se cumprir o primeiro objetivo específico da pesquisa, “*Caracterizar as manifestações dos Supervisores de Ensino sobre sua atuação junto aos gestores escolares*” a partir das 6 questões realizadas:

1. Enumere cada tipo de gestão no grau de importância, de 1 a 6, sendo 1 a que você considera mais importante e 6 a menos importante, no seu trabalho de orientação, subsídio e apoio aos gestores.
2. Qual gestão ocupa mais o seu tempo na sua atuação junto aos gestores? Enumere de 1 a 6, sendo 1 a que você considera que ocupa mais tempo e 6 a que ocupa menos tempo.
3. Cite até 5 fatores que facilitam sua atuação junto aos gestores.
4. Cite até 5 fatores que dificultam sua atuação junto aos gestores.
5. É possível identificar alterações na prática cotidiana dos gestores, após as intervenções e orientações, propostas por você? Apresente uma evidência de sua resposta.
6. Indique a relevância para o tipo de ação desenvolvida por você, em sua atuação supervisora no contexto atual: atribua os valores de 1 a 10 conforme o grau de importância que esse tipo de ação representa para você, sendo 1 a menos importante e 10 a mais importante.

Na primeira questão, foram apresentadas 6 dimensões da gestão escolar: *administrativa-recursos, de pessoas, de resultados educacionais, participativa, do clima*

organizacional, participativa e pedagógica e solicitado aos participantes, que enumerassem de 1 a 6, por grau de importância, 1º grau de importância, 2º grau e, assim sucessivamente, de modo que indicassem qual a dimensão da gestão que consideram mais importante no seu trabalho de orientação, subsídio e apoio aos gestores escolares.

Nesse estudo, as dimensões da gestão escolar serão apresentadas separadamente, para fins de organização, como já dito anteriormente, sabendo que elas se constituem de fato, inter-relacionadas e interdependentes, e que sua efetivação se realiza a partir da relação e combinação das mesmas, tratando-se de um processo dinâmico e interativo. Isso sugere que elas interferem umas nas outras e que o desenvolvimento de maneira isolada possa desencadear o empobrecimento ou mesmo o comprometimento das ações da gestão de modo geral.

Entre tantas incumbências da escola, esta deve elaborar e executar sua proposta pedagógica, administrar seu pessoal, seus recursos materiais e financeiros, cuidar e zelar pelo aprendizado dos alunos, proporcionar meios para a sua recuperação, quando necessário, e integrar a comunidade e as famílias em suas atividades. Essas ações indicam as dimensões da gestão escolar que se manifestam no mesmo local e espaço, contribuindo para seu clima e cultura organizacional e a dinâmica do seu cotidiano.

Uma das mais frequentes preocupações nas falas dos Supervisores de Ensino está a dificuldade de realizar muitas coisas na escola porque o *“clima organizacional ruim é um ponto que dificulta o trabalho quando as relações entre as pessoas não andam bem”* (SE11), e que *“existem conflitos na escola, nos relacionamentos interpessoais entre a equipe gestora”* (SE17). A respeito desse assunto, Lück (2009), explica sobre esse cotidiano:

Como a escola é formada por pessoas de múltiplos saberes e motivações, de diversas temporalidades e valores, circunscritas num mesmo espaço, o entendimento e a aceitação às proposições educacionais não se dá de forma natural e pronta. O cotidiano escolar é, pois o espaço em que se dá o embate entre o normatizado e legislado e as possibilidades de compreensão e aceitação pelos que compõem a escola. Nesse embate, constrói-se na escola um dinamismo organizador próprio, uma visão de mundo da escola e de seu papel na escola, condutora de sua atuação e direcionadora de seus juízos (LÜCK, 2009, p.137).

A escola como um lugar onde ocorre a convivência e o acesso aos bens culturais torna-se um importante espaço de socialização, de encontros e descobertas, que pode colaborar para a construção da gestão escolar considerando as suas dimensões. Nesse espaço, as pessoas trazem suas influências provenientes da cultura geral, da sociedade, mas também,

se influenciam pelo que se passa na vivência da realidade que a cerca, num movimento de criar e receber influências, onde cada um se torna sujeito e agente dessa história cotidiana.

Os quadros e gráficos a seguir apresentam as manifestações dos Supervisores de Ensino quanto à dimensão que consideram mais importante na gestão escolar.

QUADRO 2 – Grau de importância da gestão escolar por número de participantes

GESTÃO ESCOLAR	GRAU DE IMPORTÂNCIA					
	1º LUGAR	2º LUGAR	3º LUGAR	4º LUGAR	5º LUGAR	6º LUGAR
ADMINISTRATIVA – RECURSOS	8	7	8	4	8	24
PESSOAS	10	8	9	15	10	7
RESULTADOS EDUCACIONAIS	6	11	16	12	7	7
CLIMA ORGANIZACIONAL	1	7	9	12	17	13
PARTICIPATIVA	5	11	8	14	14	7
PEDAGÓGICA	29	15	9	2	3	1

Fonte: elaborado pela autora

QUADRO 3 – Grau de importância da gestão escolar por percentual

GESTÃO ESCOLAR	GRAU DE IMPORTÂNCIA					
	1º LUGAR	2º LUGAR	3º LUGAR	4º LUGAR	5º LUGAR	6º LUGAR
ADMINISTRATIVA – RECURSOS	13,5%	11,8%	13,5%	6,7%	13,5%	40,7%
PESSOAS	17%	13,5%	15,2%	25,4%	17%	11,8%
RESULTADOS EDUCACIONAIS	10,1%	18,6%	27,1%	20,3%	11,8%	11,8%
CLIMA ORGANIZACIONAL	1,7%	11,8%	15,2%	20,3%	28,8%	22%
PARTICIPATIVA	8,4%	18,6%	13,5%	23,7%	23,7%	11,8%
PEDAGÓGICA	49,2%	25,4%	15,2%	3,3%	5%	1,7%

Fonte: elaborado pela autora

O QUADRO 2 apresenta os dados por número de participantes e o QUADRO 3, por percentual, identificando o que apareceu em 1º, 2º, 3º, 4º, 5º e 6º lugares

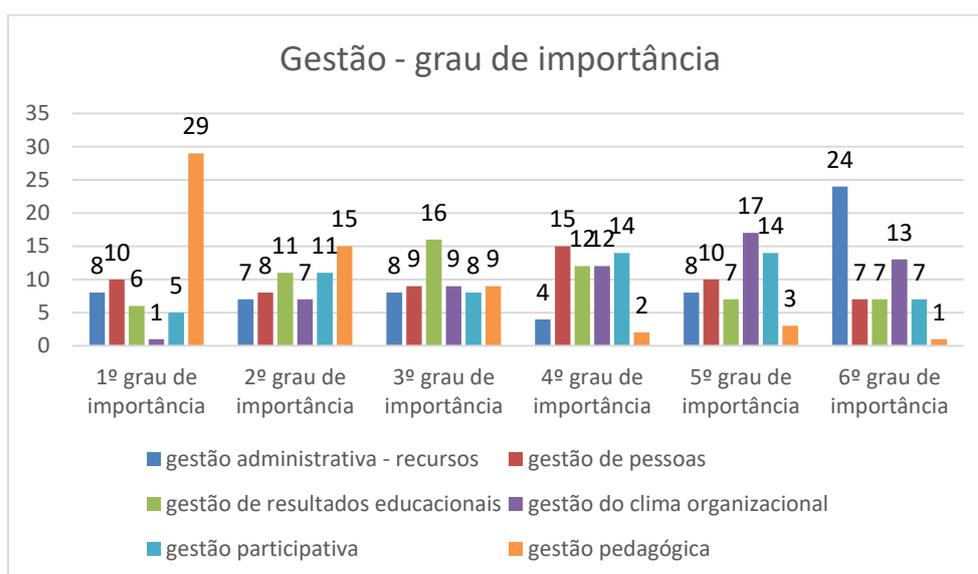
A *gestão pedagógica* aparece expressivamente como *mais* importante nas indicações dos Supervisores de Ensino e a *gestão administrativa – recursos*, como a *menos* importante.

Visualizando os dados através de um gráfico, a representatividade da gestão mais importante, em 1º lugar, aponta a manifestação de 29 Supervisores de Ensino, seguido da *gestão de pessoas* com 10 indicações, a *gestão administrativa-recursos* com 8 indicações, *gestão de resultados educacionais* com 6, *gestão participativa* com 5 e apenas 1 indicação para *gestão do clima organizacional*.

A *gestão pedagógica* com 50% dos participantes em 1º lugar, também se confirma como importante para os demais Supervisores de Ensino que não fizeram essa escolha, na primeira opção, pois somados totalizam 30 participantes e metade desse grupo já aponta essa opção no 2º lugar de importância, com 15 indicações e 9 em 3º lugar de importância.

Observa-se, então, a *gestão pedagógica*, assinalada como a *mais importante*, nos 1º, 2º e 3º lugares de grau de importância pela maioria dos participantes, totalizando cinquenta e três indicações o que equivale a 89,8%, como mostra o Gráfico 7.

Gráfico 7 – Dimensões da gestão escolar – grau de importância



Fonte: elaborado pela autora

A *gestão administrativa-recursos* se destaca como a de *menor importância*, sendo indicada por 24 Supervisores de Ensino em 6º lugar, ficando as demais indicações para essa gestão, distribuídas de forma equilibrada nos 1º, 2º, 3º e 5º lugares de importância.

Ao analisar a tendência de maior ou menor importância, foi realizada a soma dos DOIS primeiros lugares, no QUADRO 4, obtendo como classificação de ALTO GRAU DE IMPORTÂNCIA, a *gestão pedagógica*, com quarenta e quatro manifestações.

Na soma do 3º e 4º lugar em grau de importância, destaca-se a *gestão de resultados educacionais* com vinte e oito indicações e *gestão de pessoas* com vinte e quatro, assim, observa-se que essas duas dimensões da gestão escolar se apresentam como sendo de MÉDIO GRAU DE IMPORTÂNCIA, enquanto que na soma do 5º e 6º lugar, tanto a *gestão administrativa-recursos* como a do *clima organizacional*, apresentam respectivamente, trinta e duas e trinta indicações, sendo apresentadas como de BAIXO GRAU DE IMPORTÂNCIA.

Os dados também indicam que a *gestão participativa* aparece distribuída entre todos os lugares, mas permeia entre o MÉDIO e BAIXO GRAU DE IMPORTÂNCIA, com vinte e duas e vinte e uma indicações, totalizando quarenta e três manifestações.

QUADRO 4 – Grau de importância da gestão escolar – por tendência

GESTÃO ESCOLAR	GRAU DE IMPORTÂNCIA					
	ALTO		MÉDIO		BAIXO	
	1º LUGAR + 2º LUGAR		3º LUGAR + 4º LUGAR		5º LUGAR + 6º LUGAR	
ADMINISTRATIVA – RECURSOS	15	12,71%	12	10,17%	32	27,12%
PESSOAS	18	15,25%	24	20,34%	17	14,41%
RESULTADOS EDUCACIONAIS	17	14,41%	28	23,73%	14	11,86%
CLIMA ORGANIZACIONAL	8	6,78%	21	17,80%	30	25,42%
PARTICIPATIVA	16	13,56%	22	18,64%	21	17,80%
PEDAGÓGICA	44	37,29%	11	9,32%	4	3,39%

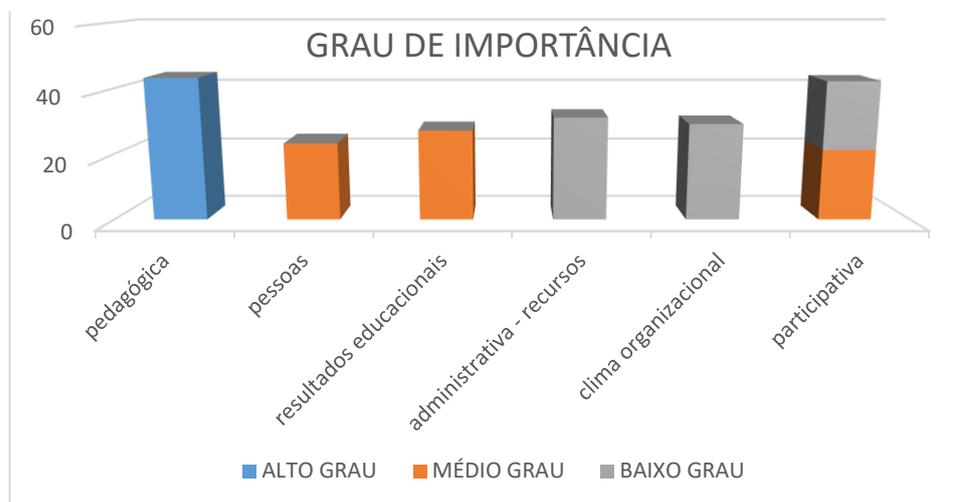
Fonte: elaborado pela autora

A utilização da técnica da escala Likert e de alguns itens permite identificar as manifestações dos Supervisores de Ensino, apresentando uma tendência de opinião sobre um determinado objeto, nesse estudo, e mais especificamente, nessa questão, a intensidade de sua opinião quanto ao grau de importância, na ordem de sua preferência, referente às dimensões da gestão escolar pré-estabelecidas.

O Gráfico 8 demonstra que, em ALTO GRAU IMPORTÂNCIA, tem-se: a *gestão pedagógica*, de MÉDIA IMPORTÂNCIA: a *gestão de resultados educacionais e de pessoas* e de BAIXO GRAU DE IMPORTÂNCIA: a *gestão administrativa – de recursos e a do clima organizacional*. Nessa questão, a *gestão participativa*, ao se enquadrar tanto na indicação de

MÉDIO como de BAIXO GRAU DE IMPORTÂNCIA, pode indicar a ideia de que a gestão participativa na prática escolar ainda é algo que necessita de maior representatividade.

Gráfico 8 – Dimensões da gestão escolar - grau de importância – por tendência



Fonte: elaborado pela autora

A preocupação do Supervisor de Ensino com o *pedagógico*, em primeira instância, e com os *resultados educacionais* e as *pessoas*, demonstram que existe uma reunião de interesses voltados ao atendimento das demandas da nova sociedade, dos interesses da secretaria e da função social da escola, que prima pelo foco no desempenho dos alunos e para tanto, o cuidado por um ambiente favorável ao processo de ensino-aprendizagem. Rangel (2002) ressalva que todo serviço pedagógico é educativo e que a supervisão tem um trabalho abrangente que envolve os serviços das instâncias intermediárias (Diretoria de Ensino e escola) e centrais (SEE) do sistema e da política da educação e, assim, a ação supervisora,

(...) extrapola as atividades da escola para alcançar, em nível macro o aspectos estruturais, sistêmicos, da educação (...) supervisão pedagógica refere-se à abrangência da função, cujo “olhar sobre” o pedagógico oferece condições de coordenação e orientação.(...) implica criar e estimular oportunidades de organização comum e de integração do trabalho em todas as etapas e (...) oportunidades de estudo, para análise da prática em suas questões e sem seus fundamentos teóricos, em seus problemas e possíveis soluções (...).(RANGEL, 2002, p.76-77)

No entanto, considerar a *gestão administrativa – de recursos e a do clima organizacional* com *baixa importância*, é, no mínimo, preocupante uma vez que o administrativo precisa dar o suporte necessário para que o pedagógico se concretize, e manter

um clima de harmonia, propício à aprendizagem, favorece as relações e o próprio desempenho de todos os envolvidos.

Silva Jr. (1997) fala do ponto central da relação trabalho pedagógico – trabalho administrativo:

Sabemos já que o que dá sentido ao trabalho administrativo / supervisor em educação é o seu caráter de suporte ao trabalho pedagógico. Sabemos também, por isso mesmo, ver o trabalho pedagógico como um determinante do trabalho administrativo. O que nos falta, para organizar melhor a confluência de nossas subjetividades, é considerar que o aspecto administrativo é também um componente do trabalho pedagógico. (SILVA JR., 1997, p.105)

Nessa perspectiva da ideia de Silva Jr. (1997), a combinação do administrativo com o pedagógico é que sustentará o projeto organizacional, instrumento efetivo para a materialização do projeto político-pedagógico, e, conclui, a escola não existe para ser administrada ou inspecionada, e sim, para que as crianças e jovens aprendam, não desmerecendo essas atribuições, mas importante retomar que a sua função primeira é a aprendizagem do aluno.

Uma **segunda questão** feita aos Supervisores de Ensino aborda as mesmas dimensões da gestão: qual a gestão que ocupa mais o seu tempo na atuação junto aos gestores, seguindo a mesma orientação de indicar uma ordem de 1 a 6. As respostas se apresentam organizadas nos QUADROS 5 e 6, respectivamente, por número de participantes e por percentual.

QUADRO 5 – *Dimensões da gestão escolar que ocupa mais tempo por número de participantes*

GESTÃO ESCOLAR	TEMPO GASTO					
	1º LUGAR	2º LUGAR	3º LUGAR	4º LUGAR	5º LUGAR	6º LUGAR
ADMINISTRATIVA – RECURSOS	11	9	6	5	7	21
PESSOAS	14	10	10	8	10	7
RESULTADOS EDUCACIONAIS	6	16	15	13	6	3
CLIMA ORGANIZACIONAL	3	9	8	12	19	8
PARTICIPATIVA	1	5	6	17	13	17
PEDAGÓGICA	24	10	14	4	4	3

Fonte: elaborado pela autora

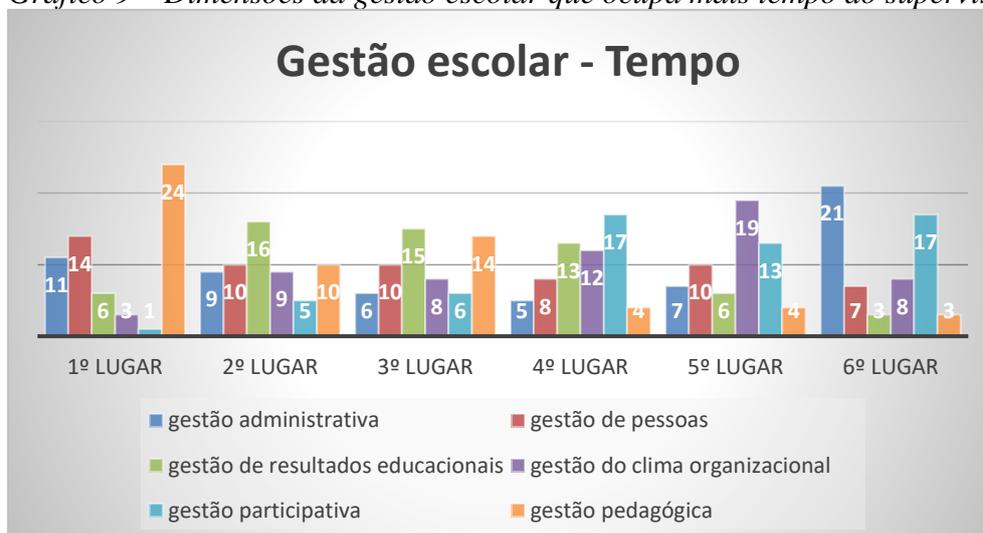
QUADRO 6 – Dimensões da gestão escolar que ocupa mais tempo por percentual

GESTÃO ESCOLAR	TEMPO GASTO					
	1º LUGAR	2º LUGAR	3º LUGAR	4º LUGAR	5º LUGAR	6º LUGAR
ADMINISTRATIVA –RECURSOS	18,64%	15,25%	10,17%	8,48%	11,86%	35,61%
PESSOAS	23,73%	16,95%	16,95%	13,56%	16,95%	11,86%
RESULTADOS EDUCACIONAIS	10,17%	27,12%	25,42%	22,03%	10,17%	5,08%
CLIMA ORGANIZACIONAL	5,08%	15,25%	13,56%	20,34%	32,21%	13,56%
PARTICIPATIVA	1,70%	8,48%	10,17%	28,81%	22,03%	28,81%
PEDAGÓGICA	40,68%	16,95%	23,73%	6,78%	6,78%	5,08%

Fonte: elaborado pela autora

Nos QUADROS 5 E 6, a *gestão pedagógica* aparece como a que ocupa *mais tempo* do Supervisor de Ensino e as gestões *participativa*, *administrativa –recursos* e *do clima organizacional*, como a de *menos tempo*. Visualizando os dados dispostos no Gráfico 9, temos em 1º lugar as seguintes indicações: da gestão que ocupa mais o seu tempo na atuação junto aos gestores escolares: a *gestão pedagógica* com 24 indicações; de *peessoas* marcada por 14 participantes; a *administrativa-recursos* com 11, a de *resultados educacionais* com 6, a do *clima organizacional* com 3 e apenas 1 indicação para a *participativa*.

Gráfico 9 – Dimensões da gestão escolar que ocupa mais tempo do supervisor de ensino



Fonte: elaborado pela autora

Em 2º lugar, a gestão mais indicada foi *de resultados educacionais* com 16 indicações. Em 3º lugar, a gestão *de resultados educacionais e a pedagógica*, respectivamente, apontam 15 e 14 manifestações, já em 4º lugar, a *participativa* lidera com 17, em 5º lugar, o *clima organizacional* com 19 referências e em 6º lugar, a *administrativa - recursos* com 21 e a *participativa* com 17.

No QUADRO 7, ao analisarmos a tendência de tempo gasto na atuação com gestores escolares, visualizamos o grau de MAIS TEMPO GASTO, a partir da somatória das indicações dos 1º e 2º lugares, a *gestão pedagógica*, com 34 indicações. E com as indicações aproximadas, 24, 22 e 20, respectivamente, *de pessoas, de resultados educacionais* e da *administrativa – recursos*. A tendência de gasto de TEMPO MÉDIO, a partir da soma dos 3º e 4º lugares, a *gestão de resultados educacionais* com 28 indicações e, por fim, na tendência de MENOS TEMPO referente às duas últimas colocações, 5º e 6º lugares, com as manifestações da *gestão participativa* com 30 indicações, seguidas pelas gestões *administrativa – recursos e do clima organizacional* respectivamente com 28 e 27 indicações.

QUADRO 7 – Dimensões da gestão escolar que ocupa mais tempo, por tendência

GESTÃO ESCOLAR	TEMPO GASTO NA ATUAÇÃO COM GESTORES ESCOLARES					
	MAIS TEMPO		TEMPO MÉDIO		MENOS TEMPO	
	1º LUGAR + 2º LUGAR		3º LUGAR + 4º LUGAR		5º LUGAR + 6º LUGAR	
ADMINISTRATIVA – RECURSOS	20	16,95 %	11	9,32 %	28	23,73%
PESSOAS	24	20,34 %	18	15,25 %	17	14,41 %
RESULTADOS EDUCACIONAIS	22	18,65 %	28	23,73%	9	7,63 %
CLIMA ORGANIZACIONAL	12	10,17 %	20	16,95%	27	22,90 %
PARTICIPATIVA	6	5,08 %	23	19,50 %	30	25,42 %
PEDAGÓGICA	34	28,81 %	18	15,25 %	7	5,93 %

Fonte: elaborado pela autora

Nesse QUADRO, depois da *gestão pedagógica*, verificamos que a *de pessoas, de resultados educacionais*, ocupam MAIS TEMPO do Supervisor de Ensino, sendo que a *de resultados educacionais* se destaca também no TEMPO MÉDIO, a *participativa* aponta uma

tendência de MÉDIO para MENOS TEMPO gasto com gestores escolares e a *gestão de pessoas* enquadra-se nos três agrupamentos em igualdade de importância.

Os dados revelam que os Supervisores de Ensino parecem considerar a análise dos resultados educacionais como uma preocupação cotidiana que acompanha o empenho em relação à gestão pedagógica. E se considerarmos a questão das relações entre as pessoas e os conflitos como algo presente no cotidiano escolar, se compreende a distribuição das indicações que apresentam uma tendência de equilíbrio para a gestão de pessoas. No entanto, temos três dimensões da gestão que ocupam *menos tempo* desses Supervisores, a *participativa*, a *administrativa-recursos* e o *clima organizacional* que podem indicar tratar-se de dimensões que possibilitem um repensar da ação supervisora, o ambiente escolar ao disseminar um clima positivo favorece a minimização de situações de conflitos que, em muitos casos, podem ser evitados se o clima organizacional da escola for motivo de consideração na ação supervisora, assim como, a forma como participa e o tipo de participação que favorece seus representantes, já que esses dados apontam para o tipo de compromisso que a supervisão assume e a que interesse serve.

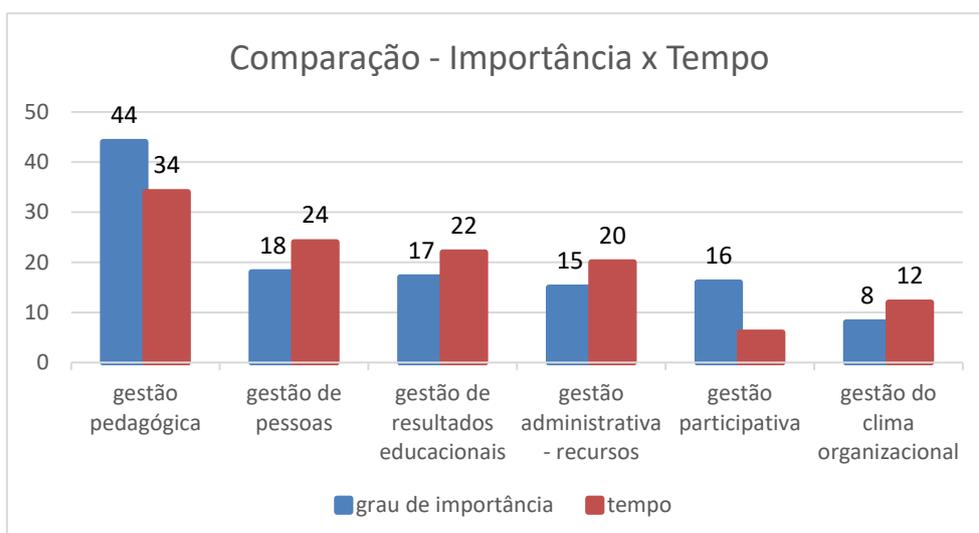
A *administração-recursos* que, como já mencionado anteriormente, precisa estar funcionando bem para que o pedagógico possa transcorrer com mais efetividade. Assim, a *gestão participativa* concentrar-se na tendência de *menos tempo gasto*, pode revelar que a ideia de construir uma realidade mais significativa para os envolvidos não se constitui em uma prática comum.

Portanto, Fernandes (1997) recorre à participação, indagando:

E o que constatamos? Ela também ganhou outras concepções e converteu-se em “participacionismo”, que se revela na participação formal e funcional. Assim, a simples presença física num encontro ou reunião ou o pertencer a um colegiado como o Conselho de Escola, por exemplo, responde pela participação que efetivamente não ocorre. Outras vezes a participação é para referendar decisões já tomadas ou simplesmente opinar sobre questões pouco substantivas, como horário e local de ações já definidas. (FERNANDES, 1997, p.119)

É oportuno lembrar que a função social da escola ultrapassa a relação com o conhecimento sistematizado, ela é também um importante espaço de convivência humana, de socialização, de encontros e de aprendizagem. Ao estabelecer uma comparação entre os resultados apontados para o *grau de importância* com o do *tempo gasto*, verifica-se no *Gráfico 10* que, ao considerar a somatória das duas primeiras indicações, os resultados demonstram uma preocupação do Supervisor de Ensino com o pedagógico.

Gráfico 10 – Dimensões da gestão escolar - comparação entre importância e tempo



Fonte: elaborado pela autora

No entanto, ficam algumas indagações sobre essa relação importância x tempo: como alguns Supervisores de Ensino não conseguem atuar na dimensão da gestão que consideram mais importante? Por quê? Que situações do cotidiano permeiam esse fazer? E o que dizer de outras dimensões da gestão, que reivindicam mais o seu tempo do que as que ele considera como importante, como as gestões *de pessoas*, *de resultados*, *administrativa – recursos* e *clima organizacional*, o que requer um repensar de sua atuação.

Nas **questões 3 e 4**, foi pedido aos participantes da pesquisa, que citassem alguns fatores que facilitassem e alguns que dificultassem sua atuação junto aos gestores. Entre esses **fatores mais citados**, destacam-se as manifestações apontadas no QUADRO 8:

QUADRO 8 - Fatores que facilitam e que dificultam a atuação do supervisor de ensino

FATORES QUE FACILITAM	FATORES QUE DIFICULTAM
✓ Ter competência técnica;	✓ A postura dos Gestores;
✓ Ter experiência;	✓ Falta de tempo X Muitas Demandas;
✓ Ter comprometimento;	✓ Falta de Recursos;
✓ Manter um bom relacionamento com a equipe;	✓ Formação;
✓ Manter abertura ao diálogo.	✓ Rotatividade da Equipe;
	✓ Políticas Públicas – descontinuidade,

Fonte: elaborado pela autora

Quanto aos **fatores que facilitam**, foi apontado no item **competência técnica** do Supervisor de Ensino, que ele precisa ter *conhecimento* que se manifesta de diferentes formas: da legislação; de repertório teórico; da função do gestor e de cada membro da equipe escolar; das atribuições do cargo; de procedimentos no seu fazer; da escola que supervisiona e da rede pública.

Referente à **experiência**, os respondentes especificam em itens como: formação acadêmica; participação em capacitações realizadas pela SEE; o preparo para exercer as atribuições do cargo; ter exercido outras funções durante sua carreira, como diretor e vice-diretor; tempo no exercício como Supervisor de Ensino.

O **comprometimento** foi assinalado por todos, diferenciando-se em itens como compromissos com: a educação; a escola pública; “a” e “da” equipe gestora; atividades desenvolvidas no cotidiano; desafios que enfrentam a partir das demandas e a prática reflexiva.

No item **manter um bom relacionamento com a equipe**, aparece com frequência em suas manifestações, embora com palavras diferentes, a *orientação e apoio* aos gestores, como pode se observar nas manifestações dos Supervisores de Ensino SE16, SE37 e SE41: “*ter um repertório para orientar assuntos diversos*” (SE16)⁶⁹, “*ter coerência nas orientações e atitudes*” (SE37) e “*possuir embasamento legal*” (SE41).

Nessa perspectiva, foram apontados fatores relacionados à *relação supervisor – gestor* como a: confiança por parte dos gestores; credibilidade do supervisor entre os gestores; disponibilidade ao diálogo; abertura para trocas e compartilhamentos; integração do grupo-escola; disponibilidade da equipe em “*aceitar*”, “*acatar*” e “*acolher*” as orientações; experiência dos gestores na função foi indicada como relevante e iniciativa e a promoção de ações que favoreçam o protagonismo e a escuta com os alunos.

Em *relação a seus pares*, os Supervisores de Ensino SE5, SE49 citaram: “*possibilidade de compartilhar com os colegas as dificuldades*” (SE 49), a existência do “*trabalho em conjunto*” (SE 5), e ainda, questões relacionadas ao: apoio e compromisso dos PCNP; fato de ter o módulo do Núcleo Pedagógico completo; apoio do dirigente; incentivo para realização de formação.

No item **abertura ao diálogo**, apresentaram características e ações realizadas por eles, que se constata na fala dos Supervisores de Ensino SE2, SE29: “*tenho pré-disposição para*

⁶⁹ As falas dos supervisores de ensino, aqui indicados com SE seguido do número da ordem de resposta ao instrumento, serão registrados entre aspas e em itálico.

ouvir” (SE2), *“presteza no atendimento”* (SE29) e o acompanhamento contínuo; a parceria com os gestores escolares; realizar reuniões individuais e com a equipe; ter um perfil formador; ter capacidade de mediação de conflitos; o profissionalismo; a corresponsabilidade; saber ouvir, abertura ao diálogo e boa comunicação; empatia e liderança; organização e didática; ética e transparência nas atitudes; proatividade e participação ativa na escola; prontidão, engajamento e rapidez diante das demandas; foco no trabalho preventivo, na solução e análise de resultados.

Indicaram alguns **documentos** e **dados** de apoio ao seu trabalho com os gestores, como legislação; currículo oficial do estado de SP; diretrizes curriculares; registros diversos; proposta pedagógica, planos de ação da escola e individuais; agenda e indicadores. Assinalaram outros aspectos que facilitam o trabalho, como a sua localização e quando a postura dos gestores apresenta uma concepção de gestão mais democrática e participativa.

Em contrapartida, ao citar **os fatores que dificultam o seu trabalho**, se constata que não há muita referência sobre sua própria atuação, mas sobre fatores externos e manifestações quanto aos gestores. Ao fazer referência sobre a sua própria atuação, relatam uma *“Falta de cronograma fixo para as visitas (periodicidade e continuidade de pauta)”* (SE15), *“dificuldade em realizar de fato um monitoramento das ações planejadas pela escola”* (SE17).

Em primeiro lugar, foi citado que há *“muitas demandas na Diretoria de Ensino”* (SE8), *“inúmeras tarefas burocráticas”* (SE43) exercidas pela supervisão, nas diferentes dimensões, que *“comprometem o tempo destinado ao acompanhamento e à atuação propriamente dita, diretamente na escola e com os gestores”* (SE54), citaram também que esse *“envolvimento excessivo com a parte burocrática, se dá tanto pela supervisão como pela equipe gestora”* (SE19), que se agrava pela *“falta de tempo e agendas com muitos compromissos diferentes em todos os segmentos”* (SE47).

No aspecto que caracteriza **Postura dos Gestores**, foram diversas as manifestações, agrupadas em itens como: *experiência, comprometimento, resistência e comportamento*.

Especificamente quanto aos gestores, citaram que a **falta de experiência** de alguns desses profissionais dificulta enormemente a relação, pois, muitas vezes, evidenciam *“sua falta de organização (dos gestores)”* (SE2) e, comumente, flagram o *“descumprimento de atribuições”* (SE36) e a *“dificuldade em eliminar desvios de funções que ocorrem no cotidiano escolar”* (SE11), citaram o Professor Coordenador como exemplo mais comum. Em suas respostas, apresentam indicações como: péssima formação acadêmica; despreparo para a

função; falta de competência técnica; inexperiência para exercer a função; sem perfil de gestor e de liderança.

Quanto ao **comprometimento** dos gestores, evidenciam a **falta de compromisso**: com a educação; da equipe gestora; com o estudo e aprimoramento profissional; e ainda, **falta de**: conhecimento de aspectos legais; responsabilidade com as atividades desenvolvidas no cotidiano; organização em relação a documentos; cumprimento de horário e ausências; transparência na aplicação de recursos e prestação de contas.

Relataram que outra dificuldade se estabelece quando o gestor “*enxerga a escola como sua propriedade*” (SE7), sendo caracterizada sua ação como “*autoritarismo*” ou quando “*coloca a ‘autoridade’ das decisões em cima do supervisor (foi o supervisor que mandou), não assumindo para si a responsabilidade das decisões*” (SE22) o que também contribui para criar problemas na relação supervisor-gestor e muitas vezes compromete a questão do diálogo. E ainda, que alguns poucos gestores “*não se preocupam em garantir um trabalho de qualidade, são negligentes e ausentes*” (SE22).

Quando manifestaram sobre **resistências**, disseram que os gestores “*não ouvem o que orientamos*” (SE7), “*profissionais que não acatam orientações*” (SE1), e que apresentam “*resistências por parte da equipe escolar às políticas públicas oferecidas pela Secretaria da Educação*” (SE 14) e “*resistências em atender as solicitações e às mudanças*” (SE52), comportamento este que não se restringe apenas aos gestores, apontando que também há “*algumas resistências por parte de Supervisores que remam contra o trabalho proposto*” (SE27), e muitas vezes se registra a “*Falta de foco (desses supervisores) nas propostas da SEE*” (SE16).

No que se refere ao **comportamento dos gestores**, como fatores que dificultam a atuação do Supervisor de Ensino, citaram: a falta de habilidade para realizar uma gestão democrática; os gestores de “gabinete”, ou seja, não circulam pela escola; que não socializam os temas das “orientações técnicas” que participam na Diretoria de Ensino; não trabalham em equipe e não valorizam os demais profissionais; não se preocupam com o fluxo escolar e se recusam a receber alunos; são excludentes em relação a alunos com dificuldade de aprendizagem; tem falta de credibilidade em Projetos e Programas da SEE; o descaso com a coisa pública; e escondem, muitas vezes, a verdade do Supervisor de Ensino.

No aspecto **Tempos X Demandas**, foi quase que unânime as referências ao pouco tempo que se tem para o acompanhamento e monitoramento da escola, bem como aos curtos prazos estabelecidos para o atendimento às inúmeras demandas definidas pela SEE, demandas

essas, que, em sua maioria, são de cunho administrativo que se sobrepõem ao pedagógico, e ainda, referente à escola no seu cotidiano.

Citaram a existência de muitos projetos em andamento, ao mesmo tempo, que culminam num intenso trabalho burocrático, envolvendo as três instâncias, local – escola; regional – Diretoria de Ensino e central – Secretaria de Estado da Educação.

A rotina do diretor também foi citada como um dificultador, pois, o excesso de atribuições nas dimensões comprometem uma agenda e um planejamento mais organizado, ressaltando uma sobrecarga de trabalho.

Quanto ao aspecto **Recursos**, as manifestações foram a respeito da **falta de recursos**: 1. *Humanos*: funcionários e docentes; 2. *Financeiros*: verbas insuficientes; 3. *Físicos*: reforma e manutenção de prédios e de equipamentos, como computadores.

No aspecto **Formação**, há referências à formação inicial e à continuada, tanto de gestores, como de supervisores, destacando-se a falta de recursos para promovê-las, a ação em si deficitária e a distância dos temas propostos nas formações e as necessidades dos sujeitos, quando relatam “*Formação desarticulada do cotidiano escolar*” (SE 25).

A **Rotatividade da Equipe** também se apresentou como um problema à medida que diminui as chances das tarefas serem realizadas com qualidade, comprometimento e motivação, o que pode evidenciar uma descontinuidade do trabalho desenvolvido.

Quanto ao aspecto **Políticas Públicas**, os relatos apontam para: a falta de convergência com as necessidades da unidade escolar; a falta de clareza, planejamento e estruturação; a descontinuidade; os atos normativos que se apresentam com inconsistências e necessitam, portanto, de constantes alterações e a “invisibilidade dos atores educacionais”, que são desconsiderados para sua implantação.

Na **relação com os profissionais da escola**, os Supervisores de Ensino citaram a “*falta de diálogo, falha e dificuldades na comunicação*” (SE48) e que o ambiente é permeado por “*fofocas*”, o que pode sinalizar um ponto de atenção na dimensão da gestão do clima organizacional.

Na organização e funcionamento de uma escola, são esperadas formas explícitas de liderança e que se estabeleça o diálogo como princípio. Supervisores de Ensino e gestores ao se aproximarem, criam condições para se conhecerem, conhecerem ao outro e principalmente no contexto em que estão inseridos, permitem a construção de uma relação mais transparente e confiável.

A partir da análise dos aspectos apontados pelos Supervisores de Ensino, nota-se que ao relatarem as facilidades, existe uma predominância de aspectos relacionados a si próprio, às suas características, suas necessidades, suas atribuições e ao seu fazer cotidiano.

De forma diferente, se apresentam os aspectos relacionados às dificuldades, em que são atribuídas na grande maioria, ao externo, como o comportamento, a postura e a rotatividade dos gestores, às demandas criadas pela SEE e Diretoria de Ensino, falta de recursos e de tempo, as políticas públicas que são descontínuas, descontextualizadas e que não atendem às necessidades da escola. Também se observa uma preocupação em superar as dificuldades encontradas no seu cotidiano, especialmente na relação gestores-supervisores, buscando um reconhecimento de sua autoridade e ressaltando a necessidade do diálogo como base para assegurar efetividade nas ações desenvolvidas, como explicita Medina (1997),

A aceitação do trabalho do supervisor pelos professores era desencadeada pela forma como o diretor o tratava e via seu trabalho. Disseram que na escola onde o diretor tratava bem o supervisor, os professores respeitavam seu trabalho e acreditavam nele. Nessas escolas os professores procuravam os supervisores, pediam sugestões e mantinham uma relação de amizade e de trabalho. Porém, nas escolas onde os diretores não aceitavam o trabalho do supervisor, os professores mostravam-se hostis à sua atuação, rejeitando qualquer iniciativa sua. (MEDINA, 1997, p.15)

A ação supervisora se fortalece a partir da relação de confiança e credibilidade estabelecida entre gestores e supervisores. Entretanto, outros aspectos, como as demandas do cotidiano também interferem no trabalho educativo, especialmente, quando parece existir uma relação da falta de tempo e a questão burocrática, que aparece fortemente na fala dos Supervisores de Ensino, como um impedimento ao desenvolvimento de ações previstas em cada dimensão da gestão escolar. É inegável que a quantidade de demandas atribuídas a um agente público que precisa atuar numa sociedade em que as transformações ocorrem continuamente, pode comprometer essa atuação, mas é preciso refletir sobre o modo burocrático de pensar, mais do que às demandas burocráticas.

Nessa perspectiva, Fernandes (1997) destaca,

O trabalho de supervisão em nível de unidade escolar (...) tem sido realizado em conformidade com a organização burocrática do sistema. Mais que isso: o modo burocrático de pensar tem levado esses profissionais a desempenhar um papel que nitidamente subordina as necessidades da escola e das pessoas que lá atuam às determinações dos órgãos centrais. Dessa forma, faz-se mister repensar o conteúdo e a finalidade da ação supervisora. (FERNANDES, 1997, p.113)

Nessa perspectiva, repensar sobre o seu fazer, sobre sua atuação pode ser uma oportunidade para melhor compreender os possíveis caminhos para superar os desafios presentes no cotidiano escolar. Desafios que muitas vezes emperram o desenvolvimento de ações planejadas, assim, transformar um *saber-fazer* em um *saber fazer bem*. Por outro lado, reconhecer a questão burocrática como estabelecida no interior de sua atuação, aspecto inerente à função supervisora e ressignificá-la, pode suscitar sentimentos que superem a perplexidade, o desalento e a impotência que tem sido marcas habituais do cotidiano do Supervisor de Ensino no sistema estadual paulista. Fernandes (1997) assim complementa:

A burocracia em que se movimenta é, pois, a primeira grande conquista a se esperar de uma *práxis* criativa do supervisor. Não se trata de uma expectativa infundada. Até mesmo a burocracia se renova e se contém quando os que a integram recusam-se a ser simplesmente burocratas. Como organização social que é, a escola sustenta-se necessariamente em uma certa burocracia instalada. Como organização voltada ao estudo e à reflexão, no entanto, ela só se realizará efetivamente se se dedicar à análise e à crítica da própria realidade em que se constitui, e isso passa, naturalmente, pela burocracia que a atravessa. (FERNANDES, 1997, p.103)

O compromisso com a mudança pode manifestar uma preocupação com a finalidade da educação, do ensino, do aluno e da aprendizagem e não apenas com a submissão ao sistema e à função reguladora e normativa que se impõe, buscando assim, uma reinterpretação crítica da burocracia colocando-a a serviço da escola e de sua função social.

A **questão 5** versa sobre a identificação de alteração na prática dos gestores, após orientações e intervenções dadas pelo Supervisores de Ensino, 59,32 %, ou seja, trinta e cinco afirmaram que *sim* e 40,68 %, vinte e quatro, disseram, *às vezes*. Não houve indicação de que *não é possível verificar*, o que pode demonstrar, através das evidências dadas, que de alguma maneira é possível identificar se ocorreu ou não, algum tipo de alteração.

Gráfico 11 – Identificação das intervenções



Fonte: elaborado pela autora

Os Supervisores de Ensino que responderam sim apresentaram suas respostas que foram agrupadas a partir: *da observação do clima organizacional, da parte administrativa, dos resultados educacionais, de análise de registros e da verificação da orientação dada e apresentadas no QUADRO 9, a seguir.*

QUADRO 9 – Identificação das intervenções e orientações

Aspectos	Relatos dos supervisores de ensino
Observação do clima organizacional	<p><i>“convivência mais respeitosa e colaborativa entre os funcionários”;</i> <i>“melhoria na relação interpessoal”,</i> <i>“procedimentos relativos à gestão de pessoas e a diminuição de conflitos intraescolares”;</i> <i>“melhoria das relações entre gestores e a comunidade escolar com a diminuição de reclamações e ouvidorias”;</i> <i>”clima escolar pautado no diálogo”;</i></p>
Observação da parte administrativa	<p><i>“organização dos arquivos”;</i> <i>“regularização da cantina”;</i> <i>“melhor distribuição de tarefas de secretaria”;</i></p>
Análise dos resultados educacionais	<p><i>“avaliação e revisão de algumas ações com mais foco”;</i> <i>“elevação de número de alunos que seguiram estudos após o ensino médio, resultado de orientações realizadas pela equipe”;</i> <i>“avanço nos resultados e metas propostas pela SEE”;</i> <i>“melhores resultados nas avaliações internas e externas”;</i> <i>“estudo e reflexões sobre a transformação de dados em indicadores qualificados no processo e de resultado”;</i> <i>“elaboração de instrumentos para coleta de dados, organização dos mesmos em indicadores e utilização na elaboração de ações para superação de suas fragilidades”;</i> <i>“a escola passou a fundamentar seu fazer pedagógico a partir dos indicadores de processo, de impacto e de resultados”;</i></p>
Análise dos registros	<p><i>“pautas formativas nas ATPC e registro de acompanhamento da sala de aula onde se confirma a leitura colaborativa sendo realizada por professores de diferentes componentes curriculares”;</i> <i>“atas das reuniões da equipe gestora realizadas semanalmente”;</i> <i>“termos de visita em que registro a orientação e posteriormente o que foi realizado”;</i> <i>“painéis informativos tanto relacionados aos índices da escola quanto às programações de atividades e projetos”;</i> <i>“Mais responsabilidade na aplicação de recursos públicos, através das prestações de contas e atas da APM”;</i> <i>“organização da agenda e rotina”;</i></p>
Verificação das orientações dadas	<p><i>“aplicação nas ATPC de orientações pedagógicas dadas por mim”;</i> <i>“acolhe as orientações da supervisão”;</i> <i>“orientação para trabalhar com projetos a fim de melhorar a habilidade leitora e escritora dos alunos, em 2016 e 2017, exemplo: Projeto Valores, Minutos de leitura e Lendo e escrevendo meu Brasil”;</i> <i>“Conselho de Classe e Série Participativo com pais e alunos é hoje uma prática nas unidades escolares onde atuo, resultado de orientações realizadas”</i></p>

Fonte: elaborado pela autora

Os **Supervisores de Ensino que responderam às vezes**, ressaltaram a “*falta de tempo para fazer acompanhamento*” (SE17) e “*depende da decisão do gestor, existem alguns que resistem em mudar suas práticas*” (SE52), “*morosidade nas devolutivas*” (SE4), também “*quando se trata de orientação mais específica facilita a verificação do cumprimento das orientações e intervenções*”(SE15), aponta-se aí uma dificuldade do Supervisor de Ensino em organizar suas orientações e intervenções de maneira mais pontual e definida, bem como, do monitoramento e acompanhamento com retomadas constantes. Essa dificuldade do acompanhamento e dessa retomada contínua, levanta uma problematização aos profissionais quanto ao planejamento de suas ações, quanto às prioridades e quanto à compreensão da realidade escolar, sugerindo perguntas e indicando possibilidades num esforço de repensar sua prática, mas que não é preciso fazer sozinho, as experiências dos demais colegas e também dos gestores, podem ser um caminho para fortalecer as parcerias na condução de um trabalho mais produtivo.

Na **questão de número 6**, foi solicitado aos participantes que indicassem a relevância da ação, na atuação cotidiana do Supervisor de Ensino, em relação aos gestores escolares, através de uma pontuação para cada uma das ações, de 1 a 10, sendo 1 a de menor importância e 10 a mais importante. As ações definidas previamente foram: *apoio - articulação - avaliação - burocracia - controle -fiscalização -liderança -mediação-orientação -política*. E para essa questão, cabe esclarecer o que se considera relevância⁷⁰. No sentido comum, relevante é "o que releva", que "sobressai" ou "ressalta", "de grande valor, conveniência ou interesse" e "aquilo que importa ou é necessário".

A partir dessas ideias, observa-se o conjunto das atribuições quantitativas, com a relevância das ações, em uma pontuação, conforme o demonstrativo no QUADRO 10, notando que temos um maior número de atribuições com pontuação alta, nas ações de *orientação, apoio, articulação, liderança, mediação e avaliação*, enquanto que as pontuações mais baixas se destacam nas ações de *política, controle, fiscalização e burocracia*. Há uma tendência de alta relevância atribuída à ação de *orientação*; de média relevância para as ações de *apoio, articulação, liderança, mediação e avaliação* e por fim, de baixa relevância para as ações *política, controle, fiscalização e burocracia*.

⁷⁰ Ver FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário da Língua Portuguesa.

Quadro 10 - Relevância da ação supervisora - atribuições

NOTA	orientação	apoio	articulação	liderança	mediação	avaliação	política	fiscalização	controle	burocracia	TOTAL
1	0	0	0	0	0	0	17	12	12	16	57
2	4	4	2	2	0	4	16	24	38	24	118
3	0	6	12	12	6	6	18	45	33	36	174
4	0	24	12	16	24	24	44	28	24	32	228
5	5	40	5	50	50	60	35	15	10	20	290
6	12	48	72	48	54	42	12	24	30	12	354
7	35	28	98	28	98	70	21	14	7	14	413
8	40	88	120	24	56	104	24	0	8	16	480
9	144	177	63	99	72	18	9	9	9	0	600
10	280	50	20	120	20	40	10	30	10	0	580
	520	405	404	401	381	369	206	201	181	170	3238
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	
FATOR RLV	0,881	0,686	0,685	0,680	0,646	0,625	0,349	0,341	0,307	0,288	

Fonte: Elaborado pela autora

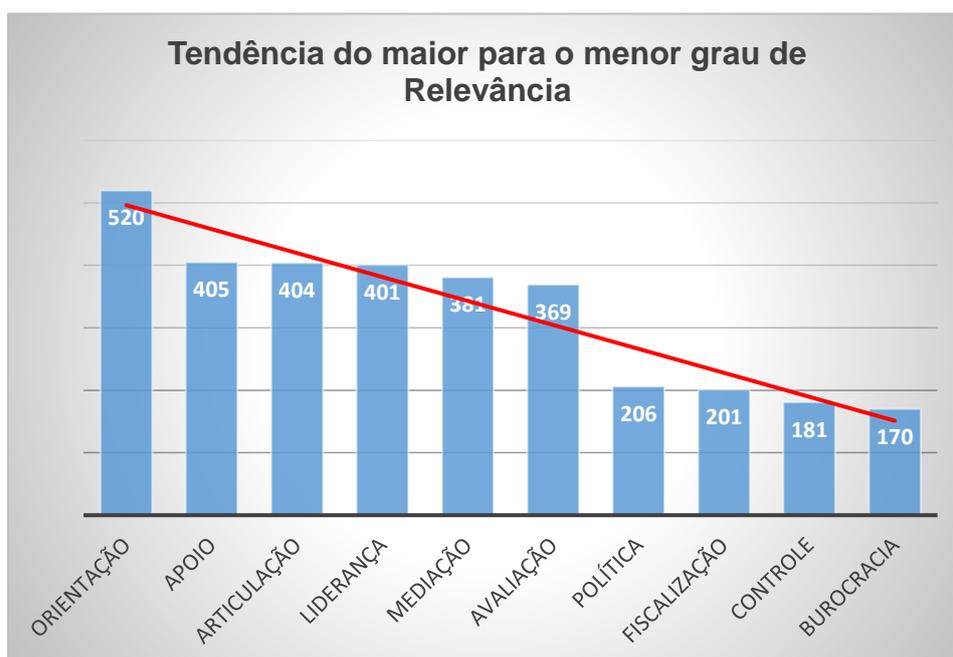
O resultado das atribuições dadas gerou uma pontuação final, que mostra no QUADRO 11, a ação de *orientação* em 1º lugar com 520 pontos. As demais colocações foram assim distribuídas: 2º lugar – 405 - apoio; 3º lugar – 404 - articulação; 4º lugar – 401 - liderança; - 5º lugar – 381 - mediação; 6º lugar – 369 – avaliação; 7º lugar – 206 – política; 8º lugar – 201 – fiscalização; 9º lugar – 181 – controle e 10º lugar – 170 – burocracia. E a partir dos dados revelados no QUADRO 11, construímos o Gráfico 12 em que se observa a tendência do maior para o menor grau de relevância pontuada.

QUADRO 11 – *Relevância da ação supervisora – resultado*

NOTA	orientação	apoio	articulação	liderança	mediação	avaliação	política	Fiscalização	controle	Burocracia
Pontuação	520	405	404	401	381	369	206	201	181	170
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10

Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 12 – *Tendência para a relevância das ações*



Fonte: elaborado pela autora

Assim, pode-se dizer que as ações de *orientação*, *apoio*, *articulação*, *liderança*, *mediação* e *avaliação*, apontadas como mais relevantes, registradas do 1º ao 6º lugar, revelam que essas ações estão diretamente ligadas ao supervisor enquanto indivíduo, já aquelas de menor relevância, do 7º ao 10º lugar: *política*, *fiscalização*, *controle* e *burocracia*, estão associadas às demandas de ordem institucional. Parece aqui revelar uma inconsciente dissociação entre o supervisor sujeito e o supervisor instituição?

Algumas inquietações surgem a partir desses dados, por exemplo, isto pode e vai ser considerado como óbvio, mas para o agente público é assim mesmo? Não há uma percepção clara da relevância para as ações institucionais ou as manifestações revelam que para o Supervisor de Ensino elas não são mesmo relevantes? Como a *burocracia* se torna pouco relevante num contexto em que eles discutem que ficam assoberbados com tantas demandas e o excesso de burocracia? Esta é desprezada no seu fazer cotidiano? Embora ela exista, esse grupo de Supervisores de Ensino a ignoram e não a reconhecem como algo importante? Ou justamente por essa sobrecarga que impede outros fazeres, ela deixa de ser relevante? Se os Supervisores de Ensino afirmam que existe uma característica fiscalizadora marcada no seu papel e ao ser visto como uma figura representativa do Estado por muitos gestores e conseqüentemente apenas como um fiscal, existiria aí uma associação com a burocracia? Como entendem a burocracia?

Todas essas questões permeiam os meus pensamentos, e ainda que tente buscar a racionalidade científica e o distanciamento do objeto de estudo, o pulsar de Supervisora de Ensino se sobressai nesse instante, ao analisar esses dados e realizar o cruzamento dessas informações com o tempo dedicado a cada uma das dimensões da gestão, na questão dois. Existe uma relação com a dimensão da gestão administrativa ser considerada menos importante e ocupar menos tempo na sua atuação? Gestão administrativa está associada à burocracia?

A partir dos dados apresentados, se faz necessário fazer esses destaques, a proposta não é avançar nessa questão, nem tampouco respondê-las nesse trabalho, no entanto, é necessário pensar na função e nas atribuições desse agente público e no papel que as ações de: *política, fiscalização, controle e burocracia*, ocupam nesse contexto, para a organização estrutural da ação pública. Esse detalhamento mais aprofundado poderia ser objeto de estudo em outro trabalho, por ora, para compreender essas primeiras manifestações dos Supervisores de Ensino sobre a sua atuação junto aos gestores, é importante salientar que se trata de um profissional que no Brasil, não trabalha na escola, apesar de atuar *com e sobre* ela. Nesse sentido, se requer desse profissional um conhecimento amplo de sua dinâmica cotidiana e dos gestores que atuam diretamente nela.

Muitas vezes o trabalho do Supervisor de Ensino depende da atuação desses gestores, daí a importância de ser um investigador da instituição escola, das atividades realizadas nela e da prática exercida pelos profissionais envolvidos. Mas é preciso lembrar também, que apesar da responsabilidade inerente à ação supervisora, quanto à organização do trabalho

desenvolvido na escola, ele não é o único responsável nessa empreitada, assim como, a ela não se limita sua atuação.

Sobre esse contexto, recorreremos a Silva Jr. (1997), que afirma:

A multiplicidade das tarefas pelas quais responde habitualmente o supervisor é, em realidade e paradoxalmente, a razão maior de sua dificuldade em compartilhar com os demais educadores a grande tarefa da organização coletiva do trabalho na escola pública. Seus problemas iniciam-se com a não-delimitação de seu próprio local de trabalho, necessariamente móvel e variável conforme as tarefas a desempenhar, e crescem exponencialmente com a ausência habitual da necessária localização do trabalho de seus companheiros professores, obrigados à fragmentação de sua jornada e à consequente multiplicação dos locais em que ela se realiza (SILVA JR, 1997, p.91)

Retomando o objetivo primeiro desse trabalho, podemos caracterizar o perfil desse agente público, a partir das manifestações relatadas nas questões de 1 a 6 do instrumento proposto, em que revelam as percepções sobre sua atuação junto aos gestores, como um Supervisor de Ensino que tem suas preocupações voltadas para o pedagógico, para os resultados educacionais e para a gestão de pessoas; que reconhece sua experiência, competência técnica como potencializadora na relação com os gestores, considerando o diálogo como preponderante para se obter êxito nas orientações e intervenções que realiza no seu fazer cotidiano.

Por outro lado, demonstra inquietações em relação à postura dos gestores, às excessivas demandas oriundas da SEE e da DE, à falta de recursos que comprometem o trabalho dos gestores, à grande rotatividade da rede e, por fim, sobre a inconstância das políticas públicas e dos atos normativos que tornam os sujeitos da escola e da DE, em especial o próprio Supervisor de Ensino, como “invisíveis” no contexto educacional, quando sequer participam dessas discussões.

Ao considerar as ações de relevância na sua atuação cotidiana, os Supervisores de Ensino se identificam mais com àquelas relacionadas às pessoas em detrimento das ações ligadas diretamente ao institucional.

4.2.2. A análise dos dados coletados: efetividade da ação de formação

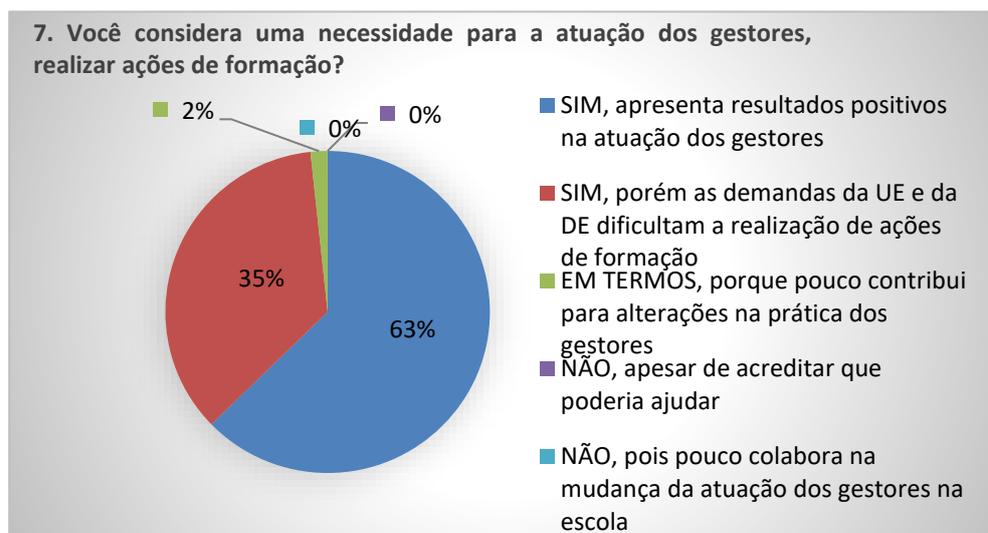
Para o atendimento ao **segundo objetivo da pesquisa**, que se caracteriza por *“Analisar as percepções dos Supervisores de Ensino sobre como a efetividade da ação de*

formação para os gestores escolares e as possíveis alterações evidenciadas na prática destes a partir dessa ação realizada” foram elaboradas **8 questões**, numeradas de 7 a 14:

7. Você considera uma necessidade para a atuação dos gestores, realizar ações de formação?
8. Os assuntos desenvolvidos nas formações proporcionadas aos gestores, da Diretoria de Ensino em que você atua, tem atendido de maneira satisfatória às necessidades observadas por você?
9. Além das formações, propostas pela SEE, quem apresenta e define os assuntos para a formação de gestores na Diretoria de Ensino em que você atua, com maior frequência?
10. Você já atuou como formador? 10.1 Onde você atuou como formador?
11. Das ações apresentadas a seguir, indique aquelas nas quais você se reconhece integrado à formação dos profissionais da educação e atua como um dos articuladores de processos nas diferentes instâncias da SEE: Escola, Diretoria de Ensino e órgãos centrais: (assinale mais de uma alternativa, se for o caso). Foram dadas cinco alternativas relacionadas à: diagnosticar as necessidades, articular a formação a partir de decisões coletivas, propor a formação permanente e de acordo com as necessidades, utilizar metodologias de mediação de conflitos e identificar teorias que orientem um melhor desempenho de todos.
12. Após a realização de formação para os gestores da Diretoria de Ensino em que você atua, aponte a frequência de sua atuação para as ações apresentadas a seguir: acompanhamento, apoio, avaliação, complementação, orientação, verificação e nenhuma ação específica, a partir das seguintes frequências: NUNCA, ALGUMAS VEZES, SEMPRE QUE NECESSÁRIO, MUITAS VEZES e SEMPRE.
13. Como é possível constatar alterações na prática dos gestores envolvidos nas ações de formação? Foram apresentadas 7 alternativas referentes a situações que se concretizam no cotidiano escolar e era possível assinalar mais de uma alternativa.
14. Relate uma experiência em que você percebeu uma alteração evidenciada na prática dos gestores depois da realização de ações de formação em sua Diretoria de Ensino.

Na **primeira questão** desse objetivo, **a de número 7**, a pergunta foi formulada de maneira direta, a respeito da necessidade de ações de formação e qual a efetividade delas junto aos gestores, a partir de cinco alternativas pré-definidas, indicando inicialmente a concordância ou não, seguidas de justificativa, a partir das respostas SIM, EM TERMOS e NÃO, sendo oferecidas duas opções de justificativa para SIM, duas opções para NÃO e uma para EM TERMOS, como apresenta o *Gráfico 13*.

Gráfico 13 - Necessidade de formação.



Fonte: elaborado pela autora

Nessa questão, verificamos que 98 % dos participantes opinam por dizer que SIM, a ação de formação é uma necessidade, sendo que, 63 % indicam que essa ação apresenta resultados positivos na atuação dos gestores e 35 % opinam SIM, justificando que as demandas dificultam a realização de ações formativas e 2 % responderam EM TERMOS, pois pouco contribui para as alterações na prática dos gestores.

Após verificar a necessidade de realizar ação de formação e sua efetividade para os gestores, coube perguntar se elas atendem satisfatoriamente às necessidades dos gestores das escolas, **questão de número 8, segunda deste objetivo:**

Gráfico 14 – Ação de formação e o atendimento às necessidades



Fonte: elaborado pela autora

Os resultados revelam que a ação de formação é uma necessidade, nem sempre conseguem realizá-las, mas atribuem pontos positivos à essa ação que contribui para uma melhor atuação dos gestores. Sobre a importância da ação de formação continuada, levando em conta a prática do educador, Alonso (2002), diz

Ao pensar o processo de mudança a partir da escola, sob a égide da supervisão, é preciso considerar o estágio de desenvolvimento dos professores e da equipe escolar em termos de conhecimento e compreensão das bases teórico-práticas em que ele se assenta. Implica dizer que é preciso prepará-los, ajudá-los a compreender e analisar o próprio trabalho e sua prática à luz dos resultados quantitativos e qualitativos. Infere-se daí a importância da formação dos educadores no próprio local de trabalho, a partir da consciência crítica da sua prática. Existe hoje consenso entre os autores sobre a necessidade de considerar a prática docente uma fonte de conhecimento que, bem trabalhada e refletida criticamente, pode contribuir para o processo de formação continuada dos professores. (ALONSO, 2002, p.177)

Ao se manifestarem sobre o atendimento às necessidades dos gestores quanto aos assuntos desenvolvidos nas ações de formação, 34 % dos Supervisores de Ensino, disseram que sim, 61 % disseram que às vezes e 5 % raramente.

Os respondentes da **alternativa raramente** justificaram que “*não há realização de diagnósticos frente às necessidades das escolas*” (SE 42), “*não se realiza um controle do processo nem dos resultados pretendidos e não há avaliação, conferência e identificação dos*

avanços ou não” (SE32) e ainda que *“as ações da SEE não permitem estabilidade para formação dos gestores”* (SE3).

As justificativas que comprovam a **alternativa sim**, afirmam que realizam um levantamento das necessidades e fragilidades da escola e ao analisá-las percebe-se que apresentam diversidade nos procedimentos, alguns Supervisores de Ensino possuem grupos de estudos específicos na Diretoria de Ensino para realizarem esse levantamento, outros *“consultando os próprios gestores”* (SE46), há formações *“com avaliações em todas as reuniões e participação de representantes deles (gestores) em todas as preparações”* (SE51), assim como há aqueles que sempre retomam os temas, em virtude da grande rotatividade dos gestores, não conseguindo avançar muito no aprofundamento. Porém, todos dizem que com a realização da ação de formação continuada, garantem *“momentos de reflexão, um pouco difícil de ocorrer no cotidiano corrido das escolas”* (SE18). Constatam a *“Melhoria dos índices da avaliação externa, diminuição de atos irregulares cometidos pelos gestores”* (SE21) e o *“avanço nos resultados dos alunos nas avaliações internas”* (SE44), mas relatam uma preocupação com alguns gestores *“descrentes” das políticas públicas da SEE, o que prejudica um pouco a multiplicação e a aplicação dos conhecimentos no cotidiano da escola*” (SE8).

Os Supervisores de Ensino que assinalaram a **alternativa às vezes**, disseram que não há um plano de formação continuada para gestores nas DE, as propostas que existem geralmente não levam em consideração as necessidades dos gestores, que na maioria das vezes sequer são ouvidos *“Alguns gestores também não consideram relevante os assuntos desenvolvidos nas reuniões realizadas pela DE”* (SE39) e disseram que *“quando a formação realizada parte de uma demanda de nossas escolas, sim”*(SE39), em outras palavras, quando os temas definidos partem das necessidades dos gestores, os resultados podem ser melhores. Outro aspecto abordado nessa questão que descreve o significado de assinalar **às vezes**, é que são *“tratados muitos assuntos em pouco tempo”* (SE50) quando se refere a vários recados que são dados pelos diferentes setores da DE no momento da formação realizada e ainda, que *“alguns supervisores não tem o perfil formador”* (SE23).

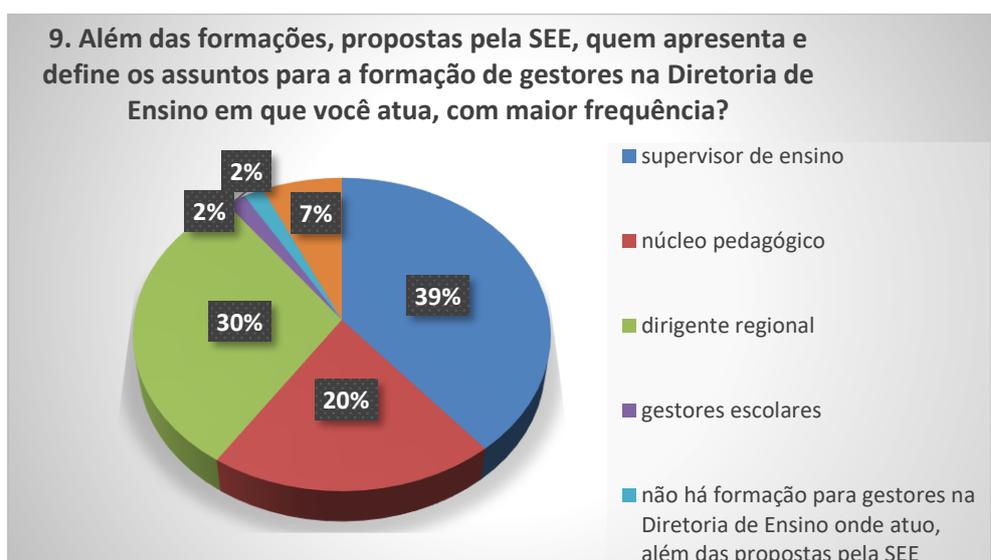
Revelaram que alguns temas considerados importantes pelos Supervisores de Ensino são deixados de lado, como questões financeiras e administrativas, que entendem ser uma necessidade para os gestores, por exemplo, o que pode indicar uma participação mínima na definição de temas para a ação de formação continuada em suas respectivas DE. Por outro

lado, justificam também a falta de interesse, comprometimento e compreensão de alguns gestores, alegando que a formação inicial de muitos deles foram deficitárias o que poderia indicar algum comprometimento na possibilidade de avançar nas reflexões proporcionadas nas ações de formação continuada e que, esses poucos gestores, desconsideram a formação, ou seja, não levam a sério o que foi trabalhado e orientado, demorando a colocar em prática o que foi combinado ou simplesmente nem o fazendo, por várias razões, ou por não conseguirem mudar sua ação na unidade escolar ou pela forma como foi conduzida a reunião, ou até por que não consideram relevante o que foi trabalhado na formação.

Os Supervisores de Ensino reconhecem que *“Há situações em que a resposta das escolas fica aquém do esperado, pois determinadas formações adquirem tons de orientações burocráticas, de cobranças fiscalizatórias ou advertências camufladas”* (SE46). Embora apontem as dificuldades, eles confirmam a necessidade de se realizar mais formações para os gestores, mas enfatizam que estes precisam ser ouvidos para expressarem suas reais necessidades.

O *Gráfico15* confirma essa situação e a complementa quando mostra quem são as pessoas que definem os temas a serem tratados nas ações de formação continuada para os gestores.

Gráfico 15 – Definição dos assuntos para a ação de formação



Fonte: elaborado pela autora

Aprofunda-se aqui um pouco mais, sobre quem *sugere e define* os assuntos para as ações de formação realizadas nas DE, obtendo respostas como 39 %, o Supervisor de Ensino,

30 % são definidos pelo Dirigente Regional, 20 % pelo Núcleo Pedagógico, 2% pelos Gestores e 2 % afirmam que não realiza formações, além das oferecidas pela SEE, em sua Diretoria de Ensino.

A resposta apontada com 7%, representam 4 manifestações diferentes, indicados na alternativa *outros*: duas relatam a parceria de Dirigente, Supervisor de Ensino e Núcleo Pedagógico e outras duas indicando que “depende” do público alvo e dos objetivos, tem um sujeito responsável por definir os temas de formação continuada.

Fica evidente que os gestores, os maiores interessados na formação, não são levados em consideração na definição dos temas propostos.

A experiência vivenciada pelos gestores no cotidiano da escola é enriquecedora e possibilita o aprender, reaprender, refletir sobre sua prática, ressignificar e fazer descobertas. Existem diferenças de anseios e necessidades entre eles, daqueles que se encontram em fase inicial de carreira até aos que estão próximos a aposentadoria, há muitos saberes em jogo que não podem ser deixados de lado.

Alguns cuidados são necessários, para conseguir êxito nas ações formativas, como afirma Imbernón (2011), quando diz que

(...) boa parte das propostas formativas é promovida por administrações públicas. É óbvio, mas nem por isso menos relevante, que as pesquisas apontem que o apoio efetivo às escolas é mais importante do que boas intenções ou palavras em documentos - sobretudo quando é preciso assumir riscos relacionados à experimentação. Nos momentos de planejamento, execução e avaliação dos resultados, os órgãos administrativos precisam ouvir os envolvidos. Afinal, os educadores só mudam crenças e atitudes de maneira significativa quando percebem possibilidades concretas de repercussão no processo de ensino e aprendizagem...” (IMBERNÓN, 2011)⁷¹

É preciso levar em consideração as experiências e os saberes dos gestores envolvidos *com e na* escola, da mesma forma que autores como Nóvoa (1991); Imbernón (2011) e outros se refiram a professores quando mencionam a formação contínua, também se faz necessário com os gestores, ouvi-los, conhecer suas necessidades, e em outras palavras, que venham a “*ser protagonistas activos nas diversas fases dos processos de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação*” (NÓVOA, 1991, p.19). Diante do esclarecido, fica uma indagação, como não envolver o gestor na reflexão, discussão e definição dos temas ou assuntos para sua própria formação? Como as situações de formação

⁷¹ Em entrevista concedida por e-mail a GESTÃO ESCOLAR, Francisco Imbernón em julho de 2011. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/456/francisco-imbernon-fala-sobre-caminhos-para-melhorar-a-formacao-continuada-de-professores>>. Acesso em 25 nov 2017.

podem fazer sentido para seu percurso profissional e para sua prática cotidiana? Talvez isso explique a maneira pouco satisfatória que se apresentam os resultados das ações de formação oferecidas.

Compreendendo aqui, *formação continuada*, como um conjunto de eventos com a finalidade de trazer para o contexto escolar, elementos pertencentes a um escopo diferente da ação cotidiana, e, portanto, momentos de reflexão. Se consideramos que essa ação faz parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação dos gestores, temos a eventualidade de um novo sentido à prática pedagógica, e com isso, tanto gestores como Supervisores de Ensino, podem contextualizar novas circunstâncias e ressignificar sua atuação.

Buscar compreender as questões da prática à luz da teoria e na própria prática permite a construção de novos saberes, dialogando com os envolvidos no processo como declara Imbernón (2010). Assim, verifica-se nessa pesquisa, que os Supervisores de Ensino falam *aos* gestores, falam *dos* gestores, mas para essas situações de ação de formação, **não falam os gestores**. E surge mais uma inquietação: Quem é esse Supervisor de Ensino formador, então?

Para saber sobre a experiência do Supervisor de Ensino como formador foi realizada a **quarta pergunta deste objetivo, a de número 10: Você já atuou ou atua como formador?** Onde? E a resposta confirma o perfil de formador já citado anteriormente como facilitador na atuação junto aos gestores, portanto, 58 dos 59 Supervisores de Ensino responderam que *sim*, distribuídos nos diferentes ambientes de atuação, apresentados na forma a seguir:

Gráfico 16 - Ambiente de atuação do supervisor – formador



Fonte: elaborado pela autora

Verifica-se a atuação de cinquenta e três Supervisores de Ensino como formadores na Diretoria de Ensino com 89,83 %; quarenta e três, correspondente a 72,88 %, atuaram na escola como espaço de formação; quinze em secretarias municipais o que significa 25,42 %; quatorze Supervisores de Ensino, correspondente a 23,73 %, como formadores na SEE; dez na rede particular de ensino, 16,95 % e finalmente apenas um afirma que não atuou como formador, caracterizando 1,7 %. Diante dessa descrição, verifica-se que o campo de atuação como formador prevalece sendo a Diretoria de Ensino, em primeiro lugar, seguida da escola.

Importante esclarecer que essa pergunta permitia assinalar mais de uma alternativa, o que significa dizer que o campo de atuação como formador pode não ter se limitado a um único tipo de ambiente, apresentando 14 situações diferentes, como *situação 1 - somente um local*: escola; diretoria de ensino; secretarias municipais de educação - SME ou *situação 2 - em dois locais*: escola e diretoria; diretoria e SEE; escola e rede particular; *situação 3 - em três locais*: escola, diretoria e SEE; escola, diretoria e SME; escola, diretoria e rede particular; diretoria, SEE e SME; *situação 4 - em quatro locais*: escola, diretoria, SEE e SME; escola, diretoria, SEE, rede particular; escola, diretoria, SME e rede particular e por fim *situação 5 - em todos os locais*, escola, diretoria, SEE, SME e rede particular.

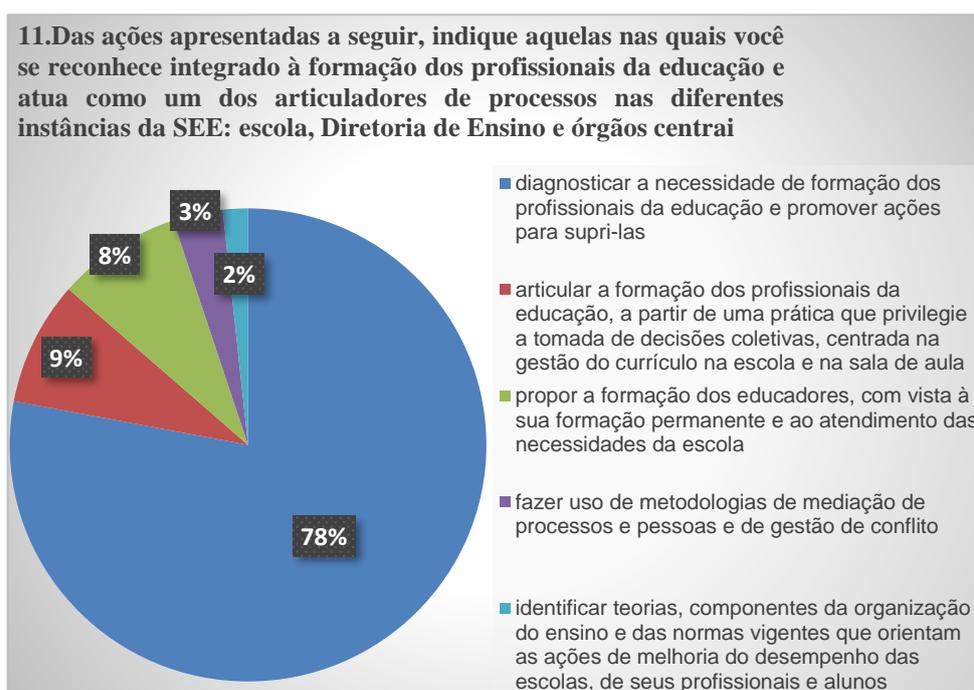
Nesta questão, se reconhece uma variedade de locais/ambiente de formação para esses Supervisores de Ensino, já que apenas um se manifestou como não formador. Essa resposta corrobora com a informação da questão 3 ao caracterizar o perfil de formador como um dos fatores que facilita sua atuação junto aos gestores escolares.

O fato de atuar em locais diferentes, outras instâncias e outras instituições, revela que os mesmos tiveram possibilidades de vivenciar outras experiências como formadores, o que pode ser um indicativo de que as experiências obtidas em diferentes ambientes, confirmam-lhes uma visão mais abrangente de significados e sentidos que perpassam a Diretoria de Ensino e dessa forma, um perfil mais aprimorado enquanto formador. No entanto, ficam as questões para nossa reflexão: Com todas essas experiências, por que alguns gestores não os reconhecem como formadores, conforme relatam os Supervisores de Ensino? Como esse fator pode ainda possibilitar alguns formadores se utilizarem de “*tons de cobrança fiscalizatória e advertências camufladas*” (SE46), dificultando assim os resultados da ação de formação? O relato de atuar só na Diretoria de Ensino pode representar que esse Supervisor de Ensino somente realiza formação por força de suas atribuições, em detrimento a ter realmente um perfil formador?

A **quinta questão desse objetivo**, a questão de **número 11**, refere-se às ações em que o Supervisor de Ensino se reconhece, ou não, integrado à formação dos profissionais da educação e atua como um dos articuladores de processos nas diferentes instâncias da SEE: escola, Diretoria de Ensino e órgãos centrais. As alternativas dessa questão referem-se às habilidades descritas num dos atos normativos da SEE, a Resolução SE 52/2013, ANEXO B, que define o perfil, competências e habilidades inerentes à função do Supervisor de Ensino, como o descrito nos itens da Competência “d” que se referem à formação continuada dos profissionais da educação e se subdividem em cinco habilidades:

COMPETÊNCIAS d) Perceber-se integrado à formação continuada dos profissionais da educação e atuar como um dos articuladores de processos nas diferentes instâncias da SEE: escola, Diretoria de Ensino e órgãos centrais. HABILIDADES d.1) Diagnosticar a necessidade de formação continuada dos profissionais da educação e promover ações para supri-las. d.2) Articular a formação contínua dos profissionais da educação, a partir de uma prática que privilegie a tomada de decisões coletivas, centrada na gestão do currículo na escola e na sala de aula. d.3) Propor a formação continuada dos educadores, com vista a sua formação permanente e ao atendimento das necessidades das escolas. d.4) Fazer uso de metodologias de mediação de processos e pessoas e de gestão de conflitos. d.5) Identificar teorias, componentes da organização do ensino e das normas vigentes que orientam as ações de melhoria do desempenho das escolas, de seus profissionais e alunos. (SÃO PAULO, 2013)

Gráfico 17 - Reconhecimento do supervisor de ensino nos processos de formação



Fonte: elaborado pela autora

Fica evidenciado em suas manifestações que os Supervisores de Ensino se reconhecem mais na ação de diagnosticar as necessidades de formação e promover ações para supri-las, com 46 supervisores assinalando essa alternativa, o que representa 78 % dos participantes da pesquisa. O que parece inicialmente ser contraditório quando em questões anteriores afirmam que os gestores e eles próprios não são ouvidos, que não há realização de diagnóstico frente às necessidades da escola e somente 39% deles, participam na definição dos temas para as ações de formação. No entanto, deixa de existir a contradição se pensarmos que o diagnóstico das necessidades de formação para os gestores pode até ser feito, porém, não ser levado em consideração, e, portanto, não se efetivar na ação.

O reconhecimento como propositor das ações de formação e ao atendimento das necessidades da escola foi manifestado apenas por 5 Supervisores de Ensino, outros 5 assinalaram seu reconhecimento enquanto articulador da formação contínua dos profissionais da educação. Essas duas alternativas somadas totalizam 10% de Supervisores de Ensino que levam em conta essas necessidades a partir de uma prática que privilegia a tomada de decisões no coletivo. Enquanto 2 Supervisores de Ensino se reconhecem com a habilidade de fazer uso de metodologias de mediação de processos e pessoas e de gestão de conflitos – 2%, apenas 1 se reconhece como orientador das ações de melhoria de desempenho das escolas, profissionais e alunos com base nas teorias, componentes da organização do ensino e das normas vigentes.

Em outro ato normativo da SEE que trata da reorganização da Secretaria da Educação, através do Decreto nº 57.141/2011, as atribuições dos Supervisores de Ensino são apresentadas no artigo 72, e, aqui, destacam-se os incisos IV e V, que tratam da formação continuada,

Artigo 72 - As Equipes de Supervisão de Ensino têm, por meio dos Supervisores de Ensino que as integram, as seguintes atribuições:

IV - nas respectivas instâncias regionais:

a)participar: **1.** do processo coletivo de construção do plano de trabalho da Diretoria de Ensino; **2.** da elaboração e do desenvolvimento de programas de educação continuada propostos pela Secretaria para aprimoramento da gestão escolar; [...] **d)** atuar articuladamente com o Núcleo Pedagógico: **1.** na elaboração de seu plano de trabalho, na orientação e no acompanhamento do desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da atuação docente e do desempenho dos alunos, à vista das reais necessidades e possibilidades das escolas; **2.** no diagnóstico das necessidades de formação continuada, propondo e priorizando ações para melhoria da prática docente e do desempenho escolar dos alunos;

V - junto às escolas da rede pública estadual da área de circunscrição da Diretoria de Ensino a que pertence cada Equipe:

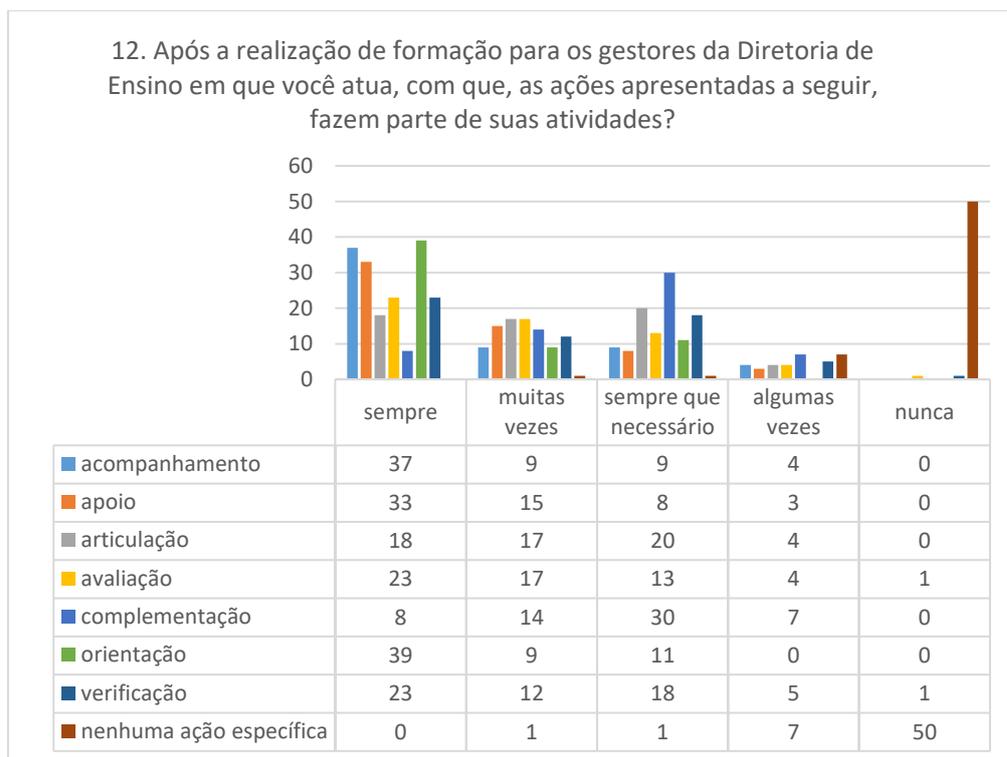
a)apresentar à equipe escolar as principais metas e projetos da Secretaria, com vista à sua implementação;

b) auxiliar a equipe escolar na formulação: **1.** da proposta pedagógica, acompanhando sua execução e, quando necessário, sugerindo reformulações; **2.** de metas voltadas à melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos, articulando-as à proposta pedagógica, acompanhando sua implementação e, quando necessário, sugerindo reformulações; [...] **f)** em articulação com o Núcleo Pedagógico, diagnosticar as necessidades de formação continuada, propondo e priorizando ações para a melhoria do desempenho escolar dos alunos, a partir de indicadores, inclusive dos resultados de avaliações internas e externas; (SÃO PAULO, 2011)

O perfil que se apresenta, a partir da manifestação dos Supervisores de Ensino e a forma como se sentem integrados à formação continuada, se destaca quanto a diagnosticar e a propor ações de modo que contemplem as necessidades da escola, mas diminui o reconhecimento quando se trata de levar em conta os sujeitos que atuam nela. Está previsto nos atos normativos, sua articulação com o Núcleo Pedagógico, para entre outras coisas, elaborar um programa de educação continuada e diagnosticar as necessidades de formação, propondo e priorizando ações, a partir de indicadores, para a melhoria dos resultados e desempenho dos alunos. O determinante normativo faz referência à melhoria da prática docente, o que não significa dizer que se trate de uma ação de formação direta com o professor, mas sim, uma ação de formação para gestores, a fim de dar a estes, o suporte necessário para atuar, também como formador, em sua unidade escolar. Apesar disso, poucas foram as manifestações, na questão 9, em relação a essa parceria, que existe em algumas Diretorias de Ensino, mas em outras, aparece como um entrave.

A **sexta questão desse objetivo, a questão de número 12**, refere-se à identificação da frequência com que os Supervisores de Ensino realizam algumas ações que pertencem à sua prática cotidiana, após a ação de formação continuada com os gestores, como: *acompanhamento; apoio; articulação; avaliação; complementação; orientação e verificação*. As opções de frequência apresentadas foram: SEMPRE, MUITAS VEZES, SEMPRE QUE NECESSÁRIO, ALGUMAS VEZES e NUNCA, obtendo seus resultados no *Gráfico 18*.

Gráfico 18 – Frequência da atuação dos supervisores após a formação realizada



Fonte: elaborado pela autora

Verifica-se que as ações de *orientação* (39), *acompanhamento* (37) e *apoio* (33) se destacam numa frequência SEMPRE, seguidas das ações de *avaliação* (23) e *verificação* (23). As ações de *articulação* (17), *avaliação* (17), *apoio* (15), *complementação* (14) e *verificação* (12) se distribuem de forma equilibrada como àquelas que acontecem MUITAS VEZES. As ações citadas em maior número SEMPRE e MUITAS VEZES, podem sinalizar que se tratam de ações presentes no cotidiano da ação supervisora, em outras palavras, ações inerentes à atuação supervisora e, portanto, apresentam uma maior frequência. Enquanto que a ação de *complementação* (30) surge em destaque SEMPRE QUE NECESSÁRIO para a maioria dos Supervisores de Ensino, e ainda que ocorra numa frequência menor, já que somente será executada quando houver necessidade, não significa ser de menor importância.

Poucos participantes assinalaram ações que desenvolvem ALGUMAS VEZES, o que pode demonstrar que ele não deixa de atuar após a realização de uma ação de formação, e fortalece a ação de *orientação* que pode ser considerada quase que uma ação permanente, quando se assinala SEMPRE (39); MUITAS VEZES (09) e SEMPRE QUE NECESSÁRIO (11). Não foi assinalada na frequência ALGUMAS VEZES (0) e NUNCA (0)

Ao assinalar a alternativa NUNCA (50) para “*nenhuma ação específica*”, significa dizer que 84,75 % dos Supervisores de Ensino sempre realizam algum tipo de ação após a

ação de formação com os gestores escolares e 11,86% indicaram que só ALGUMAS VEZES (7) deixam de realizar alguma ação. Verificando as respostas individualmente, observa-se que algumas justificativas se relacionam a ações de formações que são propostas pela SEE e sem o reconhecimento de legitimidade pelo Supervisor de Ensino, ou pela própria Diretoria de Ensino, e, portanto, consideradas como *desarticuladas, superficiais, genéricas* e que *ao supervisor falta tempo, oportunidade e apoio* para exercer qualquer ação pós formação realizada. No entanto, há duas manifestações que podem suscitar várias reflexões, quando revelam que após a ação de formação não faz nenhuma ação, com a indicação de MUITAS VEZES (1) e SEMPRE QUE NECESSÁRIO (1), ainda que estes não tenham registrado suas justificativas, algumas hipóteses conseguem se aproximar de um esclarecimento, como por exemplo, a referência de quem não se reconhece como formador, daqueles que manifestaram ser somente cumpridores de ações de formação da SEE ou da DE e não vêem sentido na formação propriamente realizada, ou ainda, de um agente que não se reconhece em sua própria atuação como Supervisor de Ensino, e, portanto, nada faz além do solicitado. Enfim, tratam-se de conjecturas, sem a possibilidade de aferir com mais certeza ou profundidade nesse momento.

Se considerarmos que precisamente nas ações de *acompanhamento, orientação e apoio* o Supervisor de Ensino pode reunir os gestores e juntos discutirem e construir uma prática educativa voltada para o coletivo, para as necessidades da maioria, emerge nesse momento um desafio, como nos fala SILVA Jr (1997),

o supervisor responde também pela oportunidade da análise consciente e pela erradicação do arbítrio e do dogmatismo. Não conseguirá isso sozinho, evidentemente, e é a própria impossibilidade da ação individual que deverá orientá-lo para a necessidade do trabalho coletivo e do respeito às necessidades da maioria. Este supervisor, orientado para e pela solidariedade, enfrentará, por isso mesmo, seu grande desafio: “cabe-lhe ser solidário numa sociedade competitiva, afirmando pela convicção sua individualidade e negando com convicção o domínio sobre a individualidade do outro”; reconhecendo o indivíduo como a “síntese de múltiplas determinações” e ajudando a construir a “vontade coletiva que transforma a necessidade em liberdade (SILVA Jr,1986 apud SILVA Jr.,1997, p.96-97)

Muitos estudos avançam no sentido de entender a ação supervisora como um trabalho que se realiza em grupo, no coletivo, assim como Alarcão (2001, p.52) descreve a supervisão em Portugal, não se pretende também aqui, uma supervisão “*que tenha função de inspeção, no sentido de verificação da execução de políticas exógenas à escola*”, mas sim, uma supervisão que ao assumir ações de *acompanhamento, orientação e apoio*, possam fazer parte

do coletivo da escola, ou seja, atuar mais próximo aos gestores e se responsabilizar com a ação de formação para eles, levando em consideração suas necessidades e conseqüentemente, as da escola.

Alonso (2002) alerta para a necessidade de mudança para se conseguir melhores resultados da aprendizagem dos alunos, através de um trabalho em conjunto, consistente e coerente com as demandas,

(...) pensar o processo de mudança a partir da escola, sob a égide da supervisão, é preciso considerar o estágio de desenvolvimento dos professores e da equipe escolar em termos de conhecimento e compreensão das bases teórico-práticas em que ele se assenta. Implica dizer que é preciso prepará-los, ajudá-los a compreender e analisar o próprio trabalho e sua prática à luz dos resultados quantitativos e qualitativos. Infere-se daí a importância da formação dos educadores no próprio local de trabalho, a partir da consciência crítica da sua prática. (ALONSO, 2002, p.177)

Há muitos autores que consideram uma fonte de conhecimento, analisar e refletir de forma crítica sobre a prática, se esta, bem analisada, pode contribuir com a própria formação do sujeito. E se bem estimulada por um profissional mais experiente, que consiga transformar uma reflexão individual num processo coletivo, poderá produzir melhores resultados.

A **questão de número 13** foi formulada da seguinte maneira: *Como é possível constatar alterações na prática dos gestores envolvidos nas ações de formação?* Foram indicadas 7 alternativas referentes às situações que se concretizam no cotidiano escolar e nessa questão, era possível assinalar mais de uma alternativa. O resultado das manifestações se configura no *Gráfico 19*. As alternativas são descritas como R1 na resposta do primeiro item da questão; R2, a resposta do segundo item da questão; R3, a resposta do terceiro item da questão e assim sucessivamente.

R1: Durante conversas e orientações de rotina com os gestores.

R2: Nos relatos de professores, funcionários e alunos.

R3: Na verificação de documentos (atas, planilhas, relatórios, prontuários, outros).

R4: Nas visitas de observação do clima organizacional da escola (relações, espaços e tempos).

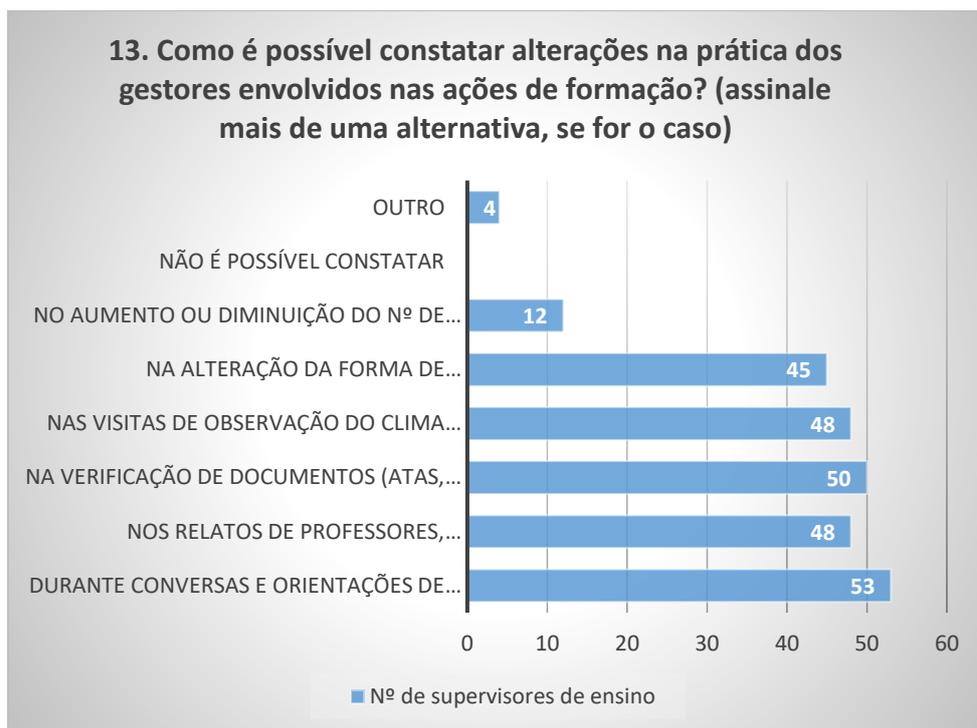
R5: Na alteração da forma de relacionamento dos gestores com a sua equipe escolar.

R6: No aumento ou diminuição do número de ouvidorias e reclamações recebidas.

R7: Não é possível constatar.

R8: outro

Gráfico 19 – Possibilidades de constatação de alterações na prática de gestores



Fonte: elaborado pela autora

Todos os participantes - 100% assinalaram alternativas que apontam que é possível constatar alterações em sua prática, ficando sem NENHUMA INDICAÇÃO para a R7, o que pode representar que a relação desse grupo de Supervisores de Ensino com os gestores, apresentam características que propiciam evidenciar alterações a partir de sua percepção e atuação. Registra-se 89,83 % para R1: “durante conversas e orientações de rotina com os gestores”, a segunda opção mais assinalada com 84,75 % foi a R3: “na verificação de documentos (atas, planilhas, relatórios, prontuários, outros)”. Em terceira opção mais assinaladas, com 81,36 %, R2: “nos relatos de professores, funcionários e alunos” e R4: “nas visitas de observação do clima organizacional da escola (relações, espaços e tempos)”. E com 76,30 % o gráfico demonstra que é possível constatar alterações na prática dos gestores na R5: “na alteração da forma de relacionamento dos gestores com a sua equipe escolar”. A opção da resposta R6, configurou-se com apenas 20,34 % que está relacionada ao “aumento ou diminuição do número de ouvidorias e reclamações recebidas”, o que pode significar que essas alterações não estão relacionadas às possíveis reclamações efetivadas.

Na alternativa “outros”, foram registradas quatro indicações denominada aqui, R8, assim descrita: “na formação pela DE, acompanha as escolas do setor de forma direta e as demais através de roda de conversa com os colegas” (1), “melhora dos resultados

educacionais e uso de recursos”(2) e “na transformação das práticas docentes em sala de aula e na atuação do PC nas ATPC e sala de aula” (1), essa última afirmação acrescentada, evidencia a ação de acompanhamento pedagógico por parte do Supervisor de Ensino, uma vez que consegue assinalar alterações na prática do PC da escola, e ainda, na prática docente.

Como **última questão desse objetivo, a questão de número 14**, que complementa a anterior, foi pedido aos Supervisores de Ensino que fizessem um breve relato que evidenciasse alguma alteração na prática dos gestores depois da ação formativa realizada em sua Diretoria de Ensino. Todos os participantes atenderam ao solicitado, o que demonstra que de alguma maneira, conseguiram manifestar suas percepções de *evidência* e *constatação*. Entende-se aqui, *evidência*⁷² com sendo um indício, o que demonstra a existência de alguma coisa, algo que se sobressai em relação às demais ou algo que não incita dúvidas por ser excessivamente claro e *constatação*⁷³ como algo que comprova a evidência percebida, após uma averiguação.

Os Supervisores de Ensino serão identificados com a sigla SE, seguida do número de identificação ao responder o questionário, assim, SE1, SE2, SE3, SE4, sucessivamente até SE59. Essa questão foi analisada dentro dos seguintes agrupamentos:

- orientações de rotina,
- relatos,
- verificação de documentos,
- visitas de observação do clima organizacional,
- relacionamento dos gestores com sua equipe escolar;
- resultados da aprendizagem – indicadores.

4.2.2.1. Agrupamento: ORIENTAÇÕES DE ROTINA

Nesse item agrupam-se os Supervisores de Ensino SE3, SE13, SE25, SE34, SE38, SE57 e SE58, que mostram as evidências de alteração na prática dos gestores, a partir de visitas de acompanhamento à escola e participação em horários de reunião semanal dos

⁷² Dicionário *on line* de português. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/evidencia/>>. Acesso em 2 mai 2018.

⁷³ Dicionário *on line* de português. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/evidencia/>>. Acesso em 2 mai 2018.

professores – ATPC, em reuniões bimestrais de conselho de classe e na realização de ações sobre o Projeto Gestão Democrática⁷⁴, da SEE e Ciclo Formativo das escolas do Programa de Ensino Integral:

SE3 - “Ações desenvolvidas com o conselho de classe em que após diversas formações as ações de análise e acompanhamento dos resultados da aprendizagem se fortalecem”

SE13 - “Ações de Monitoramento - implementação do Currículo e do Conselho de Classe Participativo”

SE25 – “Não posso deixar de mencionar que percebo alteração na prática dos gestores após cada uma das orientações de formação do Programa Ensino Integral, nas escolas que desenvolvem esse Programa, sejam elas do Ciclo Formativo ou do Plano de Formação elaborado pela equipe a partir das demandas da própria UE”

SE34 – “É realizado acompanhamento sistemático nas escolas pela equipe da Diretoria de Ensino e pelos professores coordenadores junto aos professores e formação mensal para o PC com foco nos conteúdos didáticos... Embora seja recente esse trabalho, a repercussão tem sido positiva...A mudança é lenta e gradual, o caminho tortuoso, mas já podemos dizer que está valendo a pena tentar”

SE38 – “em reuniões regulares da equipe gestora para alinhamento das ações pedagógicas”

SE57 - O formato das ATPCs de todas as escolas, após as formações, tem caráter formativo e reflexivo. Uma das situações que temos vivenciado com frequência nas ATPCs são as tematizações da prática...”

SE58 - “No acompanhamento da formação de professores em ATPC”

As manifestações acima descrevem situações que mostram o envolvimento do Supervisor de Ensino com ações de *acompanhamento*, bem como, reconhecem o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola, a partir de sua participação em reuniões com os diferentes segmentos, ora com a equipe gestora, ora com os professores, também nos conselhos bimestrais, além das ações de formação oferecidas pela diretoria de ensino, ou realizadas por ele próprio em suas visitas regulares.

⁷⁴ Projeto Gestão Democrática: A SEE está discutindo a modernização da gestão democrática nas escolas públicas paulistas. A ideia é unir todos os interessados – alunos, professores, gestores, servidores, pais/responsáveis e sociedade civil – no esforço coletivo de aperfeiçoamento de Grêmios Estudantis, Conselhos de Escola e Associações de Pais e Mestres (APM). O objetivo do projeto é ampliar a cultura democrática no cotidiano das escolas e de sua comunidade.

4.2.2.2. Agrupamento: RELATOS

Nesse item, as evidências se dão no campo dos relatos da comunidade escolar ao Supervisor de Ensino, que revelam em suas percepções, as mudanças ocorridas, como explicitam os SE9, SE20, SE26, SE54.

SE9 – *“Em relação à formação dos gestores sobre o significado da avaliação para além de exames ou provas. Os subsídios teóricos e análises de documentos e relatos orais dos gestores demonstraram que houve um avanço na compreensão desse tema, por eles”*

SE20 – *“Em um atendimento no Plantão relato da docente da mudança de postura da gestão a partir de uma sequência de formação na DE”*

SE26 – *“Houve alteração do desenvolvimento do Estágio Supervisionado nas escolas em função das ações formativas da DE. Os relatos dos envolvidos apontam melhor formação do estagiário em consonância com o Currículo Oficial, bem como melhor acolhimento e articulação com as Instituições de Ensino Superior. Assim, houve alteração na prática dos gestores das escolas”*

SE54 – *“Em uma escola específica, cujo gestor (Diretor de Escola) era bastante centralizador em suas decisões, observei tanto nas visitas de acompanhamento quanto em relatos de membros da comunidade escolar, uma descentralização/democratização/corresponsabilização dos processos educativos”*

O relato⁷⁵, entre outras coisas, transcende a literatura e a palavra escrita, quando uma pessoa conta algo a outra, está a narrar uma situação vivida ou sentida, ou ainda, a transmitir um conhecimento de forma pormenorizado. Representa também, um conjunto de enunciados possíveis da relação comunicativa entre evidência e relato.

4.2.2.3. Agrupamento: VERIFICAÇÃO DOCUMENTAL

Os Supervisores de Ensino SE1, SE4, SE6, SE17, SE25, SE45, SE52 e SE55 apontaram como evidências documentais: Plano de Formação, Plano de Gestão, Atas e Pautas de ATPC, Rotina⁷⁶ e Orientação para o Trabalho⁷⁷, portanto, ficaram agrupados no item VERIFICAÇÃO DOCUMENTAL.

⁷⁵ Dicionário *on line* de português: relato é: Narração, descrição, explanação ou explicação feita oralmente sobre uma situação ou acontecimento: relato de experiência. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/retrato/>. Acesso em: 10 mai 2018.

⁷⁶ Rotina, é um documento elaborado para organizar a agenda semanal de trabalho dos funcionários que trabalham nas escolas PEI – Programa de Ensino Integral.

SE1 - “organização da documentação escolar”

SE4 - “Aperfeiçoamento dos registros”

SE6 - “Professores com condutas indevidas, após orientação o gestor passou a fazer Orientação para o trabalho”

SE17 – “otimização e qualificação dos registros”

SE25 - “Após orientação técnica que teve como objetivo a elaboração do Plano Quadrienal 2015/2018 e como tema as Dimensões da Gestão Escolar ... e das orientações recebidas do Prêmio Gestão Escolar, os gestores (muitos com o trabalho centrado na dimensão administrativa) elaboraram o Plano Quadrienal de sua unidade escolar e passaram a planejar as ações de sua unidade escolar tendo em vista as demais dimensões da gestão... de pessoas, participativa, pedagógica e de resultados educacionais”

SE45 – “após uma orientação específica sob a importância de se registrar no ROE as ocorrências de conflito na escola, o número desses registros aumentou substancialmente”

SE52 - A elaboração das atas da APM de quase todas as escolas desta Diretoria de Ensino, diminuição dos erros nos documentos entregues, cumprimento dos prazos todas as escolas...”

SE55 - “A importância da escola ter um Plano de Formação, e foi constatados nas atas de HTPC e da reunião de equipe gestora, que o tema foi trabalhado. Numa das visitas à escola o diretor me mostrou algumas evidências dos temas levantados com o grupo de professores sobre o que gostariam que fosse trabalhado na formação”

A ação de *verificação dos registros* existentes na escola e relacionados às diferentes dimensões da gestão: *administrativa, pedagógica, de pessoas, de resultados educacionais, participativa e do clima organizacional*, pode favorecer uma prática que colabore ativamente com as etapas do planejamento, acompanhamento, da verificação, avaliação da ação e correção dos rumos, quando necessário, seja ela direcionada a qual dimensão for.

Alonso (2002, p.176) afirma que “a supervisão apresenta pontos de interseção com a administração; portanto, é fundamental a conjugação de ambas, dado que seus propósitos consistem na melhoria da aprendizagem e do desempenho escolar”. Quando essa ação de verificação documental assume um papel apenas de controle e de *checklist* sobre as ações

⁷⁷ Orientação para o Trabalho, é um documento elaborado por supervisores de ensino em que se registra alguma conduta inadequada exercida por um servidor, seguido de todos os atos normativos que estão implicados na situação, e tem por objetivo orientar, alertar e chamar a atenção do servidor quanto aos possíveis procedimentos que poderão ser adotados caso não se atente ao disposto no documento. Esse documento não é oficial, mas circula na rede por diversas diretorias de ensino.

desenvolvidas pelos diferentes profissionais da escola, o perfil do Supervisor de Ensino aproxima-se de uma concepção mais fiscalizadora e controladora da ação supervisora.

Silva Jr. (1997) aborda as condições e o contexto que definem um perfil controlador, que no início da supervisão foi praticada no Brasil em

(...) condições que produziam o ofuscamento e não a elaboração da vontade do supervisor (...) para uma sociedade controlada, uma educação controlada; para uma educação controlada, um supervisor controlador e também controlado. Para que esse supervisor se fizesse possível foi-lhe dito e sugerido que o controle é sempre atributo dos que decidem, e foi-lhe dito e sugerido também que decidir é atributo privativo dos que detêm o poder; foi-lhe dito e sugerido ainda que não cabe perguntar sobre como as pessoas chegam ao poder, e foi-lhe dito e sugerido também que o poder é inamovível, imperturbável e sábio. Foi-lhe dito e sugerido, finalmente, que a melhor maneira de servir aos homens é ensiná-los e submeterem-se ao poder que determina sua vida. (SILVA JR., 1997, p.93)

Silva Jr (1997) ainda traz alguns questionamentos sobre o cenário experimentado pelo supervisor e a supervisão que viveram e receberam a lição do autoritarismo. É possível não ser autoritário? É possível ser educador e autoritário? Por que não ser solidário? As perguntas foram crescendo de tom e mudando de direção. *“De mensageiro oficial a articulador voluntário, o supervisor iniciou seu próprio caminho de renúncias. Orientado para o controle, desorientou-se com o cerco a que acabou submetido”* (Idem, p.94)

4.2.2.4. Agrupamento: VISITAS DE OBSERVAÇÃO DO CLIMA ORGANIZACIONAL

O item de observação do *clima organizacional* exige do Supervisor de Ensino, uma atenção para perceber *nos espaços* da escola, como murais, salas de reuniões, direção, secretaria, sala de leitura, refeitório; *nos tempos*, como horários de entrada e saída, intervalos, reuniões, sala de aula, eventos, apresentações e também *nas relações*, entre todos os membros da comunidade, funcionários com a comunidade, alunos e professores, gestores e professores, entre outros, para sentir o clima da escola e o andamento das atividades planejadas e desenvolvidas, de modo a relacionar sua percepção a uma sensação, a uma ideia ou a um conhecimento a partir do que ouve, vê, sente, experimenta e assim os Supervisores de Ensino SE10, SE21, SE33, SE35, SE36, SE48, SE50 revelam:

SE10 – *“Maior abertura para participação dos diversos segmentos na discussão dos problemas escolares e tomada de decisão”*

SE21 – *“Tenho trabalhado com mediação escolar e é possível constatar que os conflitos nas escolas têm diminuído”*

SE33 – *“O relacionamento do gestor com a comunidade escolar costuma melhorar”*

SE35 – *“Organização de reuniões na escola com os diversos segmentos”*

SE36 – *“Cumprimento de prazos, Organização e atualização de documentos escolares e administrativos...”*

SE48 – *“Na formação de Grêmio Estudantil. Desentendimento entre as chapas concorrentes, Direção, Professores e alunos e ao final, foram unificadas, dando um ótimo resultado para a escola”*

SE50 – *“Participação e Transparência no uso de recursos públicos”*

Pelas manifestações identificadas, nota-se que o clima organizacional da escola pode revelar quem são as pessoas envolvidas e como se relacionam.

Lück (2010) destaca que o relacionamento entre líderes e seus liderados é complexo e recíproco, se pensarmos que tanto o Supervisor de Ensino como os gestores, são líderes, e que ainda existem outras lideranças, não tratamos de uma relação fácil. No entanto, é possível superar esse desafio quando essa relação se dá num espaço em que se favorece um clima de respeito, de diálogo, de transparência, pois estudos apontam que esse tipo de ambiente favorece um contexto de menos resistências e recusas por parte dos liderados em atender as solicitações e orientações. E Neiva (2004) trata do clima organizacional como sendo o

(...) resultado das percepções coletivas e compartilhadas (...) sobre a qualidade do relacionamento entre as pessoas, criadas mediante sua experiência durante o processo de trabalho. Enquanto isso, a percepção de mudança na unidade e na organização caracteriza-se pela percepção da alteração da organização como um todo, diferenciando-se das alterações que foram motivadas pelos resultados da pesquisa de clima organizacional (Neiva, 2004, p. 23).

Alarcão (2001) fala de uma escola que *"pensa a si própria"* não ignora os seus problemas, pelo contrário, envolve todos *"os seus membros"* nos processos de tomada de decisão e de resolução, reconhecendo, por essa via, a *"aprendizagem que para eles daí resulta"*.

Para tanto, o que na escola acontece, influencia o fazer dos que nela participam, *“se quisermos mudar a escola, devemos assumi-la como organismo vivo, dinâmico, capaz de atuar em situação, de interagir e desenvolver-se”* (ALARCÃO, 2001, p.27), assim, um lugar

de convivência saudável e de cooperação requer envolvimento humano no sentido de mudar a cultura e o clima que se vive e que ela própria recomenda.

4.2.2.5. Agrupamento: RELACIONAMENTO DOS GESTORES COM SUA EQUIPE ESCOLAR

Os relatos dos Supervisores de Ensino SE24, SE37, SE44, SE46, SE52 e SE55, revelam suas percepções quanto ao comportamento dos gestores em relação aos demais profissionais da escola,

SE24 - “Após orientação da supervisão de ensino, tendo como foco no Grêmio Estudantil...os gestores passaram a interagir com os gremistas com maior frequência, garantindo sua participação na gestão escolar”

SE37 – “A escola adotando formas de diálogo, disponibilizando na agenda tempo para realização de assembleias”

SE44 – “Após a formação sobre o Projeto Gestão Democrática, e com muita intervenção do supervisor, observou-se mudanças de atitudes no trato do diretor com a equipe”

SE46 – “Atualmente com as orientações sobre o fortalecimento dos colegiados em especial grêmio, verificamos uma outra abordagem da equipe gestora e de forma especial do diretor de escola na articulação e fomento deste protagonismo”

SE52 – “... melhorou o diálogo e o "ouvir" dos gestores, reuniões semanais entre a equipe gestoras em quase todas as escolas”

Nas manifestações acima identifica-se a ação de observação dos Supervisores de Ensino nas expressões “*observou-se mudanças de atitude*”, “*verificamos uma outra abordagem da equipe gestora*”, “*passaram a interagir com os gremistas com mais frequência*”, em que se confirma a ideia de que é possível detectar alterações na prática dos gestores após ações formativas realizadas.

Da mesma forma pode-se observar também, a não mudança de comportamento, como relata o SE55 ao acompanhar uma reunião de ATPC na escola:

SE55 – “Em visitas as escolas, durante as ATPC's, constatei que as ações desenvolvidas na DE não são compartilhadas com o corpo docente”

4.2.2.6. Agrupamento: RESULTADOS DA APRENDIZAGEM – INDICADORES

Esse item foi acrescido na alternativa “outros” da questão 13 e contemplado em muitos relatos, quando os Supervisores de Ensino SE6, SE15, SE29, SE30, SE32, SE34 e SE40, mostram que percebem as preocupações dos gestores em acompanhar e discutir sobre a aprendizagem dos alunos e os índices da escola, a partir do trabalho com indicadores,

SE6 – “Formação para análise de dados e elaboração de indicadores. O uso das informações obtidas através dos indicadores passou a ser mais frequentes”

SE15 – “Após a percepção do impacto do fluxo no cálculo do IDESP, as escolas começaram a tomar conta de forma mais empenhada dos índices de evasão e repetência. O entendimento da participação do fluxo no cálculo do índice foi trabalhado em uma ação de formação, na Diretoria onde atuo hoje, em 2013...”

SE29 – “Melhor desempenho nas ações em equipe durante os preparativos para as avaliações do SARESP”

SE30 – “Preocupação por parte dos gestores na melhora dos índices educacionais”

SE32 – “Análise de indicadores e proposição de ações corretivas”

SE34 – “...Sistematizar dados do resultado do processo de aprendizagem dos alunos, com o objetivo de tomadas de decisão em relação às opções pedagógicas, levando em conta o percurso realizado e o caminho que deverá ser retomado...”

SE40 – “Nas formações sobre indicadores, seu conceito, análise e construção direcionada às unidades escolares participantes do PEI, vemos hoje que as escolas já têm bastante facilidade com o trabalho com o tema, inclusive como conhecimento para tomada de atitude”

Os relatos evidenciam que a ação supervisora se apresenta como necessária e oportuna quando se pensa em melhorar os resultados de uma escola, da aprendizagem dos alunos, das relações existentes nela, as reflexões sobre a prática de cada profissional e a possibilidade se constata no diagnóstico, no acompanhamento e monitoramento das ações desenvolvidas.

A experiência relatada pelo SE11, demonstra que as ações propostas em reuniões de formação não são exitosas em 100% das escolas nem tampouco ocorre de forma imediata, há um tempo de estudo, de amadurecimento, de crescimento de todos os envolvidos e exige muita reflexão e abertura para mudanças, quando estas se fazem necessárias, mas transmite também a ideia de que com o acompanhamento e a abertura de um espaço para ouvir as

diferentes vozes que compõem a comunidade, pode ser um bom caminho para se reconstruir a escola. Vários estudos têm demonstrado que levar os indicadores para a discussão com a equipe escolar pode promover melhores oportunidades nas tomadas de decisões.

SE11 – “A prática de uma avaliação institucional na escola. Depois de quatro reuniões de formação, ocorridas no segundo semestre, uma vez por mês, em que foram trabalhados temas relacionados às diversas gestões, verifiquei a pelo menos 2 das escolas onde atuo (trabalho com 4) passaram a utilizar a avaliação institucional, primeiramente envolvendo apenas professores, nesse momento em uma delas, tal avaliação já se expandiu para os pais; e o dados colhidos fazem parte da elaboração de projetos da gestão para melhor o trabalho escolar”

A ação de formação, continuada e permanente, para os gestores escolares é condição ímpar para atingir esses objetivos, como afirmam os estudiosos dessa ação.

No contexto das mudanças que invadiram o cenário educacional e a gestão escolar, a formação continuada vem ganhando progressiva importância, como sinal de que o aprendizado deve assumir caráter permanente e dinâmico na vida dos profissionais de qualquer organização humana. A formação passa a ser vista como instrumento fundamental para o desenvolvimento de competências, envolvendo valores, conhecimentos e habilidades para lidar com as mudanças aceleradas, com contextos complexos, diversos e desiguais, para aprender a compartilhar decisões, lidar com processos de participação e adaptar-se permanentemente às novas circunstâncias e demandas institucionais (MACHADO, 1999⁷⁸ apud MACHADO, 2000, p.103).

Torna-se possível assim, sonhar e lutar para que a ação supervisora ganhe novas dimensões, mudando de controlador, verificador e inspecionador, para estimulador, incentivador e colaborador, à medida que se conhece as percepções e manifestações dos Supervisores de Ensino sobre sua atuação junto aos gestores.

Conforme Alonso (2002) afirma:

A ação supervisora, muitas vezes entendida como assessoria (interna ou externa), constitui a melhor solução para esse trabalho, assumindo a responsabilidade pela formação continuada dos professores e, em certos momentos, de toda a equipe escolar. (ALONSO, 2002, p.177)

⁷⁸ Essa citação faz parte da série seminários do conselho dos secretários estaduais de educação - CONSED, da mesma autora, com título: Políticas e práticas integradas de formação de gestores educacionais. São Paulo: Cenpec, 1999.

O fato da equipe escolar liderar diversos momentos de desenvolvimento de ações administrativas e pedagógicas sugere que o Supervisor de Ensino priorize a ação de formação para os gestores.

Ferreira (2001) ressalta a preocupação em examinar a supervisão no âmbito da administração e das políticas educacionais, quanto à realização da “*ação de formação sempre à luz dos princípios constitucionais na Carta Magna da educação brasileira e das profundas transformações ocorridas e em curso cada vez mais acelerado*” (FERREIRA, 2001, p.84).

Desta forma, resgatando aqui o segundo objetivo desse trabalho, os resultados revelam que a percepção dos Supervisores de Ensino quanto à efetivação da ação de formação e as possíveis alterações evidenciadas na prática dos gestores, após as ações realizadas, demonstram que consideram essa ação uma necessidade.

No entanto, nem sempre com a efetividade esperada e justificam a partir de vários aspectos, destacando dentre eles, que não há um plano de formação nas Diretorias de Ensino, sendo que cada uma recorre a procedimentos diferentes para a definição dos temas a serem trabalhados, discutidos e estudados nas formações, inclusive quanto à definição de quem é o responsável por essas escolhas.

A partir de suas manifestações demonstraram preocupações referentes ao fato dos gestores, público alvo das ações de formação, na maioria das vezes, não serem sequer consultados sobre suas necessidades.

Entretanto, descrevem situações de falta de interesse, comprometimento e compreensão por parte de alguns gestores e a falta de planejamento, acompanhamento e avaliação dos Supervisores de Ensino quando se trata de ação de formação.

Pontuam também que há um descrédito, tanto por parte de alguns gestores como de alguns Supervisores de Ensino, sobre as políticas públicas e o excesso de demandas, o que possibilita que esses sujeitos não tenham um maior envolvimento com a ação de formação.

Ressaltam a necessidade dessas ações ocorrerem por se tratarem de momentos de reflexão, de ressignificação da prática que só tem a contribuir com o desenvolvimento profissional dos envolvidos. Mas questionam a forma como são definidas. Por fim, a experiência e a atuação em outros locais como formadores fortalecem a ideia de que uma visão mais ampla e o conhecimento de diferentes realidades, em muito contribui, com o desenvolvimento dessa ação.

4.2.3. A análise dos dados coletados sobre a implementação das ações originadas nas políticas públicas

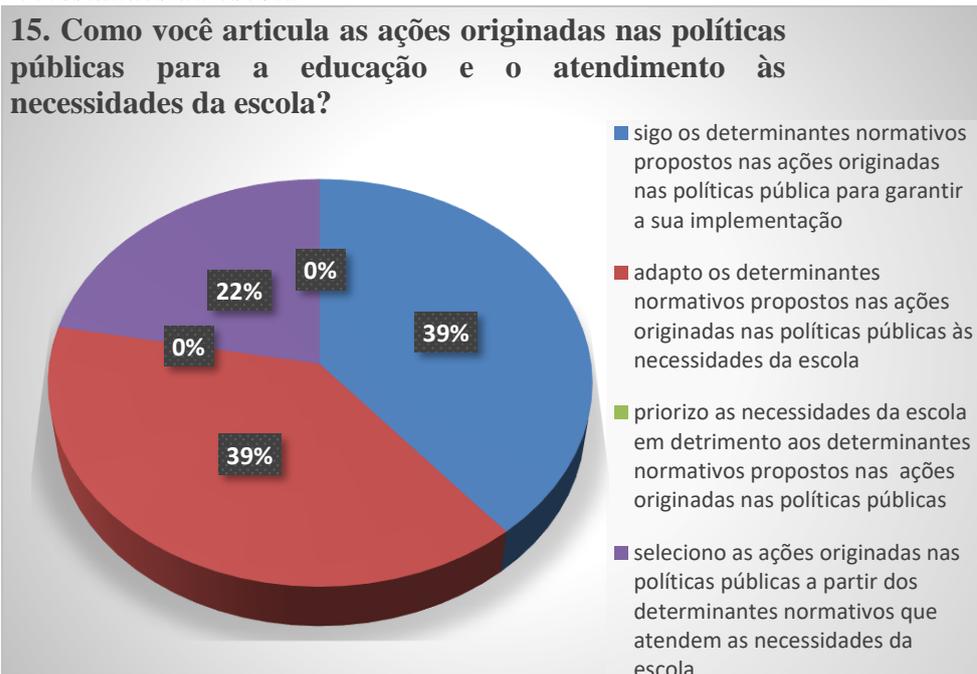
Visando o atendimento ao terceiro e último objetivo da pesquisa: “Investigar junto aos supervisores de ensino como se dá a articulação para implementação das ações originadas nas políticas públicas com as necessidades e possibilidades da escola” foram realizadas **duas questões**:

15. Como você articula as ações originadas nas políticas públicas para a educação e o atendimento às necessidades da escola? Explique sua resposta.
16. Como você participa das ações originadas nas políticas públicas relacionadas à educação? Justifique sua resposta.

Na **questão 15**, diante do questionamento sobre a atuação dos Supervisores de Ensino quanto à articulação das ações originadas nas políticas públicas e as necessidades da escola, foram apresentadas quatro alternativas relacionadas às possibilidades de: *seguir, adaptar, priorizar ou selecionar* os determinantes normativos, propostos nessas ações, em outras palavras, suscitou uma reflexão entre *o que se deve* e *o que precisa* fazer.

Assim, o *Gráfico 20*, evidencia as manifestações dos Supervisores de Ensino.

Gráfico 20 – Articulação das ações originadas nas políticas públicas e o atendimento às necessidades da escola



Fonte: elaborado pela autora

Nessa questão, vinte e três Supervisores de Ensino responderam que *seguem os determinantes normativos*, e outros vinte e três *adaptam* em detrimento às necessidades da escola, o que corresponde a 39% cada um deles. E treze supervisores, equivalente a 22% assinalaram que *selecionam* as ações originadas nas políticas públicas a partir dos determinantes normativos que atendem as necessidades da escola. Nota-se que a maioria, 78% ou seja, quarenta e seis Supervisores de Ensino, manifestam o cuidado em garantir a implementação das políticas públicas, seja *seguindo ou adaptando* de acordo com suas necessidades ou possibilidades naquele momento. O grupo que *seleciona*, também demonstra uma preocupação com as necessidades da escola, no entanto, ao selecionar, significa optar, escolher, o que implicaria deixar algumas ações sem ser contempladas.

Para entender melhor esses posicionamentos, foi solicitado que explicassem a resposta dada, e foi analisada dentro dos seguintes agrupamentos: *seguir, adaptar e selecionar*:

4.2.3.1. Agrupamento: *seguir os determinantes normativos*

Alguns Supervisores de Ensino: SE4, SE7, SE13, SE16, SE42, SE46, SE49 e SE54, assinalaram que *seguem os determinantes normativos* para garantir a sua implementação:

SE4 – “*Minha atuação é pautada na legislação e diretrizes da SEE*”

SE7 – “*É função da supervisão implementar as políticas públicas assim que publicadas*”

SE13 – “*Decreto 57.141/2011 - Artigo 72*”

SE16 – “*A ação da supervisão de ensino é fundamentada na legislação vigente*”

SE42 – “*Embora às vezes discorde, sigo as determinantes propostas, porém sempre orientando, trabalhando com os prazos necessários à adequação da escola à legislação*”

SE46 – “*A ação supervisora está antes de tudo pautada nas normas, as necessidades da escola quando não atendidas nas normas devem se constituir objeto para manifestação dentro da estrutura, sendo estas apontadas em diversos tipos de documentos, termos, informações entre outros que se fizerem necessários*”

SE49 – “*não posso fugir das determinantes normativas*”

SE54 – “*Minha ação supervisora pauta-se nas determinações da SEE a fim de evitar procedimentos disciplinares (ouvidorias, denúncias, apurações preliminares e processos) e é complementada com as demandas específicas das escolas*”

O SE39 relata que segue por não conseguir fazer adaptações, e SE18 fala de uma articulação mínima existente entre a SEE e os profissionais da rede, em outras palavras, quer dizer que quando a SEE ouve a rede, as políticas públicas se aproximam do que a escola necessita de fato, e, portanto, mais facilmente elas se concretizam.

SE39 – *“Muitas vezes, não temos como adaptar as propostas às necessidades das escolas e nos tornamos meros executores, infelizmente!”*

SE18 – *“Apesar de certa desconexão contextual, a SEE ainda tem (cada vez perde mais), uma equipe pedagógica central de referência no cenário nacional. Portanto, não se deve generalizar “política pública”, porque ela é inexistente, como a conceituamos academicamente. A Política pública se concretiza em práticas de gestão e numa articulação mínima entre as ferramentas de gestão da rede e seus profissionais. Assim, por exemplo, se o comando de uma das coordenadorias (ou das diretorias) está nas mãos de um profissional que respeita e ouve a rede, temos uma concretização da “política” mais próximas do cotidiano e mais capaz de responder os desafios das escolas e seus profissionais”*

O Supervisor de Ensino SE1 faz um relato em que demonstra reconhecer seu papel de implementador e articulador das políticas públicas e que estas se concretizam a partir da realização de ações coletivas:

SE1 – *“como supervisor sou um dos responsáveis pela consolidação de políticas e programas desse Sistema, por meio de ações coletivas, que envolvam um movimento de ação, reflexão e ação. e devo compreender a supervisão educacional, seus princípios e métodos, como elemento estratégico e articulador na implementação de políticas públicas de: gestão escolar; desenvolvimento curricular; avaliação institucional, de desempenho da escola e da aprendizagem do aluno e formação continuada de profissionais”*

4.2.3.2. Agrupamento: *adaptar os determinantes normativos*

Nessa alternativa, assinalada por 39%, encontramos as seguintes explicações dos Supervisores de Ensino SE5, SE14, SE27, SE32, SE47, SE56 e SE57:

SE5 - *“O cotidiano escolar muitas vezes dificulta a implementação das políticas públicas tal qual ela está proposta, daí então a necessidade de adaptações, principalmente logo no início do processo de implementação da política pública”*

SE14 – *“Verificar as especificidades da escola é tarefa do supervisor para poder adequar à U.E. as orientações normativas às suas necessidades”*

SE27 - *“Por experiência própria, não adianta querer que a escola adote as políticas públicas pura e simplesmente, é importante que a escola compreenda os objetivos e princípios da política pública e implantá-la de acordo com as necessidades e entendimento da própria escola”*

SE32 - *“Não posso deixar de atender às normas nem de ser coerente com o que realmente é necessidade da escola”*

SE47 - *“Após ouvir os gestores e os professores, analisamos a importância de atender as normatizações e dentro das possibilidades da escola, fazemos o melhor possível para atender as determinações legais”*

SE56 - *“As escolas possuem realidades distintas exigindo adaptações sem ferir a legislação”*

Percebe-se uma preocupação quanto ao atendimento às necessidades da escola, porém, sem ferir a legislação vigente. E o Supervisor de Ensino SE57, exemplifica sua forma de *adaptação*, que mais se aproxima dos procedimentos da ação do que dos determinantes normativos:

SE57 - *“Trabalho com a formação dos PCs. Estou adaptando o modelo de formação proposto para os anos iniciais aos anos finais e ensino médio. Nosso foco é na didática e na metodologia. Parece que encontramos um caminho”*

Os relatos apresentados sugerem certo equívoco ou imprecisão na conceituação e no entendimento sobre *ações* e *políticas* públicas.

4.2.3.3. Agrupamento *selecionar* os determinantes normativos

Na opção de *selecionar as ações originadas nas políticas públicas a partir dos determinantes normativos* que atendem às necessidades da escola, os Supervisores de Ensino SE2, SE9, SE10, SE11, SE25, justificam:

SE2 - *“Na SEE temos determinantes normativos para todos os assuntos do cotidiano escolar. No momento da ação supervisora na escola faz-se necessário selecioná-los e categorizá-los, de modo que atendam a demanda local e a necessidade do momento, pois entendo que aplicá-los todos no mesmo momento pode causar uma desarticulação local. Cabe bom senso e acompanhamento sistemático sobre as necessidades formativas locais sempre tendo como foco a formação continuada e a aplicação dos dispositivos legais em vigor”*

SE9 - *“A lei existe para ser cumprida, mas pode e deve ser contestada (por meios adequados e junto às instâncias devidas) quando apresenta*

dispositivos divergentes das reais condições dadas aos gestores para o seu cumprimento”

SE10 – *“Primo pelo cumprimento dos determinantes normativos, sem perder de vista as especificidades de cada escola. Assim, algumas vezes não aderimos a algum projeto da SEE por achá-lo redundante ou menos significativo para as necessidades da UE. Porém, somos funcionários públicos e não adapto nada, mas pela experiência que tenho, sei que alguns gestores acabam fazendo isso e ficam quietinhos. Quando acontece isso e eu percebo, se houver alguma violação da lei, explico que não podemos fazer “tal coisa” por sermos funcionários públicos e lavro em termo as orientações. Quando essa adaptação não viola nenhuma lei, tento entender suas motivações e avaliar a pertinência do que foi feito, respeitando o exercício de autonomia relativa da equipe, mas dou sugestões, no que couber. Cada caso é um caso”*

SE11 – *“Acredito que a escola tenha de seguir a política educacional do sistema ao qual está inserida, contudo, muitas vezes se faz necessário priorizar determinadas ações em detrimento de outras, de acordo com as necessidades da escola. Por exemplo, por vezes, antes de centrar “fogo” na implementação/utilização do currículo, se faz urgente, naquela determinada escola, se trabalhar antes com o clima organizacional, ou seja, a política educacional não está sendo negligenciada, mas ações outras são necessárias a fim de que as ações da política educacional sejam efetivadas”*

SE25 – *“A localização da escola, seu entorno, sua clientela, os ciclos que atende, o número de alunos, sua identidade e cultura determinam suas necessidades e potencialidades. Tendo isso em vista e apoiando-me em legislação e normas, apoio, assessoro, acompanho e avalio a implantação e implementação de ações originadas para atender às políticas públicas para uma educação de qualidade para todos, ou seja, apresento à equipe escolar as principais metas e projetos da SEE; acompanho e avalio a implementação do Currículo Oficial; oriento a organização do Conselho Participativo e o envolvimento da comunidade nas ações escolares; acompanho e avalio o desempenho da equipe escolar, buscando, numa ação conjunta, as medidas apropriadas para o aprimoramento pedagógico e administrativo da escola, dentre outras ações”*

Nesses relatos observa-se que estão presentes algumas contradições, quando, por exemplo, o SE10 diz que *“prima pelo cumprimento dos determinantes”*, mas se *“achar redundante ou menos significativo”* deixa de realizar, em contrapartida, afirma que os gestores sim, costumam fazer adaptações, e que se não infringir a legislação procura *“entender suas motivações”*. O SE2 justifica a seleção *“pelo bom senso”*, enquanto SE9 se posiciona dizendo que a lei pode ser *“contestada”*.

A inquietação pulsante aqui, se refere ao posicionamento desses Supervisores de Ensino que dizem que os determinantes normativos precisam ser cumpridos, mas até quando? Enquanto for condizente com seus pensamentos? Qual seria a dimensão de prioridade estabelecida? Estaria no escopo do Supervisor de Ensino decidir qual *“acha”* relevante?

Retomando a questão como um todo, na indicação de *seguir os determinantes normativos*, verifica-se uma preocupação em atender os determinantes normativos e à SEE, citando a legislação que determina suas atribuições e afirmando que enquanto “*funcionários públicos*” devem “*cumprir as determinações da SEE*”, que “*é função*” ser “*o implementador de políticas públicas*”, alguns por motivo de “*evitar procedimentos disciplinares*”, outros mesmo discordando do determinante normativo, orientam conforme a legislação porque “*não pode fugir dos determinantes*”. Esse pensamento se justifica pelo conceito da legalidade e legitimidade⁷⁹ que segundo Faria (2015), são conceitos-chave do pensamento político e jurídico. Quanto à legalidade o autor registra que esta

protege valores e direitos fundamentais, garante liberdades públicas, disciplina o exercício dos mecanismos de correção e limita as competências das autoridades. E, ao determinar o que é facultado, obrigatório e proibido, a legalidade ordena a vida social e cria as condições institucionais para a produção, a troca de mercadorias, a contratação de trabalho e o cumprimento dos contratos, engendrando com isso formas de sociabilidade, estruturas técnico-econômicas e relações de produção. A legalidade se confunde assim com a própria noção de direito positivo – ou seja, uma ordem coativa, o conjunto de normas impostas pelo poder público, o instrumento básico para a estruturação da vida social e o marco normativo para a decisão de conflitos de convivência. (FARIA, 2015, p.506)

Nesta perspectiva, a legalidade é legítima por ser um “*conjunto de normas dispostas hierarquicamente por critérios de racionalidade lógica e formal, que resguarda os governados contra o abuso de poder dos governantes*” define Faria (2015, p. 507), e, entre outras coisas, limita o campo de ação dos dirigentes, obriga-os a respeitar os anseios, valores e ideais dos dirigidos e ainda define as regras. Apesar disso, esse agente público, ao afirmar que sua “*ação está pautada na norma*”, mesmo quando se sente “*executor*”, não se considera apenas cumpridor delas, mas se reconhece também como “*elemento estratégico e articulador*” e possuem a clareza de que se um determinante normativo não está sendo cumprido ou não atende às necessidades da escola, ele (agente público) “*precisa se manifestar*”.

Na condição de *adaptar os determinantes normativos*, os relatos exprimem a ideia de verificar as condições, as necessidades e possibilidades da escola, naquele momento, e buscam o cumprimento desses determinantes, utilizando-se da *regulação* pois, como já visto,

⁷⁹ Ver conceitos em FARIA, José Eduardo Campo de Oliveira. Legalidade e Legitimidade. In: **Dicionário de políticas públicas**. Di GIOVANNI e NOGUEIRA (org). Editora da UNESP, Fundap, 2015, p.506 a 514.

nenhum determinante normativo pode prever tudo, sendo necessária a realização dos ajustes ou adequações que couberem, pelo agente público. Esse agente em questão, o Supervisor de Ensino, justamente por conhecer a realidade local, passa a ser o articulador entre as necessidades locais e os interesses do Estado, realizando a mediação das ações originadas nas políticas públicas. Se por um lado, os relatos confirmam a responsabilidade de considerar as necessidades, de outro, a preocupação do cumprimento dos atos normativos, fica fortemente registrada. Surgem reflexões como: Até que ponto se pode garantir a flexibilidade e a possibilidade de ajustes, de adaptações? É possível contrariar o determinante normativo como limite de gestão?

Na opção de *selecionar as ações originadas nas políticas públicas a partir dos determinantes normativos* que atendem às necessidades da escola, os Supervisores de Ensino evidenciam o cuidado em atendê-las, porém, buscam o “*bom senso*” para selecionar este ou aquele determinante normativo, analisando as implicações dessa decisão não só para o coletivo dela, mas também, para cada profissional envolvido na questão. Entende-se que a autonomia é relativa, ainda que, como dito anteriormente, a autonomia é considerada uma liberdade de decisão, ela não é independente como afirma Barroso (2011). E, aqui, os Supervisores de Ensino revelam que levam em consideração a realidade do cotidiano escolar justificada pela sua vulnerabilidade, especificidade, clientela ou clima organizacional, para *selecionar as ações* que consideram adequadas, mas falam da necessidade do acompanhamento pelo Supervisor de Ensino e de como realizar esse acompanhamento, se em outras manifestações ficou presente essa dificuldade devido ao número de demandas que precisa “*dar conta*”? De que forma se compreende a atitude de deixar de cumprir a norma como desculpa do ajuste e da necessidade? Essa justificativa da necessidade é aceitável quando se tem uma situação de vulnerabilidade? A decisão de seleção pode ser elemento limitador do que se apresenta no contexto? Como decidir por esta ou aquela prática? Que relação essas decisões estabelecem com a ação política? Trata-se de uma decisão consciente ou uma decisão politicamente consciente? Por que a ação política foi definida na questão 6 como de baixa tendência de relevância?

Todas essas questões necessitam de uma reflexão cuidadosa e de maior aprofundamento, uma vez que os dados obtidos nessa pesquisa, não permitem afirmar essa ou aquela resposta. Certamente, abrem-se aqui, novos caminhos de investigação para um futuro trabalho.

Ferreira (2001) explicita o conceito de política que compreende a administração da educação e como a supervisão atua nesse contexto,

Políticas, assim, são a orientação mais geral do processo, a direção de mudanças a serem efetuadas. Elas norteiam e lhes dão sentido. São as diretrizes ou linhas de ação que definem ou norteiam práticas, como normas, leis e orientações (...) percebe-se a prática profissional da supervisão como trabalho de coordenação e "controle" da prática educativa que visa assegurar os princípios e as finalidades da educação na prática pedagógica; percebe-se a prática profissional da supervisão como intérprete do significado das políticas e das práticas pedagógicas no duplo movimento que possa realmente comprometer-se com os princípios e as finalidades da educação. (FERREIRA, 2001, p.88-89)

Vários autores, entre eles, Rangel (1979), tratam da questão do *controle* como algo que faz parte da supervisão e é ele quem localiza os desvios que possam estar acontecendo durante o desenvolvimento do processo. Ou por outra perspectiva, é o controle que lhe dá o direito de adaptar ou selecionar este ou aquele determinante normativo?

Para compreender como se dá a participação dos Supervisores de Ensino quanto à implementação das ações originadas nas políticas públicas e como ele se percebe nessa ação, foi elaborada a **questão 16**: “*Como você participa das ações originadas nas políticas públicas relacionadas à educação?*” sendo apresentada quatro alternativas, 1. propositor – na discussão, definição e validação; 2. executor – na implementação; 3. avaliador – na verificação final da ação; 4. não participo. conforme exposto no *Gráfico 21*.

Gráfico 21 – Participação nas ações originadas nas políticas públicas



Fonte: elaborada pela autora

A maior parte, 29 dos Supervisores de Ensino, correspondente a 49,15%, se percebe como *executores* e 44,07%, equivalente a 26 deles, como *propositores* 2 disseram que *não participam* e 2 se veem como *avaliadores*, 3,39%, e por fim, agrupamos as justificativas em: *executor, avaliador e propositor*.

4.2.3.4. Agrupamento: *executor das ações originadas nas políticas públicas*

Alguns dos Supervisores de Ensino que assinalaram serem executores, como: SE10, SE13, SE39, SE45, SE46 e SE51, se manifestaram de forma a responsabilizar a SEE por não permitir a participação como propositores ou simplesmente se colocam fora da atuação do órgão central, como o SE3 e SE31:

SE10 – “Na maioria das vezes, o Supervisor de Ensino não é convidado ou convocado para a primeira etapa, ou seja, a de proposição de políticas públicas. Há algumas vezes a "simulação" dessa etapa, em forma de consulta às bases e negociação, mas, em seguida, percebe-se que as decisões já estavam tomadas. Portanto, acabamos sendo "executores" de políticas públicas. A etapa da avaliação ocorre também algumas vezes, mas fica perceptível que a opinião dada é pouco relevante para o término ou continuidade das ações”

SE13 – “Ausência da participação dos educadores que atuam junto as escolas na formulação das políticas públicas. Não nos é garantida a participação. Recebemos tudo pronto”

SE39 – “As políticas públicas já vêm prontas, apesar da Secretaria afirmar que constrói as políticas após ouvir as proposições das bases”

SE45 – “Faltou a opção pombo correio, que seria o que a SEE mais propõe ao Supervisor, onde ele apenas leva o recado de uma ação já pronta, sem participar da execução, mandando fazer e pronto”

SE46 – “Não percebo que participamos da proposição das ações da SEE, pelo contrário, tenho observado que somos apartados das discussões e definições das políticas públicas”

SE51 – “Não temos abertura para propor nada nem avaliar nada como necessitamos. O que vemos é uma ação autoritária da SEESP que difunde a gestão democrático/participativa em programas exaustivos, no entanto não aplica o mesmo em suas decisões das pastas. O que temos hoje é o cumprimento! Muitas vezes vemos os absurdos decididos e só nos resta calar pois não somos ouvidos”

SE3 – “Não me sinto inserida na proposição”

SE31 – “Meu foco de trabalho se dá no âmbito da relação entre a Diretoria de Ensino e Unidade Escolar”

Algumas manifestações reafirmam que a participação das ações originadas nas políticas públicas, constantes nos atos normativos, como *não propositor*, tais como se percebe através dos relatos do SE11, SE18 e SE36.

SE11 – “Infelizmente a supervisão de ensino não faz propositura de políticas públicas, na verdade, executamos a política educacional”

SE18 – “No cenário atual não há espaço para proposição de políticas na SEE. Nas diretorias de ensino há algum espaço propositivo, ainda que dependente do dirigente de cada uma delas (mais ou menos democrático; mais ou menos interessado na escola e não no poder”

SE36 – “Somos implementadores das políticas públicas em prol da melhoria educacional (...)”

Percebe-se que alguns se consideram somente como orientadores e acompanham a implementação “*por meio das visitas avaliamos sua efetividade quanto a melhoria da educação*”. Outros Supervisores de Ensino se consideram somente como *avaliadores*, como demonstram os relatos de: SE29 e SE48, e, como *executores e avaliadores* o SE52:

SE29 – “Sempre acompanho e analiso com a equipe gestora os resultados educacionais daquela escola, redefinindo ações, se necessário e avaliando novamente seus resultados”

SE48 – “As ações são realizadas pelos gestores sob orientação da Supervisão e são avaliadas durante sua execução e finalização”

SE52 – “Executor na medida que faz parte da função cumprir as determinações legais, mas também avaliador visto que a partir de situações que merecem melhor análise realizamos novas propostas ou intervenções naquilo que se faz necessidade”

Essas manifestações revelam que alguns tem a clareza de suas atribuições e portanto sabem que não são propositores das políticas públicas mas, podem ser das ações que se originam delas, e fica difícil identificar se esse posicionamento é consciente do que seja uma política pública e em que esfera de governabilidade ela se situa ou se consideram mesmo como uma exclusão por parte da SEE, já que muitos se manifestaram fazendo referência à essa instância central, e algumas vezes até à própria instância regional.

4.2.3.5. Agrupamento: *propositor* das ações originadas nas políticas públicas

A percepção sobre ser *propositor* se configura nos relatos de SE4, SE56, SE59:

SE4 – “Como supervisora participo de análise de minutas e implemento políticas públicas.

SE56 – “Esta supervisão sempre que chamada a propor e opinar sobre ações relacionadas a políticas públicas se faz presente através de manifestação por escrito”

SE59 – “Quando atuava como formadora na SEE participei da definição de alguns programas: Escolas prioritária, Rede aprende com a rede, PEI, A SEE abortou este trabalho, daí tenho me restringido a executar/implementar as políticas, o que na minha opinião desestimula a atuação supervisora, além de provocar um sentimento de desprezo do nosso potencial criador. Considerando que por ter 30 anos de experiência no magistério estadual, poderia contribuir com proposições de políticas e não apenas atuar como expectador”

Os Supervisores de Ensino SE19, SE22, SE24, SE25, SE34, se percebem como *propositores* de ações em nível regional, ou seja, em suas respectivas DE, em ações de formação, porém, alguns se colocam como *propositores* das políticas públicas:

SE19 – “Sou funcionária do serviço público, e dentro das minhas atribuições temos que trabalhar junto as escolas com orientação para implementação das políticas públicas do governo; Como propositor, creio que nas ações de formação temos a oportunidade de fazê-lo, assim como também, ao filiar-mos ao sindicato da categoria”

SE22 – “Em relação à Unidade Escolar e à Diretoria de Ensino, há momentos de proposição apesar de ser propositor já não constar do perfil de supervisor elaborado pela SEE, que raramente nos consulta”

SE24 – “Propositor em nível de unidade escolar, definindo junto a equipe escolar melhores ações para desenvolver o proposto pela SEE; Executor em nível de atuação junto às unidades escolares, por meio de ações de formação/orientação, com vistas a implantação das políticas públicas; Avaliador das ações desenvolvidas nas UEs, quando analisamos índices obtidos em avaliações internas e externas”

SE25 – “Em relação à SEE, são poucas as oportunidades de atuar como propositor. Em relação à DE e às escolas, participo como: propositor: quando participo da construção coletiva do Plano de Ação da DE e da U.E, juntamente com a equipe escolar, propondo ações para a melhoria da prática docente e do desempenho dos alunos; executor: quando apresento à equipe escolar metas, indicadores e projetos da SEE, oriento, acompanho e avalio, com vistas à sua implementação para superar fragilidades; avaliador: quando avalio a execução da Proposta Pedagógica e do Plano de Ação, o cumprimento do Currículo Oficial e executo a avaliação do desempenho do diretor”

SE34 – “Propositor em nível de DE não em nível de SEE. Por exemplo, trabalho com os professores coordenadores e o norte das formações é o trabalho com o currículo. No entanto, não o abordamos apenas como multiplicadores. Discutimos, replanejamos, atualizamos e complementamos se necessário”

Outro grupo de Supervisores de Ensino SE12, SE14, SE17 e SE37, por exemplo, consideram que a participação na propositura das políticas públicas deveria ser contemplada na ação supervisora:

SE12 – “no cargo de supervisor de ensino, temos que atuar nestes 3 papéis”

SE14 – “É importante que o supervisor passe por um processo de formação diante das políticas públicas e favorecer então a discussão e a própria validação dela”

SE17 – “Acredito que o supervisor possui um ora um olhar macro, ora um olhar micro, sobre as ações que ocorrem na escola. Neste sentido, deve propor e avaliar se tais ações estão atendendo as necessidades diagnosticadas”

SE37 – “(...) porém precisamos ser mais propositores para que os resultados sejam mais eficazes”

Retomando o terceiro e último objetivo específico, os resultados permitem dizer que os Supervisores de Ensino demonstram uma preocupação em serem os articuladores entre as ações originadas nas políticas públicas e as necessidades e possibilidades da escola. No entanto, fica evidente que o entendimento sobre a diferença existente entre *ação e política pública* não está claro para esse grupo, ora as relacionam à SEE, ora à DE, algumas vezes falam de uma utilizando o termo da outra.

A partir de suas manifestações, se reconhecem como *executores*, alguns considerando ser mesmo uma de suas atribuições enquanto agente público, outros, com objeção, como se fosse um entrave ou uma forma de lamento. Sentem-se excluídos da proposição, embora alguns se identifiquem como sendo, mas exemplificam com ações realizadas no âmbito regional e local, daí se pensar no equívoco entre os conceitos. Quando a manifestação da ação supervisora se conceitua, como afirma SE15, *“Me sinto uma cumpridora de tarefas; muitas vezes não sou nem a executora, mas a que garantirá que a ação aconteça, a fiscalizadora”*, verifica-se que a questão da fiscalização já vista anteriormente, se revela como uma ação presente e que precisa ser retomada e enfrentada de maneira diferente do que os relatos revelam, pois como afirma Rangel (1997)

Confirma-se, então a ideia e o princípio de que o supervisor não é “um técnico” encarregado da eficiência do trabalho e, muito menos, um “controlador” de “produção”, sua função e seu papel assumem uma posição social politicamente *maior*, de líder, de coordenador, que estimula o grupo à compreensão – contextualizada e crítica – de suas ações e, também, de seus direitos. (RANGEL, 1997, p.150-151)

O papel da liderança a ser exercido pelo Supervisor de Ensino, deve trilhar um caminho mais colaborativo. Fiscalizar e identificar o que está errado faz parte do seu escopo de trabalho, porém, simplesmente estagnar sua ação na fiscalização pode ser o que desvaloriza a ação supervisora. Essa ação precisa ir para além do caráter burocrático, precisa ser ressignificada, ter um sentido de construção, de colaboração. A burocracia é algo intrínseco à realidade escolar, uma vez que existem prazos e metas a serem cumpridas, no entanto, a preocupação se dá quando ela passa da organização para o pensamento, como afirma Silva Jr. (1997):

Pensar burocraticamente é não pensar, é assumir a impessoalidade e renunciar, conseqüentemente, à expressão pessoal. É indispensável que o supervisor da escola se expresse como educador e como especialista. Do supervisor espera-se que aja como “o cimento possível da passagem para a coletividade dos educadores daquelas iniciativas e realizações que os pequenos grupos das escolas conseguirão produzir por seu apoio e orientação (SILVA JR., 1997, p. 103)

Para reelaborar essa significação, é preciso reconhecer “*a prisão burocrática no interior da qual o supervisor se movimenta*” e Silva Jr. (1997) assegura que se tratará da primeira grande conquista a se esperar de uma “*práxis criativa*” do Supervisor de Ensino.

Entretanto, a grande maioria deles, não percebe esta realidade, nem mesmo de que cumprem uma função política, como anuncia Nogueira (1989) que a função do Supervisor de Ensino no contexto histórico brasileiro é, e sempre foi, essencialmente política, e não técnica como tem sempre sido veiculada. Ratifica Teixeira (2002),

(...) políticas públicas são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos (TEIXEIRA, 2002, p. 2).

Conhecer as políticas e diretrizes educacionais, bem como buscar estratégias para implementá-las, são condições importantes para que o Supervisor de Ensino, enquanto agente público, possa promover mudanças na direção da qualidade desejada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Peço licença para terminar
Soletrando a canção de rebeldia
Que existe nos fonemas da alegria:
Canção de amor geral que eu vi crescer
Nos olhos do homem que aprendeu a ler*

(Thiago de Mello)⁸⁰

Esse trecho do poema, *Canção para os fonemas da alegria*, dedicado ao educador pernambucano, que foi exilado pelo regime militar, e ficou conhecido internacionalmente pelo seu método de alfabetização de adultos, canta a alfabetização e as transformações que ela proporciona. Peço licença para parafrasear Thiago de Mello e falar das transformações da ação supervisora nesse caminhar.

Ao longo da história, ocorreram várias transformações na educação, e, nesse percurso, se percebe que muitos movimentos foram feitos e provocaram transformações também na ação supervisora. O trabalho do Supervisor de Ensino, especialista em educação, está envolvido e emaranhado em questões complexas que a realidade educacional demanda, um quadro de muitas e rápidas mudanças sociais que despontam em novas exigências e culminam em demandas de toda ordem. Demandas estas, que afetam, em maior ou menor grau, diretamente, o trabalho tanto do gestor como do Supervisor de Ensino, interferindo em suas atuações.

Nesta pesquisa foi possível evidenciar que as atribuições do Supervisor de Ensino, que regulam sua ação e atuação, envolvem uma multiplicidade de tarefas e responsabilidades e que, muitas delas, dependem da atuação dos gestores, o que implica dizer que, dessa forma,

⁸⁰ Thiago de Mello (1926) é um poeta e tradutor brasileiro, reconhecido como um ícone da literatura regional. Seu poema mais conhecido é *Os Estatutos do Homem*, onde o poeta chama a atenção do leitor para os valores simples da natureza humana. Este trecho faz parte do poema *Canção para os fonemas da alegria*, dedicado a Paulo Freire

ele não se torna o único responsável pelas atividades realizadas na escola e pela prática exercida pelos profissionais envolvidos nela, mas, estabelece uma necessidade de ser um investigador da instituição escola, de se manter atualizado, de buscar estratégias que fortaleçam a relação com os gestores, estratégias que privilegiem o planejamento e o acompanhamento de suas ações, no sentido de otimizar o seu tempo, com foco e equilíbrio entre as questões administrativas e pedagógicas.

Esse desafio se faz presente na atuação dos Supervisores de Ensino, quando exige deste um repensar sobre sua prática, sobre seus discursos, sobre os determinantes normativos que norteiam o seu fazer e sobre possíveis transformações.

As manifestações analisadas nesse trabalho, a partir do questionário respondido, demonstraram uma predominância de perfil *pedagógico*, preocupado com o *desempenho e resultados* das escolas que acompanham. Sendo assim, a *avaliação* passa a fazer parte de suas inquietações, de *liderança* dos interesses coletivos, oportunizando momentos de formação, de estudo e reflexão, a respeito de temas relevantes para os gestores, de *mobilizador* do ensinar e do aprender.

Nas manifestações dos Supervisores de Ensino ficou evidenciado seu papel *articulador* do trabalho dos diferentes sujeitos da escola, bem como, de *orientador e apoiador*, diante das ações e decisões tomadas pelos gestores no seu fazer. Revelou-se como um *mediador* dos conflitos inerentes às relações que permeiam esse cotidiano e um *colaborador* e responsável por ações de formação que potencializem os diferentes saberes dos gestores e dos próprios Supervisores de Ensino.

No entanto, algumas questões relacionadas ao *controle, fiscalização, burocracia e política* ainda são percebidas como um entrave e, algumas vezes, como uma contrariedade, talvez motivadas por resquícios de sua história mais inspecionista, controladora e submissa ou por não compreender sua necessidade. Mas, de forma clara, se observou a importância de um aprofundamento na análise desses resultados, uma vez que se evidenciou uma tendência desse grupo de Supervisores de Ensino a valorizar mais as ações que envolvem o sujeito e as relações e, portanto, às demandas do indivíduo em detrimento às demandas de ordem institucional.

Essa tendência revelou que há uma necessidade de se refletir sobre as manifestações considerando que esse agente público tem atribuições definidas nos determinantes normativos que regulam a ação supervisora, além de um papel político, pedagógico e de liderança no espaço escolar, que muitas vezes não reconhece e/ou não é reconhecido pelos gestores na percepção dos Supervisores de Ensino participantes da pesquisa.

Muitos são os desafios no exercício da função do Supervisor de Ensino.

Entender suas práticas, suas percepções e como se manifestam, pode ser um caminho para construir relações de confiança e de abertura com os demais profissionais da escola, especialmente, com os gestores, de modo a superar os percalços recorrentes relacionados ao trabalho realizado, fortalecendo os papéis e responsabilidades que lhes cabem, com empenho, ousadia, criatividade e criticidade.

Este trabalho traz uma reflexão inicial sobre a possibilidade de ressignificar a ação supervisora nas dimensões da gestão escolar, e, assim, atuar como agente público num trabalho coletivo, participativo e dialógico. Existe, claramente, um reconhecimento, por parte dos Supervisores de Ensino, de que a escola se configura como um importante ambiente de aprendizagem para todos os envolvidos nela, e, que o clima organizacional estabelecido faz toda a diferença. Em outras palavras, uma escola que transparece um clima de tranquilidade, respeito e comprometimento, demonstra um espaço mais próximo da efetividade da participação e do exercício da democracia. Mas fica uma questão ainda no ar: que serviço a escola deve prestar à sociedade, e qual o papel desse Supervisor de Ensino que está *“a serviço do serviço que a escola deve prestar à sociedade”*?

A ação supervisora tem o compromisso de impulsionar a busca da qualidade do ensino e da formação humana que se processa na escola. No entanto, ainda enfrenta situações em que ela nega sua função específica, articuladora e dinamizadora do processo pedagógico, mesmo assim, precisa acreditar no seu trabalho e mostrar que sua ação faz diferença nas práticas pedagógicas.

Cabe problematizar em que medida o Supervisor de Ensino consegue despertar o interesse dos gestores e por que não dizer, o seu próprio, em superar a complexidade na prática diária, construir espaços e tempos de aprendizagem e de participação efetiva. As dificuldades e facilidades apontadas nesse trabalho, a partir de sua percepção, permitem confirmar que atuam conforme a realidade de cada contexto, tanto da Diretoria de Ensino em que trabalha como das escolas que compõem o setor atribuído a eles.

A experiência, a competência técnica, o comprometimento, o bom relacionamento com a equipe e o diálogo se configuram como aspectos que facilitam sua atuação junto aos gestores. Em contrapartida, a postura dos gestores, a falta de tempo, o excesso de demandas, a falta de recursos, a formação inicial deficitária, a rotatividade das equipes e a descontinuidade de políticas públicas estão entre os fatores mais assinalados pelos Supervisores de Ensino como dificultadores na sua atuação.

Nas manifestações apontadas pelos participantes da pesquisa, se verifica que, os aspectos facilitadores dizem respeito a eles, enquanto que atribuem a fatores externos, a responsabilidade pelos entraves encontrados no seu cotidiano. Porém, apesar dessas dificuldades, conseguem visualizar as intervenções feitas por eles, na prática dos gestores, a partir da observação do clima organizacional, da organização da parte administrativa, dos resultados educacionais, dos registros feitos e na concretude das orientações dadas.

As ações de *orientação, apoio, articulação e avaliação* são consideradas como as mais relevantes na sua atuação cotidiana, e, ao se referirem às dimensões da gestão escolar estudadas nessa pesquisa, esses Supervisores de Ensino declararam que consideram mais importante e destinam mais tempo de sua atuação à gestão pedagógica e a menos importante à gestão administrativa.

A ação de formação continuada é apontada como uma necessidade, mas, na maioria das vezes, não conseguem realizá-la, devido a inúmeras demandas de sua Diretoria de Ensino ou da escola, mas, quando o fazem, nem sempre atingem a efetividade esperada. Justificam esse resultado a partir de alguns fatores como: a falta de interesse e comprometimento dos gestores; a descrença nas políticas públicas; o não envolvimento deles na reflexão, discussão e definição dos temas ou assuntos da sua própria formação. Portanto, são aspectos desassociados das suas necessidades. Seus saberes e experiências não são levados em consideração nesse momento.

Ficou evidenciado que os Supervisores de Ensino possuem experiências de ações de formação realizadas em diferentes ambientes e instituições, mas, a falta de um plano de formação e a falta de reconhecimento por parte dos gestores podem indicar a dificuldade quanto ao desenvolvimento de ações de formação em sua Diretoria de Ensino.

Ao analisar os determinantes normativos que tratam de suas atribuições referentes à formação continuada, e as manifestações registradas na pesquisa, percebeu-se que estes sentem-se integrados à essa ação e se dizem propositores a partir de um diagnóstico realizado por eles, pelo dirigente regional ou pelo núcleo pedagógico. Mas, foram poucas as manifestações de parceria entre supervisão e núcleo pedagógico nessa ação.

Ficou evidenciado também que, os Supervisores de Ensino não deixam de atuar após a realização de uma ação de formação para gestores escolares e manifestaram que atuam com a frequência *sempre e muitas vezes* nas ações de *orientação, acompanhamento e apoio*, em destaque, mas também, na *avaliação, verificação e articulação*. Em contrapartida, a ação de *complementação*, ocorre *sempre que necessário*.

Outro desafio para os Supervisores de Ensino se apresenta quando numa sociedade competitiva, assumem a necessidade de ressignificar a prática educativa, junto com os gestores, nas ações de *acompanhamento, orientação e apoio*, visando despertar a vontade coletiva, orientados pela solidariedade e respeito à individualidade.

Os Supervisores de Ensino manifestaram que conseguem evidenciar e constatar alterações na prática dos gestores de variadas formas: durante as conversas e orientações de rotina; na verificação de documentos; nos relatos de professores, funcionários, alunos e comunidade; nas visitas de observação do clima organizacional; na alteração da forma de relacionamento dos gestores com a sua equipe escolar e com menor indicação, mas não menos importante, no aumento ou diminuição do número de ouvidorias e reclamações recebidas, tanto na Diretoria de Ensino como na Secretaria da Educação.

Os relatos dos Supervisores de Ensino demonstraram seus envolvimento no *acompanhamento* das ações da escola, na participação em reuniões de diferentes segmentos como: da equipe gestora, dos ATPC, dos conselhos bimestrais, muitos deles, considerados participativos.

A maneira como esse grupo descreve sua atuação na verificação de documentos chama atenção para dois tipos de Supervisor de Ensino, um perfil que se aproxima de uma concepção mais fiscalizadora, com caráter de inspeção ou de controle, se utilizando de um procedimento de *checklist*, e outro perfil que se distancia dessa prática quando se manifesta a partir de novas concepções, de estimulador, incentivador e colaborador.

Por um lado, a pesquisa revelou um agente público que preza pelo atendimento aos determinantes normativos e se reconhece como *implementador dessas políticas públicas*, de outro lado, um agente público que se posiciona com uma autonomia que lhe permite *adaptar* ou *selecionar* os determinantes normativos, a partir de sua percepção sobre a realidade escolar. Utiliza-se da prerrogativa da *regulação* para justificar a realização de ajustes ou adequações que considerar necessárias.

A relação desse agente público com esses determinantes normativos inspira maiores cuidados, primeiro quanto ao reconhecimento de suas próprias atribuições, depois quanto às necessidades e possibilidades da escola e, por fim, o cumprimento ou não das ações originadas nas políticas públicas. Assim, articular esses aspectos e aproximar seu discurso da prática poderá trazer o reconhecimento que busca junto aos gestores escolares. Diminuir a distância entre o que se faz, o que se pensa e o que está definido nos determinantes normativos, parece um grande desafio a ser enfrentado.

A pesquisa demonstrou que se faz necessário um repensar do Supervisor de Ensino, como agente público, sobre sua atuação. Repensar como interpreta as diretrizes para cada realidade existente, como avalia diferentes medidas e projetos quanto aos aspectos operacionais e quanto ao alcance de objetivos. Assim como, reinterpretar de forma crítica a burocracia que se mostra muito forte no seu cotidiano e colocá-la a serviço do pedagógico., Além disso, oportuno retomar e participar da elaboração dos planos de trabalho da Diretoria de Ensino em que atua, no sentido de articular a ação dos diversos setores para o atendimento da atividade-fim do sistema de ensino. Organizar seu plano de ação para orientar, acompanhar, apoiar e colaborar com os gestores na sua prática, nas diferentes dimensões da gestão escolar.

Este trabalho permite indicar a importância para o Supervisor de Ensino de rever a maneira como articula a implementação das políticas públicas com as necessidades e possibilidades da escola, assim como, repensar sobre a relevância das ações que permeiam seu cotidiano, reconsiderando seu papel enquanto agente público, representante institucional e seu papel político, articulador e mediador das diferentes instâncias, central, regional e local.

Os resultados apresentados nas manifestações dos Supervisores de Ensino, no que se refere ao incentivo e promoção de ações de formação continuada para os gestores escolares, apontaram para a necessidade de reconsiderar essa prática, uma vez que eles não são incluídos nas tomadas de decisão sobre suas necessidades formativas.

O pulsar de uma Supervisora de Ensino que sonha com uma prática que se concretize para além do trabalho técnico emerge fortemente nesse trabalho, pois, em alguns momentos se identifica com os relatos dos participantes da pesquisa e, em outros tantos, se surpreende e se distancia. Ainda assim, fortalece uma satisfação pela oportunidade de realização desse trabalho, enquanto pesquisadora, na busca de compreensão da atuação do agente público: Supervisor de Ensino e seu papel como educador, humano, solidário e, por fim, mas não menos importante, o seu papel como liderança em busca de espaços de reflexão e aprendizagem. Espaços esses, que possam contribuir para uma ação supervisora mais efetiva diante das possibilidades de implementação de políticas públicas e sua articulação com a realidade da escola, mas que vá além, que supere as dificuldades de sua prática cotidiana.

Enfim, recuperar as palavras de Cora Coralina registradas no início desse trabalho, se faz pertinente, quando se percebe que muitos são os desafios, mas inúmeras as possibilidades... *no caminho incerto da vida, o mais importante é o decidir*. Espera-se que esse trabalho possa contribuir com novas reflexões, discussões e decisões sobre a ressignificação da ação supervisora.

6. REFERÊNCIAS

AFONSO, Natércio. Políticas promotoras do sucesso escolar. In: **Projeto Fênix As artes do voo e as Ciências da Navegação**. Porto, 2012.

AFONSO, Natércio; BARROSO, João. (Orgs.). **Políticas Públicas: mobilização de conhecimento e modos de regulação**. Vila Nova Gaia: Fundação Manuel Leão, 2011.

ALONSO, M. Supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, Naura S. C. (org). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ALARCÃO, Isabel. Do olhar supervisiivo ao olhar sobre a supervisão. In: **Supervisão pedagógica: Princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

ALARCÃO, I. & TAVARES, J. **Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem** (2ª Ed.). Coimbra: Almedina, 2003.

ARROYO, M. **Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, p. 143-161, dez. 1999.

AZANHA, José Mario Pires. **A democratização no ensino como expansão de oportunidades**. Comunicação Oral apresentada no Congresso Anual da SBPC em 1978.

_____. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. In: **Educação: alguns escritos**. São Paulo: Editora Nacional, 1987, p. 25-43. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a12>> Acesso em: 05 jul. 2013.

_____. **Autonomia da escola, um reexame**. São Paulo: FDE, 1993, p.37-46.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROSO, João. O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. In. **Revista Educação e Sociedade**. Vol. 26. n. 92. p. 725-751, Especial – Out. 2005.

_____. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. Naura S, C. Ferreira (org). 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. 9º ed. Trad. Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1994.

BONDÍA, Jorge Larossa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n.19, apr. 2002. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&Ing=en&nrm=iso Acesso em: 18 jul.2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. p.292.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, Seção I, p.27833.

_____. **Parecer nº 252 de 1969, do Conselho Federal de Educação**. Instituiu as habilitações do Curso de Pedagogia. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

BREJO, Janayna A. Política Educacional. In: **Dicionário de políticas públicas**: volume 2. Carmem Lucia Freitas de Castro, Cynthia Rubia Braga Gontijo, Luciana Moraes Raso Sardinha Pinto (org) Barbacena: EdUEMG, 2015. 490p.

CASTRO, Rodrigo B. **Eficácia, Eficiência e Efetividade na Administração Pública**. 30º EnANPAD, 2006.

COSTA, Vera Lucia Cabral (org.) **Gestão Educacional e Descentralização**: Novos Padrões. São Paulo: Cortez: Fundap, 1997.

DOURADO, L. Gestão escolar democrática – a perspectiva dos dirigentes escolares da rede municipal de Goiânia. Goiânia: Alternativa, 2003.

EM ABERTO: **Gestão escolar e formação de gestores**. Brasília, vol. 17, n. 72, abr./jun. 2000. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/234>. Acesso em: 18 jul. 2016.

FAYOL, Henri. Administração industrial e geral; tradução para o português de Irene de Bojano e Mario de Souza. 9 ed. São Paulo, Atlas, 1978.

FARIA, José Eduardo Campo de Oliveira. Legalidade e Legitimidade. In: **Dicionário de políticas públicas**. DiGIOVANNI e NOGUEIRA (org). Editora da UNESP, Fundap, 2015.

FERNANDES, Marileusa M. A opção da supervisão diante da ambivalência. In: SILVA JR., C. A.; RANGEL, M. (Orgs.). **Nove olhares sobre supervisão**. Campinas: Papyrus, 1997. p. 111-122.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Supervisão Educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados. In: RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). Supervisão educacional no Brasil: trajetórias de compromissos no domínio das políticas públicas e da administração da educação. In: **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FIorentini, D.; Castro, F. C. Tornando-se professor de Matemática: o caso de Allan em Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. In: FIORENTINI, D. (Org.) **Formação de professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 121-156.

FORGHIERI, C. C. Qualidade na Administração Pública. In: **Dicionário de políticas públicas**. DiGIOVANNI e NOGUEIRA (org). Editora da UNESP, Fundap, 2015

FREITAS, H.; MOSCAROLA, J. **Da observação a decisão: Métodos de pesquisa e de análise quantitativa e qualitativa de dados**. RAE eletrônica, São Paulo, v 1, n 1, p. 1-30, jan/jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/raeel/v1n1/v1n1a06.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2014.

GASPAR, SEABRA & NEVES. **A Supervisão Pedagógica: significados e operacionalização**. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, vol.12, 2012, pp.29-57.

GATTI, Bernadete A. **Diagnóstico, problematização e aspectos conceituais sobre a formação do magistério**: subsídio para o delineamento de políticas na área. Brasília: Consed/Ceius, 1996.

_____. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

_____. A análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n.37, jan/abr, 2008, p.57-69.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Políticas docentes n Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

GOODE, William J. e HATT, Paul K. **Métodos em pesquisa social**. 7 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

GUTIERREZ, Gustavo Luis; CATANI, Afrânio Mendes. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org). **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2011.

HARGREAVES, Andy (2003). **O Ensino na Sociedade do Conhecimento**: educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Tradução Ernani Rosa. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Formação permanente do professorado**: novas tendências, São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Entrevista à Revista Nova Escola**. Edição 14, 01 de Julho de 2011. Disponível em: <<http://gestaoescolar.org.br/conteudo/456/francisco-imbernon-fala-sobre-caminhos-paramelhorar-a-formacao-continuada-de-professores>>. Acesso em 14 de set de 2016.

KOFFKA, K. **Princípios da Psicologia da Gestalt**. Cultrix, SP, 1975.

KOHLER, W. **Psicologia da Gestalt**. Itatiaia. Belo Horizonte, 1980.

LEMES, S. S. A escolarização e o pluralismo cultural; reflexões, buscas e algumas pistas para solução de embates. In: FONSECA, D. J. (Org.). **Cadernos de formação em fundamentos sociológicos e antropológicos da educação**. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 79-82.

_____. Indagações sobre as políticas educacionais e reflexões sobre demandas percebidas pelo estado brasileiro: tópicos para análise circunstanciada de seus instrumentos de ação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara/SP, v.11, n.esp. 3, p.1616-1625, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n.esp3.9064>. Acesso em 03 mai 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola – teoria e prática**. 4ª Ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIMA, Elma Corrêa de. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

LUCK, Heloísa. **Gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional**. Série Cadernos de Gestão. Rios de Janeiro. Editora Vozes, 2006.

_____. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

_____. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

_____. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 5 ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Série: Cadernos de Gestão.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.d.a. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: Epu, 1986.

MACHADO, Maria Aglaê de M. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. In: Em **Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 97-112, fev./jun. 2000.

MARÇAL, Juliane Corrêa **Progestão: como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola?**, módulo III / Juliane Corrêa Marçal, José Vieira de Sousa ; coordenação geral Maria Aglaê de Medeiros Machado. – Brasília: Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

MEDEIROS, Luciene; ROSA, Solange. **Supervisão Educacional: possibilidades e limites**. São Paulo: Cortez, 1985.

MEDINA, A. S. Supervisor escolar: parceiro político-pedagógico. In: SILVA JR., C. A.; RANGEL, M. (Org.). **Nove olhares sobre supervisão**. Campinas: Papirus, 1997. p. 9-36.
MINAYO, Maria Cecília de Souza et al (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Metodologia e Criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. (Coleção Temas Sociais).

MULLER, Pierre, SUREL, Yves; [traduzido por] Agemir Bavaresco, Alceu R. Ferraro. **A análise das Políticas Públicas**. Pelotas: Educat, 2002.

MURAMOTO, Helenice Maria Sbrogio. **Ação, reflexão e diálogo: o caminhar transformador**. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_24_p133-142_c.pdf. Acesso em 13 de jul.2016.

NEIVA, E. R. (2004). **Percepção de mudança individual e organizacional: o papel das atitudes e das características organizacionais**. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.

NOGUEIRA, Martha G. **Supervisão Educacional. A questão política**. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

NÓVOA, Antônio. **Concepções e práticas da formação contínua de professores**: In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. (Coord). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Portugal: Dom Quixote, 1997.

_____. **À escola o que é da escola**. Jun/Jul 2010. Cinthya Rodrigues. Entrevista à Revista Nova escola. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/625/antonio-novoa-fala-sobre-conteudos-que-devem-ser-prioritarios-na-escola>>. Acesso em 10 de set. de 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 10. ed., Petrópolis: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. (Org). **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PELLISSARI, Cristiane. **Os seis desafios do formador**. Avisa lá 30. Reflexões do Formador– Edição abril/2007.

RAMOS, M. F. (2006). **Racionalidade nas organizações do terceiro setor: tensões e implicações para a avaliação de programas sociais**. Dissertação de mestrado, Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

RANGEL, Mary. **Supervisão Pedagógica: um modelo**. Petrópolis: Vozes, 1979

_____. Considerações sobre o papel do supervisor, como especialista em educação, na América Latina. In: **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____. O estudo como prática de Supervisão. In: **Supervisão pedagógica: Princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RANGEL, Mary; FREIRE, Wendel. (Orgs). **Supervisão Escolar: avanços de conceitos e processos**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2011. (p.29-67).

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda; MENIN, Ana Maria Costa. (Org). **Formação do gestor educacional: necessidades da ação coletiva e democrática**. São Paulo: Arte & Ciência, 2005.

RIBEIRO, D. (1987). A Supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In Alarcão, I. (org) (2000). **Escola reflexiva e Supervisão: Uma escola em desenvolvimento e Aprendizagem**. Porto: Porto Editora, p.89-94.

SACRISTAN, J.G. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Supervisão Pedagógica em ação**, coord. Loyde Amalia Faustini. 3ª ed. São Paulo, SE/CENP/FLE, 1981.

_____. **Decreto Estadual nº 57.141, de 18 de julho de 2011**. Reorganiza a Secretaria da Educação. Vol.121, nº 134, São Paulo, 19/07/2011. Disponível em: www.imprensaoficial.com.br. Acesso em: 04 jun. 2017

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE 97, de 18 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre o Setor de Trabalho do Supervisor de Ensino. Publicado em 19 de dezembro de 2009 no Diário Oficial, Poder Executivo – Seção I, São Paulo. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/97_09.HTM?Time=22/08/2018%2017:41:03. Acesso em 06 jun 2017.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE 52, de 14 de agosto de 2013**. Dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino, os referenciais bibliográficos e de legislação, que fundamentam e orientam a organização de exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas. Publicado em 15 de agosto de 2013 no Diário Oficial Poder Executivo - Seção I, São Paulo, 123 (152) – 31.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina**. São Paulo: Editora Best Seller, 1990.

SILVA, Benedicto. **Taylor e Fayol**. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1987.

SILVA, Rose Neubauer, CRUZ, Neide. Política Educacional: Redefinição de competências e novos modelos de gestão. In: **Descentralização e Políticas Sociais**. São Paulo: Fundap, 1996.

SILVA, N. S. C. **Supervisão Educacional: uma reflexão crítica**. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. Supervisão Educacional: Novas exigências, novos conceitos, novos Significados. In: RANGEL, Mary. (orgs). **Supervisão Pedagógica: Princípios e Práticas**. Campinas (SP): Papyrus, 2001.

SILVA JR, Celestino Alves. **A supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo a vontade coletiva**. São Paulo: Loyola, 1984.

_____. A escola pública como local de trabalho. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. Prática e Supervisão. In: ALVES, Nilda (org). **Educação e Supervisão: o trabalho coletivo na escola**. São Paulo, Cortez, 1995.

_____. Organização do trabalho na escola pública: o Pedagógico, o administrativo na ação supervisora. In: **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

_____. Supervisão, Currículo e Avaliação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. O espaço da administração no tempo da gestão. In: MACHADO, Lourdes Marcelino e FERREIRA, Naura Syria Carapeto (orgs). **Política e Gestão da Educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **A supervisão a serviço do serviço que a escola deve prestar à sociedade**. Revista APASE. São Paulo, nº 12, p.48-54, abr 2011.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. Disponível em:

http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel

URBANETZ, Sandra Terezinha; SILVA, Simone Zampier. **Orientação e Supervisão Escolar**. Curitiba: Ibpx, 2008.

VASCONCELOS, Celso S. Sobre o papel da Supervisão Educacional Coordenação. In: VASCONCELOS (org). **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

7. APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Este questionário é um instrumento formal de expressão, cujo objetivo é conhecer e analisar as percepções dos Supervisores de Ensino sobre sua atuação junto aos Gestores Escolares, entendendo “Gestores Escolares” por Diretor, Vice-diretor e Professor Coordenador.

TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa: SUPERVISOR DE ENSINO: PERCEPÇÃO DE UM AGENTE PÚBLICO SOBRE SUA ATUAÇÃO, que pretende analisar a percepção e interpretação de supervisores de ensino do estado de São Paulo, quanto à sua atuação na relação com os gestores escolares, buscando identificar as possíveis contribuições que fortaleçam as relações com os profissionais da escola e as suas práticas pedagógicas. Pretende-se também, aprofundar um estudo sobre a necessidade de formação para os gestores escolares e em que medida a atuação do supervisor de ensino colabora ou não para possíveis alterações no trabalho cotidiano desses profissionais na escola. E ainda, como se articula o trabalho do supervisor de ensino, na sua atuação, quando se trata de analisar as políticas públicas e a realidade do cotidiano escolar. Esta análise se dará através de pesquisa bibliográfica e questionário on-line destinado aos supervisores de ensino do estado de São Paulo.

Você foi selecionado por ser um supervisor de ensino atuante na rede estadual paulista e sua participação apesar de não ser obrigatória, é muito importante. Esta pesquisa consistirá em responder um questionário sobre sua atuação junto aos gestores escolares. Entende-se “gestores escolares” como os profissionais que atuam diretamente com as várias esferas da gestão escolar, mas que têm o foco nas tarefas administrativas e pedagógicas da escola, diretor, vice-diretor e professor coordenador.

Os riscos na participação dessa pesquisa são mínimos, uma vez que o assunto faz parte do seu fazer cotidiano e você poderá responder ao questionário no local e horário que achar mais conveniente, caso ocorra algum desconforto durante o desenvolvimento do questionário, você poderá parar e retornar, se quiser, no momento que julgar mais oportuno. O local e horário será definido por você, de modo a tornar esse momento, uma rica oportunidade de colaborar com o esclarecimento e fortalecimento desse grupo de profissionais da rede estadual paulista, bem como, de oportunizar uma reflexão sobre a própria prática.

Considerando-se que nessa pesquisa o que se apresenta são riscos mínimos, você, como participante voluntário envolvido, terá o devido acompanhamento, orientação e apoio para sua participação. Além disso, fica assegurado, caso haja algum tipo de dano comprovadamente ocasionado pela sua participação nessa pesquisa, a instauração de processo indenizatório de responsabilização.

A pesquisa será realizada de forma on-line, por você, participante voluntário, com total autonomia para decidir, continuar ou não a responder o questionário. Caso haja algum motivo para sua desistência, não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Os dados brutos envolvidos na pesquisa serão mantidos sob sigilo em arquivos, de posse e responsabilidade da instituição e do pesquisador, e não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. A sua participação na pesquisa, não gerará nenhum tipo de custo, vínculo ou de ganhos.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Rosângela Novaes Martins

Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Araraquara, 06 de maio de 2017

Objetivo geral: Analisar a percepção do Supervisor de Ensino sobre sua atuação junto aos gestores escolares diante das possibilidades da implementação de políticas públicas.

IDENTIFICAÇÃO

1. **Diretoria de Ensino:** capital interior
2. **Sexo:** feminino masculino
3. Tempo de atuação como supervisor de ensino:
 - menos de 1 ano
 - de 1 a 5 anos
 - de 6 a 10 anos
 - de 11 a 15 anos
 - mais de 15 anos
4. Assinale as funções e cargos, exercidos por você, durante a sua carreira:
 - professor
 - professor coordenador
 - PCNP/PCOP/ATP
 - vice-diretor
 - diretor
 - supervisor
 - dirigente
 - outro:
5. Indique sua formação: _____

MANIFESTAÇÕES DOS SUPERVISORES DE ENSINO SOBRE SUA ATUAÇÃO JUNTO AOS GESTORES ESCOLARES

Objetivo 1. Caracterizar as manifestações dos Supervisores de Ensino sobre sua atuação junto aos gestores escolares.

1. Enumere cada tipo de gestão no grau de importância de 1 a 6, sendo 1 a que você considera mais importante e 6 a menos importante, no seu trabalho de orientação, subsídio e apoio aos gestores:
 - gestão administrativa - recursos
 - gestão de pessoas
 - gestão de resultados educacionais
 - gestão do clima organizacional
 - gestão participativa
 - gestão pedagógica

2. Qual gestão ocupa mais o seu tempo na sua atuação junto aos gestores? Enumere de 1 a 6, sendo 1 a que você considera que ocupa mais o seu tempo e 6 a que ocupa menos tempo.

- gestão administrativa - recursos
- gestão de pessoas
- gestão de resultados educacionais
- gestão do clima organizacional
- gestão participativa
- gestão pedagógica

3. Cite até 5 fatores facilitadores na sua atuação junto aos gestores.

4. Cite até 5 fatores que dificultam sua atuação junto aos gestores.

5. É possível identificar alterações na prática cotidiana dos gestores, após as intervenções e orientações, propostas por você? sim às vezes não

5.1. Apresente uma evidência de sua resposta.

6. Indique a relevância para o tipo de ação desenvolvida por você em sua atuação supervisora no contexto atual: atribua valores de 1 a 10 conforme o grau de importância que esse tipo de ação representa para você, sendo 1 a menos importante e 10 a mais importante.

- de apoio
- de articulação
- de avaliação
- de burocracia
- de cobrança
- de fiscalização
- de liderança
- de mediação
- de orientação
- de política

Objetivo 2. Analisar as percepções dos Supervisores de Ensino sobre a efetividade da ação de formação para os gestores escolares e as possíveis alterações evidenciadas na prática destes a partir da ação realizada;

7. Você considera uma necessidade para a atuação dos gestores, realizar ações de formação?

- sim, apresenta resultados positivos na atuação dos gestores
- sim, porém, as demandas da UE e da DE, dificultam a realização de ações de formação
- em termos porque pouco contribui para alterações na prática dos gestores
- não, apesar de acreditar que poderia ajudar
- não, pois pouco colabora para a mudança na atuação dos gestores na escola
- outro:

8. Os assuntos desenvolvidos nas formações proporcionadas aos gestores, da Diretoria de Ensino em que você atua, tem atendido de maneira satisfatória às necessidades observadas por você?

- sim às vezes raramente não

8.1. Justifique sua resposta:

9. Além das formações, propostas pela SEE, quem apresenta e define os assuntos para a formação de gestores na Diretoria de Ensino em que você atua, com maior frequência?

- supervisor de ensino
- do núcleo pedagógico
- dirigente regional
- gestores escolares
- não há formação para gestores na Diretoria de Ensino onde atuo, além das propostas pela SEE
- outros _____

10. Você já atuou ou atua como formador? sim não

10.1. Onde você atuou como formador?

(assinale mais de uma alternativa, se for o caso)

- escola
- diretoria de ensino
- secretaria estadual de educação
- secretarias municipais de educação
- rede particular de ensino
- não atuei como formador
- outro

11. Das ações apresentadas a seguir, indique aquelas nas quais você se reconhece integrado à formação dos profissionais da educação e atua como um dos articuladores de processos nas diferentes instâncias da SEE: Escola, Diretoria de Ensino e órgãos centrais: (assinale mais de uma alternativa, se for o caso)

- diagnosticar a necessidade de formação continuada dos profissionais da educação e promover ações para supri-las
- articular a formação dos profissionais da educação, a partir de uma prática que privilegie a tomada de decisões coletivas, centrada na gestão do currículo na escola e na sala de aula
- propor a formação dos educadores, com vista à sua formação permanente e ao atendimento das necessidades das escolas
- fazer uso de metodologias de mediação de processos e pessoas e de gestão de conflito
- identificar teorias, componentes da organização do ensino e das normas vigentes que orientam as ações de melhoria do desempenho das escolas, de seus profissionais e alunos.
- outra:

12. Após a realização de formação para os gestores da Diretoria de Ensino em que você atua, com que frequência, as ações apresentadas a seguir, fazem parte de suas atividades?

nunca algumas sempre que muitas sempre
vezes vezes necessário vezes

- acompanhamento
- apoio
- articulação
- avaliação
- complementação
- orientação
- verificação
- nenhuma ação específica

13. Como é possível constatar alterações na prática dos gestores envolvidos nas ações de formação? (assinale mais de uma alternativa, se for o caso)

- durante conversas e orientações de rotina com os gestores
- nos relatos de professores, funcionários e alunos
- na verificação de documentos (atas, planilhas, relatórios, prontuários, outros)
- nas visitas de observação do clima organizacional da escola (relações, espaços e tempos)
- na alteração da forma de relacionamento dos gestores com a sua equipe escolar
- no aumento ou diminuição do número de ouvidorias e reclamações recebidas
- não é possível detectar
- outro: _____

14. Relate uma experiência em que você percebeu uma alteração evidenciada na prática dos gestores depois da realização de ações de formação em sua Diretoria de Ensino.

Objetivo 3. Investigar junto aos Supervisores de Ensino como se dá a articulação para implementação das ações originadas nas políticas públicas com as necessidades e possibilidades da escola;

15. Como você articula as ações originadas nas políticas públicas para a educação e o atendimento às necessidades da escola?

- sigo os determinantes normativos propostos nas ações originadas nas políticas pública para garantir a sua implementação
- adapto os determinantes normativos propostos nas ações originadas nas políticas públicas às necessidades da escola
- priorizo as necessidades da escola em detrimento aos determinantes normativos propostos nas ações originadas nas políticas públicas
- seleciono as ações originadas nas políticas públicas a partir dos determinantes normativos que atendem as necessidades da escola
- outros :

15.1. Explique sua resposta:

16. Como você participa das ações originadas nas políticas públicas relacionadas à educação? (assinale mais de uma alternativa, se for o caso)

- propositor – na discussão, definição e validação
- executor – na implementação
- avaliador – na verificação final da ação
- não participo

16.1. Justifique sua resposta: