

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

Maria Aparecida de Oliveira Leme

Trabalho prescrito e trabalho realizado: um estudo da supervisão de ensino em uma  
diretoria de ensino da rede estadual paulista

Mestrado Profissional em Educação: Formação de

Formadores

São Paulo

2016

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

Maria Aparecida de Oliveira Leme

Trabalho prescrito e trabalho realizado: um estudo da supervisão de ensino em uma  
diretoria de ensino da rede estadual paulista

Mestrado Profissional Em Educação: Formação de  
Formadores

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia  
Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial  
para obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em  
Educação: Formação de Formadores, sob orientação da  
Professora Dra. Laurizete Ferragut Passos.

São Paulo

2016

BANCA EXAMINADORA:

---

---

---

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe Laura, que já está no céu, por sua bondade, sabedoria e compreensão para comigo.

A meu filho Jhuan Carlos, pelo incentivo e apoio em todos os momentos.

Às minhas irmãs de coração e de vida, Silvana Silva e Ivani Carvalho, pela paciência em todos os momentos dessa caminhada.

À Maria Aparecida do Nascimento Barretos, que acreditou e confiou na minha capacidade para realizar esse trabalho, segurando-me pela mão quando foi necessário.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que me sustenta com suas fortes mãos a cada passo, cada recomeço, cada conquista.

A Secretaria de Educação de São Paulo, por meio do Programa Bolsa Mestrado-Doutorado.

A Professora e Orientadora Laurizete Ferragut Passos, que confiou, acreditou e colaborou em todos os momentos, guiando-me nessa jornada.

A todos os Professores do Programa de Pós-Graduação da PUC/SP Mestrado em Educação: Formação de Formadores, pelas oportunidades de aprendizado que me foram concedidas no decorrer do curso.

As professoras Lilian Maria Ghiuro Passarelli e Walkiria de Oliveira Rigolon, pelas preciosas contribuições no momento da qualificação.

A Claudineide Lima Irmã, pelo apoio em todos os momentos.

A Andressa Liberato Gonzalez pelo companheirismo e paciência na etapa final.

A Alice Maria de Luna Queiroga pelas constantes orientações em relação ao programa Bolsa Mestrado.

A Maria Angélica Onoda, que abriu as portas para realização deste trabalho.

Especial agradecimento a todos os meus colegas supervisores de ensino com quem tenho aprendido esse ofício. A esses bravos, que não desistem de lutar pela educação no Estado de São Paulo, quero registrar minha admiração e apreço.

**\_ Eis o meu segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos.**

**Antoine de Saint-Exupéry**

## RESUMO

**LEME, Maria Aparecida de Oliveira. Trabalho Prescrito e Trabalho Realizado: Um Estudo da Supervisão de Ensino em uma Diretoria de Ensino da Rede Estadual Paulista.** 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

A presente dissertação tem como objetivo investigar o trabalho realizado hoje pelos Supervisores de Ensino de uma Diretoria de Ensino da Rede Estadual Paulista no que se refere ao atendimento das atribuições prescritas para o desempenho de suas funções. Pretende ainda analisar quais ações desenvolvidas por esses supervisores no seu cotidiano se coadunam com o trabalho prescrito nos documentos legais que orientam a sua função e investigar quais são os principais entraves encontrados pelos supervisores dessa Diretoria de Ensino em relação ao atendimento às atribuições prescritas para sua atuação. A metodologia sustentou-se em uma abordagem qualitativa e desenvolveu-se por meio de pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo. O contexto da pesquisa foi uma Diretoria de Ensino situada na Grande São Paulo, e os sujeitos, cinco supervisores de ensino que se encontram em diferentes fases de sua carreira no magistério e em diferentes fases de atuação na supervisão de ensino. Dos resultados obtidos verificou-se que o trabalho prescrito que orienta as funções da supervisão de ensino na Rede Estadual Paulista vem sofrendo mudanças, principalmente a partir da década de 2000, período em que a Secretaria de Educação de São Paulo propôs um novo perfil de Supervisor de Ensino para atuar nessa rede. Em relação ao trabalho realizado, o estudo revelou que na Diretoria pesquisada o novo perfil de supervisor ainda não se encontra consolidado, visto que, os participantes demonstraram não perceber mudanças significativas nesse sentido, revelando que as demandas que lhes são afetas continuam permeadas, em sua maioria, por tarefas de cunho administrativo. Embora a pesquisa de campo tenha demonstrado que o caráter administrativo da ação supervisora é o que se sobrepõe neste cenário, foi possível perceber um esforço da supervisão na busca por compreender quais seriam as possibilidades de se estabelecer um equilíbrio entre o caráter pedagógico e o administrativo da função. Como proposta para transformação do cenário apresentado indica-se a formação continuada no contexto de trabalho ancorada na metodologia da ação-reflexão-ação consubstanciada na formação de grupos de estudo.

**Palavras-chave:** supervisão de ensino, trabalho prescrito, trabalho realizado, formação continuada, grupos de estudo.

## **ABSTRACT**

LEME, Maria Aparecida de Oliveira. Prescribed work and real work: A study of educational supervision of an education board of São Paulo's State Network. 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

This paper aims to investigate whether the work which is being done by supervisors of São Paulo's State local District as regards the service of their assignments prescribed for their functions. It also wants to analyze the supervisor's daily actions that match with the ones prescribed in legal documents, in order to point out the main obstacles encountered by supervisors of this education board in relation to the prescribed tasks for his performance. The methodology is argued in a qualitative approach and developed by bibliographical research, document analysis and field research. The context of the research was in an educational district located in the metropolitan area of São Paulo and with five educational supervisors who find themselves in different phases of their careers in the mastership and different phases of performance in educational supervision. The results showed that the prescribed work which guides the functions of the educational supervision has been suffering changes, mostly after the decade of 2000, period which the education board of São Paulo's State Network proposed a new profile of the educational supervisor to work on this network. The study revealed that the new profile proposed by the documents is not consolidated at this specific district yet, due to the administrative tasks that are still blending in with their actions; it was possible to see a struggle of the supervision to understand what would be the possibilities to establish a balance between the pedagogical and administrative actions. As a proposal to transform this scenario we indicate the continuing education in the work context anchored in the methodology of action-reflection-action substantiated in the formation of study groups.

Keywords: educational supervision, prescribed work, real work, continuing education, study group.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Tabela de Enquadramento Especialista em Educação.....	38
Figura 2 – Tabela de Requisitos Para Provimento de Cargos de Acordo com Lei Complementar 444/1995.....	47
Figura 3 – Anexo da Lei Complementar 836/1997.....	50

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Atribuições do Supervisor de ensino de acordo com os Decretos 5586/1975 e 7510/1976.....	40
Quadro 2 – Decreto 7510 de 1976, artigo 78, reorganização da Secretaria da Educação.....	42 a 43
Quadro 3 – Perfil do supervisor de ensino de acordo com Comunicado SEE/SP de 30/07/2002.....	53
Quadro 4 – Síntese do perfil do supervisor de ensino 2002 a 2013.....	64
Quadro 5 – Perfil dos Supervisores de Ensino Pesquisados.....	74

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Demanda Atendida pela Diretoria de Ensino Pesquisada.....	70
--	----

## **LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS**

**APASE** – Sindicato de Supervisores de Ensino do Magistério Oficial no Estado de São Paulo.

**ATPC** – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo.

**CEI** – Coordenadoria de Ensino do Interior.

**CENP** – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

**COGSP** – Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo.

**DE** – Diretoria de Ensino.

**DOE** – Diário Oficial do Estado.

**DRE** – Divisão Regional de Ensino.

**GECS** – Grupo de Estudos Compartilhando Saberes.

**g.n** – Grifo Nosso.

**HTPC** – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases.

**LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

**PEBI** – Professor de Educação Básica I.

**PEBII** – Professor de Educação Básica II.

**QM** – Quadro do Magistério.

**SAS** – Subsídios a Ação Supervisora.

**SE** – Secretaria da Educação.

**SEE** – Secretaria de Estado da Educação.

**SEE/SP** – Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

**SP** – São Paulo.

**SQC** – Subquadro de Cargos.

**SQF** – Subquadro de Funções.

**UE** – Unidade Escolar.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO: MEMORIAL.</b> .....	13
Expectativas de Atuação .....	18
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	21
Algumas hipóteses delineadas a partir da questão central .....	23
Objetivos.....	24
Considerações sobre a metodologia de pesquisa. ....	25
<b>1. PERCURSO METODOLÓGICO – OS CAMINHOS DA PESQUISA.</b> .....	26
<b>2. TRAJETÓRIA HISTÓRICA DAS ATRIBUIÇÕES DO SUPERVISOR DE ENSINO.</b> .....	33
2.1. Trabalho prescrito .....	33
2.1.1. Década de 1970, deixando de ser inspetor para ser supervisor.....	36
2.1.2. Final da década de 1970 - de supervisor pedagógico a supervisor de ensino. .....	44
2.1.3. Década de 1980 e a permanência das atribuições. ....	46
2.1.4. Década de 1990 - a definição do setor de trabalho .....	48
2.1.5. Década de 2000 - as possibilidades de uma nova ação supervisora.....	52
2.1.5. Década de 2010 - a manutenção dos aspectos administrativos na supervisão de ensino.....	56
<b>3. TRABALHO PRESCRITO, A SUPERVISÃO DE ENSINO SOB A ÓTICA DO PERFIL, DAS COMPETÊNCIAS E DAS HABILIDADES.</b> .....	62
3.1. Sobre o perfil.....	63
3.2. Sobre as competências e as habilidades.....	65
3.3. Para concluir .....	67
<b>4. O CONTEXTO DA PESQUISA.</b> .....	69
4.1 O cenário da pesquisa. ....	69
4.2. Os sujeitos da pesquisa .....	73
4.2.1. O que revelaram os supervisores de ensino sobre sua ação supervisora.....	73
4.2.2. Perfil profissional dos sujeitos da pesquisa.....	73

4.2.3. Início na supervisão de ensino .....	76
4.2.4. Formação continuada na ação supervisora.....	81
4.2.5. Entraves na execução das funções e no acompanhamento das escolas.....	86
4.2.6. Atribuições e novo perfil de supervisor .....	92
4.2.7. Ser supervisor .....	94
<b>5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>98</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>100</b>

## **REFERÊNCIAS**

## **BIBLIOGRAFIA**

## **APÊNDICES**

## **ANEXOS**

## **APRESENTAÇÃO: MEMORIAL.**

A base dessa pesquisa está pautada na minha atuação na supervisão de ensino do sistema público do Estado de São Paulo nos últimos cinco anos.

Optar por uma pesquisa abordando a supervisão de ensino é, antes de tudo, narrar memórias, recriando por meio da escrita uma trajetória vivida dentro da educação, possibilitando trazer ao presente os conhecimentos cristalizados há muito tempo, dando a eles novos significados. Assim começo o resgate da minha história como educadora.

Minha inserção no magistério aconteceu mesmo antes que eu iniciasse o curso de licenciatura, numa época em que a falta de professores para determinadas disciplinas do currículo oficial paulista era bastante comum.

No ano de 1987 terminei o ensino médio numa escola estadual que oferecia um curso técnico voltado para a área das ciências, mais precisamente formando técnicos em química. Lembro-me da escola, com suas paredes altas pintadas de azul e branco e também de alguns professores que tive. Por mais que o tempo tenha passado, sempre me recordo da professora Noêmia. Ainda jovem, muito exigente, ela gostava que todos os seus alunos a chamassem de “Dona Noêmia”. Professora de Língua Portuguesa, estava lá todos os dias, sem atrasos e com seus diários de classe impecavelmente encapados com papel xadrez. A estampa bem miúda, às vezes, parecia uma coisa só, traduzindo-se num azul claro, bem próximo a cor do céu do mês de janeiro. As aulas de português eram sempre silenciosas, rodeadas por um perfume incomum, perfume de Dona Noêmia, que em meio aos outros professores se destacava pela elegância das roupas, pelos colares que às vezes brilhava e, outras vezes se pareciam com miçangas coloridas. Tinha um tom de voz firme, extremamente educado. Cabelos curtos, cor de fogo, trazia sempre na mão esquerda uma aliança “escrava”<sup>1</sup>, de ouro, combinando com um pequeno relógio de pulseira de metal. Era a professora mais brava do colégio e nos fazia decorar os verbos e ler livros. Todo início de mês íamos ao piso de cima do prédio, à biblioteca, para escolher livros. Os clássicos era exigência: *Iracema*, *O Guarani*, *O*

---

<sup>1</sup> A aliança escrava é uma joia e sua utilização teve início no antigo Egito quando os escravos a usavam para identificar a quem pertenciam. Hoje, este anel em formato de aliança, tem a simbologia sutil que, ao ser dado de presente, representa a ligação entre duas pessoas. Geralmente é ofertada como presente entre os cônjuges. Fora isso, os desenhos simbolizam sete bênçãos do talismã cabalístico, são eles: amor, saúde, prosperidade, sorte, bênçãos, alegrias e sucesso.

Primo Basílio. Mas havia um preferido meu, “O Pequeno Príncipe”. Essa preferência se dava pelo fato de que muitas coisas que ali estavam escritas me faziam refletir sobre a vida, sobre os sonhos que eu tinha e principalmente sobre a responsabilidade que temos, quando em nossos relacionamentos acabamos cativando as pessoas que nos são próximas. Éramos ainda muito jovens, e dona Noêmia havia nos cativado. Como pode alguém tão exigente como dona Noêmia, despertar nos alunos tanto respeito? Ao final de cada aula ela sempre se despedia com a mesma frase: “quando saírem vão com Deus e tenham sucesso”. Nós, os alunos, sonhávamos com o “tal sucesso”. Digo nós, porque, entre as aulas que tínhamos com Dona Noêmia, também estudávamos história, geografia e inglês, com outros professores, e ali no entremeio das conversas, fazíamos planos para a vida. Como na passagem do pequeno príncipe eu pensava: “tudo é pequeno onde eu moro”... Mas não, cidade pequena, grandes sonhos.

Eu sonhei e deixei para traz a simplicidade própria das cidadezinhas interioranas com suas, a meu ver, poucas opções para alcançar aquele sucesso muitas vezes proclamado por dona Noêmia. Assim mudei-me para a periferia da grande São Paulo, trazendo na bagagem grandes expectativas de melhorar de vida e um curso de técnico em química que me habilitava para trabalhar em laboratórios.

Depois de seis anos trabalhando no comércio e sem ter realizado nenhum trabalho na área técnica para a qual estudei, fui surpreendida com a possibilidade de me inscrever para lecionar química em uma escola estadual bem próxima de minha casa. Não tinha nenhuma intenção de ser professora. Fui sensibilizada a aceitar a proposta, pois me sentia incomodada em ver alunos quase todos os dias voltando pra casa, inclusive minha sobrinha que cursava o primeiro ano do Ensino Médio.

Na época não havia muitos professores habilitados nesta disciplina específica do currículo, então não tive muitas dificuldades para ser admitida. Essa admissão mudou os rumos da minha vida. Ser professora passou a ser o alvo das minhas preocupações como profissional. Pedi demissão de um trabalho estável na iniciativa privada, e passei a me dedicar ao planejamento de aulas para os adolescentes. Percebi-me extremamente ocupada com o preenchimento de diários de classe, preparação de aulas, avaliações de final de bimestre. Assim como dona Noêmia, eu queria ser organizada, assídua, pontual e exigente. E era. Apesar de não ter dificuldades com os conteúdos da disciplina, dos quais me apropriei durante o curso técnico, era gritante a falta de alguma coisa que eu

não sabia explicar. O que seria? Foi preciso ir além e buscar alternativas para ser uma professora melhor.

No ano de 1993 entrei na faculdade e comecei o curso de licenciatura em Ciências Físicas e Biológicas. Após quatro anos de estudos intensos, finalmente me formei e continuei a atuar como professora durante muito tempo. Passei a lecionar nas séries finais do Ensino Fundamental, especialmente nas 5<sup>as</sup> (quintas) séries, pois as experiências vividas no contexto da escola me levaram a acreditar que, quanto antes os alunos fossem submetidos a um processo sistêmico de ensinar-aprender, mais capacitados chegariam ao ensino médio. O curso de graduação me proporcionou, além de disciplinas específicas na área das Ciências Físicas e Biológicas, o contato com conteúdos na área da Didática, sinalizando melhoras em minha atuação docente.

Desde o início de minha atuação como professora, fazia muitas críticas aos processos de gestão adotados na escola e acreditava que se estivesse atuando fora da sala de aula, teria oportunidade de resolver as inquietações que sempre tive em relação às várias demandas que se apresentavam no cotidiano escolar. Trago da memória e dos registros que guardo num caderno amarelado, coisas que falei e registrei, como retratos de uma inquietação constante: “Bom mesmo é ser coordenadora pedagógica, dá tempo para estudar, olhar para as notas dos alunos, planejar reuniões, organizar a escola, participar dos cursos na Delegacia de Ensino<sup>2</sup>”. Acreditando nessa premissa, fui então atuar na coordenação pedagógica da escola na qual já lecionava há alguns anos. Fui eleita pelos pares, colegas de trabalho que acreditavam que eu poderia fazer a diferença como gestora. Para mim, ficou a impressão de que a escolha foi muito mais pelo fato de eu ser uma professora crítica, observadora e organizada do que propriamente pelos indícios de que eu tivesse um perfil que pudesse atender as demandas de uma escola que, além de todas as dificuldades enfrentadas no campo pedagógico, ainda possuía altos índices de violência.

A Coordenação pedagógica era uma tarefa árdua. Minha pouca experiência na gestão dificultava muito o meu relacionamento com os professores. Não havia todos aqueles cursos de formação que eu imaginava, não dava tempo para estudar e planejar as reuniões de HTPC<sup>3</sup>, acompanhar as salas de aula, formar professores. Em pouco

---

<sup>2</sup> A Delegacia de Ensino era o órgão regional de representatividade da Secretaria de Estado da Educação à época e passou a ser chamada de Diretoria de Ensino em 1999.

<sup>3</sup>HTPC- Hora de trabalho Pedagógico Coletivo. Hoje esse espaço formativo passou a ser chamado de ATPC- Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo.

tempo, me vi sendo uma inspetora de alunos. Abrir portão, atender pais, cuidar da indisciplina dos alunos era o que eu mais fazia. Nesse momento de minha carreira um profundo desânimo passou a fazer parte da minha rotina. Fui engolida por uma forte sensação de que ser coordenadora não era o que eu sabia fazer. Não conseguia dar à minha função um sentido pedagógico e me sentia extremamente culpada por isso, pois, deveria exercer uma função pedagógica, mas meus afazeres, em sua maioria, eram tarefas administrativas e burocratizadas. Novas inquietações surgiram na minha cabeça. Seria mesmo, o meu perfil, voltado para o administrativo? Afinal de contas, eu realizava com muita propriedade as tarefas burocráticas que me eram confiadas. Passei a acreditar, então, que a Direção da escola talvez fosse o lugar ideal para que eu pudesse dar sentido ao meu trabalho na escola. Comecei a observar a rotina da direção da escola e vislumbrei ali um espaço com possibilidades de realização de algumas ações que pudessem dar mais qualidade ao trabalho dos profissionais que ali estavam e também à aprendizagem dos alunos. Embora na coordenação estivesse na maioria das vezes envolvida com o administrativo, faltava autonomia para dar direcionamento à algumas questões que em minha opinião poderiam ser facilmente resolvidas pelo diretor da escola. Que questões seriam essas? Busquei um fio de memória e trouxe ao presente uma fala que tive em uma reunião de coordenadores que participei na Delegacia de Ensino: “Para resolver o problema da indisciplina na escola, só se os coordenadores pedagógicos fossem como os diretores. O diretor pode por um aluno muito indisciplinado para fora da escola. Ele pode decidir. Nós os coordenadores pedagógicos não podemos decidir nada”. Depois de alguns anos, o desejo se concretizou. Fui ser diretora de escola.

Para minha surpresa, a Direção da escola não era, nem de longe, um lugar ideal. Os problemas se avolumavam, as demandas se concentravam sempre rodeando as questões administrativas. A jornada de trabalho era muito intensa, mais do que aquela que se tem no exercício da docência. Aquele espaço que antes eu acreditava haver para determinar ações de qualificação do trabalho dos professores e o alavancamento da aprendizagem dos alunos era algo distante da realidade. As questões administrativas, a falta de funcionários, a resolução de conflitos interpessoais internos, a indisciplina dos alunos e a burocracia que permeava a minha função, sugavam minhas energias e minha esperança de fazer com que a escola pudesse realmente ser um lugar onde ensinar e aprender pudesse fazer algum sentido. Haveria então uma função ideal para se

desempenhar dentro da escola? O que fazer para dar significado ao trabalho que se realiza dentro deste espaço? Quem está além dos muros da escola, sabe quais são suas reais necessidades?

Deixei a direção da escola e voltei a lecionar. A experiência de ter passado pela direção foi algo que me ajudou no retorno à sala de aula. Passei a ter uma visão menos estereotipada da gestão, passando a colaborar mais com o trabalho coletivo que se procurava implantar no ambiente escolar. Refiz-me enquanto profissional, abandonei a crítica pela crítica e retornei aos bancos da universidade, desta vez para cursar pedagogia.

No ano de 2002 iniciei o curso de pedagogia. Esse foi um dos períodos mais importantes de minha carreira. Tive contato com muitos profissionais e pude conviver com várias concepções sobre o ensinar e o aprender. Novamente, agora no ambiente acadêmico, fui sensibilizada por bons professores, um em especial, José Maria, marcou por seu compromisso, sua organização, seu pensamento límpido em prol da escola pública.

No ano de 2008 prestei o concurso para a Supervisão de Ensino sendo então aprovada. Quando se iniciou o ano de 2011 assumi finalmente um cargo de Supervisora em uma Diretoria de Ensino situada na grande São Paulo.

Esse momento da minha carreira foi a grande chance que acreditei ter para tentar resolver de uma vez por todas, aquelas inquietações relacionadas aos desafios de se fazer educação dentro da escola e não fora dela. Defendo isto porque, muitas vezes, vi tudo ser pensado fora da escola, nos órgãos centrais que determinam os rumos das políticas públicas, para depois ser posto em prática dentro do espaço escolar. Enxerguei a supervisão como sendo a possibilidade de pensar na escola com o distanciamento necessário para “olhar e ver” com mais propriedade a extensão de seus desafios, as peculiaridades de seu cotidiano, as reais possibilidades de seus avanços. Finalmente eu estava do lado de cá do muro, nem tão longe, nem tão perto. Estava sim, a uma distância que acreditei ser suficiente para fazer a diferença e, nesse momento, fiquei muito feliz. É fato, sou supervisora de ensino.

### **Expectativas de Atuação.**

Desde meu ingresso na supervisão, atuo na mesma Diretoria de Ensino. Minha chegada ao grupo foi tranquila e de imediato percebi que havia dentre os mais antigos, um grupo de ingressantes como eu, chamado de “grupo dos novos”. Logo me aproximei deste grupo e descobrimos que ali estávamos para atuar em um universo de incertezas, mas também de possibilidades. A sala da supervisão de ensino é, por vezes, um lugar com terreno árido e espinhoso. Lugar de se falar pouco e ouvir muito. Essa foi a frase que ouvi de uma colega supervisora no meu primeiro dia de trabalho. Pela primeira vez me vi sem rumo, sem saber quais eram os limites da minha função. Minha rotina de trabalho nos dias que se seguiram continha tudo, e às vezes, nada. Iniciante na função recordei o exercício da docência e percebi: o professor tem um local de trabalho delimitado, o diretor também, mas o supervisor de ensino não tem esse local delimitado. Seu cargo de fato está lotado na Diretoria de Ensino, mas seu campo de atuação envolve também as escolas e, nesse sentido, os diferentes contextos de trabalho e os desafios encontrados em cada um deles somados à multiplicidade das tarefas que é preciso executar torna sua rotina árdua e pesada. Com uma atuação tímida, fui tentando me engajar na nova função. Foi-me atribuído em seguida, um setor de trabalho<sup>4</sup>, contendo quatro escolas da rede estadual e cinco da rede privada de ensino, além de uma tarefa específica na Diretoria de Ensino, que basicamente, consistia no acompanhamento das atividades referentes à Educação Especial.

Fui percebendo, desde o início, que em meus afazeres diários, as questões administrativas se sobrepunham às pedagógicas. Nos meses que se seguiram, para resolver as demandas inerentes ao meu cargo, muitas vezes recorri à leitura de um grande número de documentos oficiais que permeavam a minha atuação. Nesses estudos individuais, e na convivência com os outros supervisores “novos”, acabei por descobrir que apesar de se debruçar na maioria das vezes sobre questões administrativas, também era função do supervisor dar atenção ao pedagógico das escolas de seu setor de trabalho e colaborar no processo de desenvolvimento profissional das equipes gestoras que

---

<sup>4</sup> Na Supervisão de Ensino da Rede Estadual Paulista os supervisores atuam na Diretoria Regional de Ensino e também no acompanhamento de um determinado número de escolas. Esse número de escolas as quais os supervisores acompanham é chamado de setor de trabalho. Hoje na SEE/SP o setor de trabalho é definido de acordo com os critérios normatizados pela Resolução SE 97/2009 alterada pela Resolução SE 23/2010.

estivessem sob sua orientação. O supervisor de ensino é, por exigência à designação para a função, ou, para assunção ao cargo, um pedagogo, ou seja, um profissional a quem compete realizar um conjunto de ações que tem como objeto de estudo a educação, o processo de ensino e aprendizagem, o sujeito e o ser humano enquanto educando (g.n).

Esse olhar mais amplo sobre a função do supervisor foi identificado por Sáez (2008, p.15) em sua pesquisa.

Acreditando, como Muramoto (1993), que o supervisor de ensino deveria favorecer a horizontalidade, criando espaços de discussão para o desenvolvimento do pensar criticamente, passei a proporcionar encontros entre a equipe gestora das escolas do setor que supervisiono. Procurei discutir assuntos como a proposta pedagógica, a gestão democrática, o conselho de classe e série com a participação dos alunos, a progressão continuada, a indisciplina e outros assuntos que surgiram durante os próprios encontros. Em outros momentos, eu procurava participar das reuniões de planejamento e HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) nas escolas, juntamente com os professores, com a intenção de participar das discussões.

No entanto, pareceu-me, a priori, que os supervisores, não apresentavam em seu trabalho, indícios desta horizontalidade no acompanhamento e orientação das escolas de seu setor. A participação em discussões com os outros e algumas observações superficiais da rotina de trabalho demandada pelos mesmos apontava para uma verticalização do processo.

A velha inquietação passou a ocupar espaço na minha cabeça. Seria possível desenvolver um trabalho dentro da supervisão de ensino que pudesse dar conta de um olhar pedagógico sobre o cotidiano da escola? Encontrei em algumas escolas do meu setor de trabalho, problemas que pareciam não ter solução, os quais consumiam tempo e energia na tentativa de se encontrar uma saída.

Encontrei em Sáez (2008, p.16) uma estreita proximidade com aquilo que vivi no meu primeiro ano de supervisão, pois havia muitas cobranças voltadas ao acompanhamento das escolas do meu setor e que, em sua maioria, se relacionavam às questões administrativas.

Embora entendida como supervisão pedagógica, o Supervisor responde, dentro de suas atribuições, por questões administrativas, como APM, patrimônio público e condições físicas do prédio. Essas experiências me levaram a discutir o tema da ambivalência e a radicalização de posições na supervisão de ensino, ciente agora que a cobrança de desempenho do supervisor se dá via administrativo. Pelo que me lembro, na minha trajetória como supervisora de ensino em três diretorias distintas, não vivi situações em

que fossem cobradas do grupo de supervisores ações relacionadas ao pedagógico.

Nesse momento, recordei o início de minha carreira como docente, quando decidi ir além para me tornar uma professora melhor. Agora na supervisão de ensino, seria preciso novamente ir além, para me tornar, desta vez, uma supervisora melhor. Foi assim que, após cinco anos atuando na supervisão de ensino, resolvi tomá-la como objeto desta pesquisa.

## INTRODUÇÃO.

Esta pesquisa tem como objeto de investigação a supervisão de ensino, considerando os aspectos administrativos e pedagógicos que constam nos documentos oficiais publicados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) sobre os quais se assenta o trabalho do supervisor na rede estadual paulista (trabalho prescrito). Investiga ainda, a multiplicidade de tarefas que são desenvolvidas pelo supervisor em seus afazeres diários, quer seja junto às escolas de seu setor de trabalho, quer seja no desenvolvimento de tarefas na Diretoria de Ensino (trabalho realizado). É, portanto, uma investigação da ação supervisora com seus entraves e sucessos, suas conquistas e perdas, erros e acertos, profissionalização e desprofissionalização, garantias e necessidades. Leva em conta esse fazer cotidiano, na maioria das vezes solitário e sem compartilhamento com outros, engendrado numa rotina que, verticalizada, leva a um acúmulo de tarefas.

Importante esclarecer que, o supervisor de ensino que atua hoje na SEE/SP trabalha por uma jornada de 40 horas semanais, pertence à classe de suporte<sup>5</sup> pedagógico desta secretaria e desenvolve suas atividades junto à Diretoria de Ensino a qual estiver lotado o seu cargo ou vinculada a sua designação para exercer a função. Acompanha também as escolas jurisdicionadas à Diretoria de Ensino. Para ser supervisor de ensino hoje junto a SEE/SP deve-se atender os requisitos exigidos pelo anexo<sup>6</sup> III da Lei Complementar 1.256/2015.

Mediante essas considerações, ao iniciar este trabalho nos motivamos a identificar se o perfil desejado para o supervisor de ensino, prescrito nos documentos oficiais da SEE/SP, estaria ancorando as ações desenvolvidas por este profissional em seu cotidiano.

O interesse por essa questão nasceu das angústias vividas na minha experiência como supervisora titular de cargo de uma Diretoria de Ensino situada na Grande São Paulo, pois apesar de nos últimos quinze anos um novo perfil de supervisão de ensino venha sendo proposto pela SEE/SP, sempre me senti uma mera executora das políticas públicas advindas desse órgão central.

---

<sup>5</sup> Ver figura 3 - pg. 50.

<sup>6</sup> Ver apêndice - anexo C.

Na supervisão de ensino, na maioria das vezes, estamos absortos nos documentos oficiais que regem e orientam não só o desenvolvimento de nossas atividades, mas todo um arcabouço de parâmetros que regulam outras atividades que estruturam os modos de trabalho da SEE/SP.

A legislação é a base do trabalho do supervisor, é assim por dizer, o alicerce da ação supervisora. É a ela a quem se recorre na grande maioria das vezes para demandar as questões que surgem em diferentes contextos de trabalho. Nela estão prescritas as obrigações, os deveres e as atribuições desse profissional e nos últimos quinze anos têm sinalizado para o desenvolvimento de uma rotina de trabalho que contemple um equilíbrio na ação supervisora no qual pedagógico e administrativo devem se coadunar.

Essa análise, mesmo que inicial, suscitaram em mim, algumas indagações:

O trabalho prescrito nos documentos oficiais da SEE/SP acerca das atribuições do supervisor de ensino é de fato o trabalho real desenvolvido por ele no seu dia a dia?

Há, de fato, no desenvolvimento da ação supervisora uma divisão entre pedagógico e administrativo? Está o supervisor de ensino trabalhando numa espécie de piloto automático, sem ter oportunidades para refletir sobre aquilo que está determinado para o exercício de sua função e a sua própria prática? Seria a resignificação dessa prática, uma saída para equilibrar a rotina de trabalho do supervisor, entre o pedagógico e o administrativo? Poderá a formação continuada ser um elemento norteador para resignificação dessa prática? Em que momento o trabalho prescrito se coaduna com o trabalho real nos afazeres diários do supervisor de ensino?

Ao refletir sobre essas questões e buscando respostas em minha própria atuação na supervisão de ensino, senti então a necessidade de fazer escolhas. Confesso que não foi fácil, pois diante das inúmeras inquietações que permeiam o trabalho do supervisor tive que optar por aquilo que, em minha opinião é algo inquietante e significativo: O trabalho prescrito é o trabalho realizado pelo supervisor de ensino?

A construção e a exposição de um trabalho de pesquisa envolvendo essa questão não é tarefa simples. Não o é, pelo fato de que, naturalmente seria inimaginável pensar que um funcionário contratado por uma determinada empresa, possa, no exercício de suas funções, desenvolver suas atividades de maneira diferente das orientações que lhe são prescritas por seu empregador.

O caso é que, o produto do trabalho dos supervisores de ensino não se constitui em algo pronto e acabado. A educação é a finalidade do trabalho deste agente público e

existe um trabalho real sendo desenvolvido por esses profissionais em diferentes contextos de trabalho, contextos estes que, podem revelar entraves para a execução das tarefas que lhes são prescritas. Na ação cotidiana dos supervisores é que se desvelam as peculiaridades do enfrentamento dessa profissão, permeada, na maioria das vezes, por uma realidade adversa em relação ao desenvolvimento de sua função.

Esta percepção de que o trabalho real pode estar sendo desenvolvido de maneira a não atender a todos os requisitos previstos no trabalho estabelecido para a supervisão de ensino, foi a mola mestra que impulsionou esta pesquisa.

O percurso deste processo de investigação foi permeado por idas e vindas em torno do objeto de estudo, da delimitação do campo de exploração, da eleição dos referenciais teóricos, do assentamento de categorias fundamentais que pudessem subsidiar a análise dos dados coletados, entre tantos outros elementos essenciais a investigação no campo científico.

Com esse cuidado procuramos organizar o estudo a partir de um conjunto de dados que possibilitasse ao nosso interlocutor situar-se o mais próximo possível do cominho que percorremos durante a investigação.

Assim, julgamos que a maneira mais apropriada de inserir o leitor no contexto desse estudo é informando-o que, ao longo desta dissertação, abordaremos a supervisão de ensino em torno de um eixo central e norteador, considerando o contexto atual de trabalho e de políticas públicas adotadas pela SEE/SP, que nesse momento, entendemos como sendo ambivalente. Esse eixo se refere ao trabalho prescrito e ao trabalho real desenvolvido pelo supervisor de ensino dentro desta pasta.

Dessa forma a pesquisa foi convergindo para o levantamento de algumas hipóteses, para o estabelecimento de um objetivo geral e de alguns objetivos específicos, assim como, para a estruturação de quatro capítulos. Esse procedimento nos pareceu bastante propício para delinear o estudo em torno da questão central apresentada.

### **Algumas hipóteses delineadas a partir da questão central.**

Se retornarmos ao início desta introdução vamos perceber que alguns questionamentos foram levantados a respeito do trabalho desenvolvido pelo supervisor

de ensino junto à SEE/SP. Nesses questionamentos e na questão central que ancora essa pesquisa encontramos subsídios para o levantamento de algumas hipóteses.

- Embora o supervisor ensino tenha consciência que é uma exigência da SEE/SP ter um novo olhar para a sua ação supervisora, há no desenvolvimento cotidiano de suas atividades, algo que o impede de realizar o seu trabalho de acordo com aquilo que está prescrito nos documentos oficiais. Refletir sobre esses impedimentos e sobre sua prática cotidiana seria então um caminho para tornar explícita essa necessidade de rever a ação supervisora e possibilitaria a tomada de decisão desse profissional no sentido de qualificar cada vez mais o seu trabalho;
- A falta de formação continuada e específica para os supervisores seria um dos motivos pelos quais não se observa uma sincronicidade entre a ação supervisora realizada cotidianamente e os documentos legais que a orienta. Promover ações de formação continuada com vistas a atender ao perfil proposto pela SEE/SP seria uma das possibilidades de alinhamento entre as ações prescritas e as ações realizadas.
- As condições de trabalho as quais estão sujeitos os supervisores de ensino, não lhes permite atender a todas as exigências prescritas nos documentos oficiais da SEE/SP no que diz respeito ao perfil estabelecido para estes agentes públicos para o desempenho de suas funções. Uma nova organização nos modos de trabalho e de política pública adotada pela SEE/SP seria a possibilidade para uma ação supervisora mais eficiente com vistas a atender esse novo perfil de supervisor.

### **Objetivos.**

Ao buscar responder a questão principal que norteia esta pesquisa, o objetivo geral fica assim formulado:

- Investigar o trabalho realizado hoje, pelos supervisores de uma Diretoria de Ensino da Rede Estadual Paulista no que se refere ao atendimento das atribuições prescritas nos documentos oficiais, para o desempenho de suas funções.

Os objetivos específicos são:

- Analisar quais ações desenvolvidas por esses supervisores no seu cotidiano se coadunam com o trabalho prescrito nos documentos legais que orientam a sua função;
- Investigar quais são os principais entraves encontrados pelos supervisores dessa Diretoria em relação ao atendimento das atribuições prescritas para sua atuação;

### **Considerações sobre a metodologia de pesquisa.**

Tomando como objeto de pesquisa a Supervisão de Ensino, buscando depreender a questão inicial e visando atingir os objetivos propostos, optamos pelo desenvolvimento de uma metodologia ancorada nos princípios da pesquisa qualitativa, pois pretende-se explicitar a visão dos sujeitos pesquisados acerca das ações prescritas e realizadas em torno do trabalho desenvolvido no cotidiano da supervisão de ensino.

No capítulo I o objetivo é detalhar a metodologia de coleta de dados realizada por meio da pesquisa documental em que a principal fonte de consulta são os documentos oficiais publicados pela SEE/SP e das entrevistas realizadas com cinco supervisores de ensino que se encontram em diferentes fases da carreira no magistério paulista e em diferentes fases de atuação na supervisão de ensino.

O Capítulo II tem por objetivo realizar um levantamento das atribuições da supervisão de ensino por meio de um período histórico pré-estabelecido, considerando o disposto nas legislações estadual e/ou federal, assim como, em documentos publicados por outras instituições.

No Capítulo III, realizamos uma análise das atribuições prescritas na legislação estadual para a função do supervisor de ensino a partir da década de 2000 considerando o novo perfil proposto pela SEE/SP para esse profissional, possibilitando uma reflexão da supervisão de ensino sob a ótica das competências e habilidades;

No Capítulo IV nos propomos a análise os dados coletados por meio do levantamento documental e das entrevistas realizadas com os supervisores, estabelecendo-se interligações com os referenciais teóricos e estudos correlatos subsidiadores desse trabalho.

Em seguida, no capítulo V, apresentamos os resultados da pesquisa e na sequência as considerações finais.

## 1. PERCURSO METODOLÓGICO – OS CAMINHOS DA PESQUISA.

Nesse capítulo será explicitado o percurso metodológico seguido no desenvolvimento da pesquisa.

Como já foi destacado na introdução do trabalho, a pesquisa está ancorada na abordagem qualitativa.

Prezamos por uma investigação ancorada neste tipo de abordagem por entender que as relações humanas são o cerne das atividades desenvolvidas pelos supervisores de ensino em seus diferentes contextos de trabalho. O cotidiano desses profissionais é permeado pela diversidade de valores explicitados por diversos indivíduos ou grupos, que por meio das relações interpessoais que desenvolvem em seu cotidiano, são capazes de modificar ou não a realidade a sua volta.

Este cotidiano não poderia ser pesquisado de forma estanque e neutra, visto que não pode ser desvinculado das percepções dos diferentes sujeitos que ali se relacionam.

Estudos realizados por Gatti e André, (2013, p.30-31) já demonstraram a importância das abordagens qualitativas em que são valorizados a forma com que os sujeitos entendem a realidade, contrapondo assim, a visão das pesquisas com foco em abordagens quantitativistas, que tendem a separar sujeito e objeto. Estas pesquisadoras sublinham que:

Assim, as pesquisas chamadas de qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisador e pesquisando, separação que era garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto, condição em que o pesquisador assume a posição de “cientista”, daquele que sabe, e os pesquisados se tornam dados – por seus comportamentos suas respostas, falas, discursos, narrativas etc. traduzidas em classificações rígidas ou números -, numa posição de impessoalidade. Passa-se a advogar, na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais.

Outro ponto relevante para realizar a dissertação utilizando a abordagem qualitativa se refere à área de estudo em que o trabalho aconteceu. O vasto campo da educação oportuniza ao pesquisador efetuar investigações dentro desta modalidade sem perder o rigor que os estudos naturalísticos requerem durante a investigação.

Cabe-nos esclarecer que a pesquisa foi realizada em serviço, portanto deve-se considerar o caráter de imersão da pesquisadora no contexto da investigação como um fator facilitador. Ao investigar o trabalho da supervisão de ensino, como “pesquisadora” e como “supervisora”, apresenta-se a possibilidade de evocar experiências e conhecimentos pessoais como subsidiadores no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado.

Ao optar por realizar a pesquisa em serviço, não o fizemos aleatoriamente, e sim, procuramos sustentação nos estudos de Lüdke e André (1986, p. 12), prezando pelo atendimento ao rigor do trabalho científico desenvolvido durante o percurso investigativo. Ao tomarem como estudo as pesquisas qualitativas, essas autoras sinalizam a possibilidade de o pesquisador estar imerso no ambiente pesquisado.

A justificativa para que o pesquisador mantenha um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente é a de que estes são muito influenciados pelo seu contexto. Sendo assim, as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo. Da mesma maneira as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto onde aparecerem.

Considerando o teor da pesquisa, a realidade a ser investigada e ancorada na experiência profissional, escolhemos o caminho a ser trilhado durante a investigação. Optamos por utilizar dois instrumentos de coleta de dados:

1) Análise documental - que nos possibilitou investigar as atribuições prescritas nos documentos oficiais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo aos supervisores de ensino desde a década de 1970;

Esta escolha foi subsidiada pelos estudos de Lüdke e André (1986, p. 38) quando se referem à análise de documentos como um dos procedimentos subsidiadores às pesquisas qualitativas.

Embora pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementado as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

2) Entrevistas - realizadas com cinco supervisores de ensino alocados em uma Diretoria de Ensino situada na grande São Paulo, e que se encontram em diferentes fases de atuação na supervisão de ensino.

Para efeito do estudo, passamos a denominar esta diretoria, utilizada como cenário da pesquisa, como sendo a Diretoria de Ensino A.

Optamos pela entrevista com vistas a subsidiar e aprofundar nossas percepções em torno do levantamento das ações que são desenvolvidas pelos supervisores de ensino em seu cotidiano. Ao recorrermos à entrevista, nos propomos a desvelar qual seria o trabalho real desenvolvido por esses profissionais e, identificar se essa ação se coaduna com o trabalho prescrito nos documentos oficiais acerca da ação supervisora que são propostos pela SEE/SP. Aqui, mais uma vez recorreremos aos estudos de Lüdke e André (1986, p. 34-36) no que tange à adoção de entrevistas nas pesquisas qualitativas.

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. [...] Tratando-se de pesquisas sobre o ensino, a escola e seus problemas, o currículo, a legislação educacional, a administração escolar, a supervisão, a avaliação, a formação de professores, o planejamento do ensino, as relações entre a escola e a comunidade, enfim, toda esta vasta rede de assuntos que entra no dia a dia do sistema escolar, podemos estar seguros de que, ao entrevistarmos professores, diretores, orientadores, supervisores e mesmo pais de alunos não lhes estaremos certamente impondo uma problemática estranha, mas, ao contrário, tratando com eles assuntos que lhe são muito familiares sobre os quais discorrerão com facilidade.

Uma análise do tempo de atuação dos supervisores nos permitiu realizar no cenário da pesquisa, um perfil do grupo, considerando os anos de atuação na supervisão de ensino como uma das categorias com chances de revelar como as ações desses profissionais vêm sendo desenvolvidas e quais as diferentes percepções desses sujeitos acerca daquilo que está posto pelos documentos oficiais para o desenvolvimento do seu trabalho e as reais condições sob as quais o seu trabalho se assenta.

Após analisar o perfil do grupo e considerar o tempo de atuação dos supervisores na função, definimos os critérios aos quais os sujeitos da pesquisa seriam enquadrados. Os cinco sujeitos participantes da pesquisa foram considerados dentro dos seguintes critérios.

- 01 supervisor com tempo de atuação entre 1 a 5 anos.
- 02 supervisores com tempo de atuação entre 6 a 10 anos.
- 01 supervisor com tempo de atuação entre 11 a 15 anos
- 01 supervisor com mais de quinze anos de atuação.

Essa delimitação do período de tempo, condicionada em anos de atuação dos sujeitos pesquisados, nos pareceu adequada, visto que, as condições de trabalho nas instituições educacionais se transformam de acordo com o tempo decorrido e conseqüentemente à fase em que o sujeito pesquisado se encontre em sua carreira traz percepções diferentes em torno dessa questão. Seria possível, mesmo com todas as transformações pelas quais têm passado os processos educacionais durante os últimos quarenta e cinco anos, uma ação supervisora ser desenvolvida ainda nos mesmos moldes dos anos de 1970? Teriam então os supervisores de ensino, sujeitos desta pesquisa, modelos diferentes de atuação em relação às diferentes fases em que se encontram na supervisão de ensino? Quais são as ações que delineiam o trabalho desses agentes públicos no momento presente? Que elementos poderíamos trazer à tona para evidenciar ou não, essa questão?

Huberman, (2007, p.38) ao relatar sobre as tendências do ciclo de vida dos professores esclarece que:

[...] O desenvolvimento de uma carreira é, pois, um processo, não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros há oscilações, regressões, becos sem saída, declives, descontinuidades. O facto de se encontrar sequências-tipo não negam que existem pessoas que não deixam nunca de explorar, ou que jamais chegam a estabilizar, ou que se desestabilizam por razões psicológicas (tomada de consciência, mudanças de interesses, mudanças de valores) ou externas (acidentes, mudanças políticas, crises econômicas).

Considerando esse fio condutor, optamos por construir um roteiro de entrevista semiestruturada. Nesse sentido, procuramos sustentação em Moroz e Gianfaldoni (2006, p. 79). Essas autoras tratam da questão da entrevista como sendo uma das metodologias com capacidade de extrair dos sujeitos pesquisados informações importantes para responder ao problema da pesquisa, assim como chamam a atenção para a preparação desse recurso metodológico antes de sua aplicação.

Tanto o questionário quanto a entrevista devem ser cuidadosamente planejados (g.n), de forma que as questões especifiquem claramente o conteúdo que se pretende seja abordado pelo sujeito. A entrevista tem a vantagem de envolver uma relação pessoal entre pesquisador/sujeito, o que facilita o esclarecimento de pontos nebulosos. Porém, se por um lado a entrevista tem a vantagem de maior flexibilidade em relação ao questionário, esse tem a vantagem de poder ser utilizado em um grande número de pessoas ao mesmo tempo.

Cuidando desta questão, elegemos então algumas dimensões que passaram a ser subsidiadoras ao processo. Decidimos por esse procedimento com a intenção de já nesse momento da pesquisa fazermos uma previsão daquilo que poderia ser capturado na pesquisa de campo, facilitando assim a análise dos dados coletados.

Moroz e Gianfaldoni (2006, p. 79) ainda sublinham que:

As perguntas mais livres são aquelas que menos limites impõem ao sujeito, contrariamente as perguntas estruturadas, cujos limites são impostos pelo pesquisador. Sejam elas livres (abertas) ou estruturadas, a previsão de análise tem função essencial:(g.n) no caso das questões estruturadas, é a partir delas que as opções de respostas são formuladas; no caso das questões livres, é, ainda, a partir da previsão de análise que o roteiro de entrevistas é elaborado.

Consideramos, pois, nesse procedimento, cinco dimensões como sendo delineadoras do processo de entrevista e subsidiadoras da análise dos dados coletados na pesquisa de campo. São elas: dados pessoais e situação funcional; percurso formativo ao longo da carreira; condições de atendimento ao perfil de supervisor proposto pela SEE/SP; formação continuada oferecida pela SEE/SP e pela Diretoria de Ensino; trabalho real desenvolvido pelo supervisor.

Para a coleta de dados foi realizada primeiramente uma entrevista informal, ou seja, aplicamos o roteiro semiestruturado a um dos supervisores escolhidos como sujeito da pesquisa. Esse processo se mostrou muito valioso, visto que nos possibilitou adequar o roteiro definitivo. Ao elaborar esta ação, nos apoiamos nos estudos de Pádua (2013, p. 195).

A entrevista informal é feita com profissionais da área, com especialistas ou mesmo outros professores do curso; pode ser muito importante ainda na etapa de elaboração do projeto como técnica exploratória que auxilia na problematização do tema e na delimitação da hipótese de trabalho. Requer que se organize um roteiro inicial para introdução ao tema, mas não há uma preocupação com o controle rígido das respostas, pois seu objetivo é justamente ampliar as perspectivas de análise de um tema, ou ampliar o conhecimento sobre a relação teoria-prática de uma área específica.

Após elaborarmos o roteiro definitivo da entrevista procuramos os supervisores de ensino eleitos por nós como sujeitos da pesquisa e solicitamos sua participação. O convite foi aceito e fornecemos, a cada um deles, informações sobre o tema e o problema a ser investigado, assim como, informamos a data e o horário em que a entrevista seria realizada.

Para realizar as entrevistas buscamos como referência os estudos de Szymanski, Almeida e Prandini (2008, p.19-20). Nos dias e hora marcados, iniciamos o primeiro contato com cada um dos entrevistados esclarecendo-lhes as bases da pesquisa, ou seja, deixamos claro a cada um dos participantes quais os objetivos do trabalho, o tema, a linha de pesquisa a qual estávamos vinculados, a instituição de ensino junto a qual desenvolvemos a pesquisa, o problema que estava sendo investigado e a garantia do total anonimato do participante. Solicitamos também, a autorização para gravarmos a conversa. Essas autoras ao desenvolver seus estudos em relação à entrevista na pesquisa em educação sublinham que:

Nesse primeiro momento, o entrevistador se apresentará ao entrevistado, fornecendo-lhe dados sobre a sua própria pessoa, sua instituição de origem e qual o tema de sua pesquisa. Deverá ser solicitada sua permissão para gravação da entrevista e assegurado seu direito não só ao anonimato, acesso às gravações e análises, como ainda ser aberta a possibilidade de ele também fazer as perguntas que desejar [...]

Durante as entrevistas cuidamos em dar atenção também às recomendações de Lüdke e André (1986, p.36) em relação aos aspectos que devem ser observados pelo entrevistador para que essa técnica resulte em um processo eficaz. Além da gravação, registramos durante as entrevistas pontos que observamos em relação à linguagem não verbal. Essas autoras comunicam que:

Um desses cuidados é o que alguns autores chamam de “atenção flutuante”. O entrevistador precisa estar atento, não apenas (e não rigidamente, sobretudo) ao roteiro preestabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação. Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito. Não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa e sente o entrevistado. É preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-lo com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante.

Após realizarmos todas as entrevistas, passamos ao processo de transcrição, ou seja, compilamos todo o áudio captado no momento da conversa com os entrevistados de acordo com o roteiro estabelecido.

Paralelamente ao processo de entrevistas, a análise documental foi de suma importância para caracterizar as situações pesquisadas. Ao final desta pesquisa

(APÊNDICE) destacamos os principais documentos oficiais analisados na realização deste trabalho.

Não podemos deixar de observar que estudar o trabalho realizado pelo supervisor de ensino em seu cotidiano instiga-nos a refletir sobre as concepções que alicerçam a sua prática. Esta pesquisa, portanto, assume mais do que uma análise da supervisão de ensino do ponto de vista do que se espera que o supervisor faça e daquilo que ele realmente faz. É uma investigação que oportuniza a formação. Pesquisa-se a partir da análise documental para entender os fundamentos da ação praticada e analisa-se por meio das entrevistas a prática realizada com a intenção de conhecê-la e conhecendo, poder ressignificá-la dentro do tempo e do contexto histórico em que ela se insere.

## **2. TRAJETÓRIA HISTÓRICA DAS ATRIBUIÇÕES DO SUPERVISOR DE ENSINO.**

### **2.1. Trabalho prescrito.**

O objetivo deste capítulo é descrever as atribuições prescritas aos supervisores de ensino que atuam na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, abordando a questão do ponto de vista legal que orienta essa função.

A opção por descrever historicamente as atribuições imputadas aos supervisores de ensino se dá pelo fato de que o trabalho prescrito a esses profissionais nos documentos legais, se expressa principalmente por meio das atribuições que ele deve desenvolver no exercício de suas funções.

Cabe-nos, porém, ressaltar que neste capítulo não temos a intenção de um maior aprofundamento sobre a supervisão de ensino, no que se refere a analisá-la considerando os diferentes contextos histórico/social pelos quais essa função tem passado dentro da SEE/SP. Nossa intenção é fazer um resgate histórico das atribuições deste profissional. Este resgate histórico pretende trazer luz sobre o trabalho realizado por este agente público, ajudando o leitor na compreensão do por que, nesse momento atual da educação paulista, fazer-se necessário uma resignificação da prática desse profissional. Neste sentido, comungamos com Barbosa (2008, p. 36).

Esse olhar para o passado como fonte de conhecimento é que possibilita a reflexão crítica sobre a atual ação supervisora de ensino. Justamente por falta desse conhecimento histórico é que muitos supervisores não conseguem modificar uma prática focada em demasia nas questões administrativas da escola, esquecendo-se da principal função da escola que é propiciar uma educação de qualidade, contribuindo para a construção do cidadão crítico e reflexivo.

Esclarecemos ainda que, para dar curso ao levantamento histórico sobre as atribuições do supervisor, no decorrer da pesquisa é examinada uma gama de documentos oficiais, subsidiados, porém, em alguns momentos por referenciais bibliográficos que se apresentaram como valiosos escritos para ancorar a investigação.

O primeiro referencial que possibilitou traçar um levantamento histórico sobre as atribuições do supervisor de ensino, foi o Guia de Subsídio a Ação Supervisora (SAS), publicado pelo Sindicato de Supervisores de Ensino do Magistério Oficial no Estado de

São Paulo (APASE). Por meio deste guia institucional, foi possível iniciar a investigação sobre o percurso da supervisão de ensino ao longo da história da Educação Paulista e realizar um levantamento dos documentos oficiais que determinam suas funções.

Em decorrência dessa primeira análise bibliográfica verificamos a necessidade de se estabelecer um período histórico para dar continuidade aos estudos. Essa delimitação se fez necessária, visto que, pesquisas anteriores já demonstraram que a ação supervisora não se constitui em atividade recente. Historicamente no Brasil e, por conseguinte no Estado de São Paulo, a supervisão acompanha a ação educativa desde suas origens, ou seja, esteve sempre presente, inicialmente com caráter de fiscalização e muito gradativamente diligenciando no sentido de incorporar à sua prática aspectos mais voltados ao pedagógico.

Nessa perspectiva, Cusinato (2007, p. 20) ao comentar acerca da evolução social da supervisão de ensino, considerando os aspectos que envolveram o surgimento dessa função esclarece que:

Assim no Brasil, com a vinda dos Jesuítas em 1549, teve início a organização das atividades educativas, baseada num plano constituído por um conjunto de regras, que cobriam todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino, onde estava presente a ideia de função supervisora [...].

A mesma pesquisadora (2007, p. 31) discorre sobre a perspectiva de uma ação supervisora mais voltada ao pedagógico.

Em pleno regime militar, o Parecer do CFE (Conselho Federal de Educação), nº 252/69, embora vago na delimitação do perfil pretendido para a supervisão escolar, apresenta a proposta de um profissional cuja tarefa era qualificar, em serviço, os novos professores e articular os conhecimentos de diversas naturezas: pedagógicos, técnicos, metodológicos, políticos- no que diz respeito à escola e às relações de classe- e filosóficos- quando se trata da finalidade da educação escolar.

Embora haja diversos registros sobre a supervisão de ensino ao longo da história da educação paulista, optamos por analisar as atribuições do supervisor que atua na SEE/SP a partir da década de 1970. Essa será a delimitação de tempo de nossa investigação.

Antes, porém de adentrarmos a década de 1970, necessitamos retroceder um pouco no tempo histórico em relação à supervisão de ensino. Entendemos que para

melhor compreender as atribuições desse agente público a partir de 1970, nosso interlocutor precisa compreender um pouco mais sobre as atribuições que esse profissional vinha desempenhando até então. E por que houve essa necessidade? Este retorno a período histórico anterior foi necessário visto que, até a década de 1970 o agente público que desempenhava as funções de supervisão na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo era chamado de Inspetor passando a ser denominado Supervisor a partir de 1970. Nesse sentido, foi preciso por à prova se a substituição da denominação de inspetor para supervisor trouxe mudanças significativas no trabalho prescrito a ser realizado por este profissional.

Até a década de 1970, o profissional que executava as ações de supervisão na SEE/SP era chamado de inspetor e suas funções eram técnicas e administrativas, sendo a fiscalização dos estabelecimentos de ensino e dos agentes públicos que trabalhavam na área da educação, o principal eixo do seu trabalho. O Decreto Estadual nº 5884, datado de 21 de abril de 1933, que instituiu o Código de Educação do Estado de São Paulo pôde nos dar uma clara ideia de quais eram as atribuições desses agentes públicos até então.

Esse documento traz em texto o caráter técnico-administrativo desse profissional, pois explicita no capítulo III, art. 314, as incumbências dos Inspectores escolares que atuavam naquele período histórico.

Os inspetores escolares, incumbidos de funções técnicas e administrativas são em numero de 72, dos quais 12 para a Capital e 60 para o interior, distribuídos estes pelas delegacias regionais de acordo com as necessidades de serviço.

As atribuições desses inspetores junto às Delegacias de Ensino, pois assim eram chamados os órgãos vinculados à SEE/SP e que compunham as instâncias regionais da administração pública da época estavam assim registradas:

**Art. 315.** - Incumbe ao inspetor escolar:  
1 - cumprir e fazer cumprir as leis e regulamentos, bem como as determinações de seus superiores hierárquicos;  
2 - visitar os estabelecimentos que lhe forem distribuídos, inspecionando-os no que concerne á técnica e á eficiência do ensino, á idoneidade e assiduidade dos docentes, e á disciplina e higiene dos alunos;  
3 - orientar os diretores e professores, no trabalho educativo, estimulando-os e assistindo-os na aplicação dos métodos e processos de ensino, bem como sugerindo ou efetuando demonstrações e experiências;

- 4 - informar a respeito da dedicação e competência dos diretores e professores sob sua jurisdição;
- 5 - presidir, ao menos duas vezes por ano, em cada município, a reunião mensal dos professores de escola isolada;
- 6 - colaborar ativamente no desenvolvimento das instituições peri-escolares e post-escolares ou de extensão cultural;
- 7 - colaborar com as missões técnicas e culturais que vierem trabalhar em suas escolas, apoiando-as e auxiliando-as no desempenho de sua tarefa;
- 8 - realizar os exames finais das escolas isoladas sob sua inspeção, convocando, para auxílio, os diretores de grupos escolares;
- 9 - prestar contas ao delegado regional, cada semana, do trabalho realizado, com relatório minuciosos do roteiro seguido e dos gastos efetuados;
- 10 - realizar sindicâncias, por determinação do delegado regional, ou, em casos excepcionais, por iniciativa própria;
- 11 - aplicar ou propor a aplicação de penas;
- 12 - substituir o delegado regional, quando para isso designado;
- 13 - residir na sede da delegacia, podendo, porém, em caso de manifesta conveniência para o serviço, ser-lhe fixada para residência, outra cidade da região.

Pode-se constatar, portanto, que na SEE/SP, o inspetor escolar chegou à década de 1970 realizando tarefas de cunho administrativo.

### **2.1.1. Década de 1970, deixando de ser inspetor para ser supervisor.**

Para conhecer melhor as atribuições prescritas ao supervisor nos documentos oficiais publicados pela SEE/SP na década de 1970 faz-se necessário primeiramente trazer à tona um ato legal, publicado por esta secretaria nesse período, a Lei Complementar nº 114, de 13 de novembro de 1974, denominada 1º Estatuto do Magistério Paulista.

Ao explorar o que diz o texto dessa Lei, identificamos que a mesma foi promulgada com a finalidade de organizar e reger o Magistério Público de 1º e 2º graus do Estado de São Paulo e traz em seu bojo a criação do chamado Quadro do Magistério Paulista (QM).

Por determinação dessa norma legal, foram criados dentro do QM, os cargos isolados e os cargos de carreira. Os cargos isolados passaram a ser exercidos pelos Delegados de Ensino e os cargos de carreira passaram a ser exercidos por professores e especialistas em educação. Entre os chamados especialistas em educação se encontrava o atual supervisor de ensino, mas que à época foi chamado de supervisor pedagógico, conforme preconiza o artigo 9º dessa legislação.

Artigo 9.º - A carreira do Magistério é constituída de:

I - cargos docentes, com as classes:

a) Professor I;

b) Professor II;

c) Professor III.

II - cargos de Especialistas de Educação, com as classes:

a) Orientador Educacional;

b) Diretor de Escola;

c) Supervisor Pedagógico (g.n).

Verificamos também o estabelecido no artigo 19, inciso VI, da legislação em epígrafe e verificamos que para exercer um cargo na classe de supervisor pedagógico, o especialista de educação necessitava ser portador de habilitação específica, em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena e ter, no mínimo seis anos de efetivo exercício na carreira do magistério, dos quais, pelo menos três anos, deveria ser exercido em cargo de direção efetivo em estabelecimento oficial de ensino.

VI - Supervisor Pedagógico: ser portador de habilitação específica, em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena e ter, no mínimo 6 (seis) anos de efetivo exercício, na carreira do magistério, dos quais, pelo menos 3 (três) anos, em cargo de direção efetivo, de estabelecimento oficial de ensino.

À época, no Estado de São Paulo, não foi realizado concurso para Supervisor e, em decorrência da publicação desta Lei Complementar, a SEE/SP obrigatoriamente fez ajustes em relação ao enquadramento dos profissionais que já atuavam em sua rede, determinando assim, que os até então, inspetores fossem enquadrados no cargo de especialista de educação correspondente à classe de supervisor pedagógico.

Esse enquadramento não ocorreu apenas com os inspetores de ensino. Outros profissionais que atuavam na rede, como por exemplo, técnicos em educação, também foram enquadrados na classe de especialista de educação, adquirindo a partir da vigência desta lei, a denominação de Supervisor Pedagógico, passando a integrar o quadro do magistério.

A inclusão de inspetores e técnicos de educação na carreira do magistério trouxe para a supervisão as marcas da organização utilizada pela SEE/SP até então. A alteração da nomenclatura de inspetor para supervisor pedagógico não alterou as características da inspeção escolar, conforme afirma Cusinato (2007), a supervisão, ao invés de substituir a Inspeção, apareceria ao lado dela.

Se analisarmos, portanto, as circunstâncias pelas quais os inspetores vieram a se tornar supervisores pedagógicos, possivelmente vamos ampliar a conclusão da autora, inferindo que, a supervisão nesse sentido, não apenas apareceria ao lado da inspeção escolar, mas sim, se tornaria uma extensão dela. A seguir tabela de enquadramento dos profissionais da educação de acordo com a Lei Complementar 114, de 13 de novembro de 1974.

**TABELA A QUE SE REFERE O ARTIGO 1.º DAS DISPOSIÇÕES  
TRANSITÓRIAS DA LEI COMPLEMENTAR N.º 114, DE 13 DE  
NOVEMBRO DE 1974**

SITUAÇÃO ATUAL	Ref.	SITUAÇÃO NOVA	Ref.
Delegado de Ensino .. . . . . .	CD-9	Delegado de Ensino ..	CD-11
Inspetor Regional do Ensino Mé- dio .. . . . . .	CD-9		
Inspetor do Ensino Médio .. ..	24	Supervisor Pedagógico	CD-10
Inspetor do Ensino .. . . . . .	24		
Técnico de Educação .. . . . . .	20		
Técnico de Educação de Cegos	19		
Técnico de Educação de Surdos	19		
Técnico de Ensino Primário ..	19		
Técnico de Ensino Pré-Primá- rio .. . . . . .	19		
Técnico de Educação Pré-Pri- mária .. . . . . .	19		
Diretor Superintendente .. . . . .	CD-8	Diretor de Escola .. ..	CD-9
Diretor de Estabelecimento de Ensino Médio .. . . . . .	CD-8		
Diretor de Curso Primário .. ..	CD-8		
Diretor de Escola Primária .. . .	CD-8		
Diretor de Escola Pré-Primária	CD-8		
Diretor de Grupo Escolar .. . .	CD-8		
Vice-Diretor .. . . . . .	CD-5		
Vice-Diretor .. . . . . .	CD-3		
Assistente de Diretor Superin- tendente .. . . . . .	20		
Assistente de Diretor .. . . . . .	20		
Professor Secundário .. . . . . .	20	Professor III .. . . . . .	22
Professor .. . . . . .	20		
Preparador .. . . . . .	18	Professor II .. . . . . .	20
Professor Primário .. . . . . .	16	Professor I .. . . . . .	18
Professor de Excepcionais .. . .	17		
Professor .. . . . . .	16		
Assistente de Educação de Ce- gos .. . . . . .	17		
Orientador Educacional .. . . . .	20	Orientador Educacional	22
Professor Inspetor .. . . . . .	18		

Figura 1- Tabela de enquadramento Especialista em Educação-

Fonte- Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

A pesquisa nos possibilitou verificar que logo após o enquadramento dos inspetores e técnicos em educação como supervisores pedagógicos em 1974, oficialmente foram definidas as atribuições desse profissional. Nos anos de 1975 e 1976 a SEE/SP publicou dois decretos regulamentando essas atribuições.

- Decreto 5586/1975 que dispõe sobre as atribuições dos cargos e funções do quadro do magistério;
- Decreto 7510/1976 que reorganizou a Secretaria de Estado da Educação.

O Decreto 5586/1975 traz em tela as atribuições de todos os integrantes do quadro do magistério paulista e no que concerne ao cargo de supervisor pedagógico, o faz de maneira genérica, sem detalhamento de pormenores e com algumas indicações para o aspecto pedagógico da função. Não há na prescrição do texto uma divisão estrutural entre o administrativo e o pedagógico na ação supervisora, embora os elementos textuais que compõem o documento denotem predominância dos aspectos de fiscalização e controle, em detrimento dos aspectos mais voltados ao pedagógico. É possível perceber esse caráter de fiscalização e controle quando o texto da norma legal apresenta termos como: avaliar, zelar, garantir, determinar, cumprir e fazer cumprir, além de expressões tais quais: “avaliação e controle” e “roteiro de inspeção”.

Se focarmos a análise por outro prisma, tomando como base a quantidade de atribuições explicitadas no artigo 7º do referido decreto, vamos encontrar uma grade de atribuições imputadas ao supervisor composta por 11 itens. Importa-nos, no entanto, salientar que, se esmiuçados, esses itens possivelmente tomarão proporções maiores em relação às atribuições estabelecidas ao supervisor, visto que, a forma abrangente da construção do texto, tende a possibilitar, inúmeras interpretações sobre quais seriam, de fato, as atividades a serem desenvolvidas pelo supervisor de ensino ao realizar o seu trabalho, tal como podemos observar no quadro a seguir:

Dispositivo legal	Decreto 5586 de 1975, artigo 7º.
Ementa	Dispõe sobre as atribuições dos cargos e funções do quadro do magistério
<p>São atribuições do cargo Supervisor Pedagógico:</p> <p><u>I</u> - orientar o acompanhamento, avaliação e controle das proposições curriculares na área de sua jurisdição;</p> <p><u>II</u> - zelar pela integração do sistema, especialmente quanto à organização curricular;</p> <p><u>III</u> - compatibilizar os projetos das áreas administrativas e técnico - pedagógicas, a nível interescolar;</p> <p><u>IV</u> - elaborar os instrumentos adequados para a sistematização das informações;</p> <p><u>V</u> - garantir o fluxo recíproco das informações entre a unidade escolar e órgãos centrais do sistema;</p> <p><u>VI</u> - assistir tecnicamente aos diretores e coordenadores pedagógicos para solucionar problemas de elaboração e execução do plano escolar;</p> <p><u>VII</u> - manter-se permanentemente em contato com as escolas sob sua jurisdição, por intermédio de visitas regulares e de reuniões com os diretores e coordenadores, bem como com professores, quando de unidades isoladas, através dos quais se fará sentir sua ação de natureza pedagógica;</p> <p><u>VIII</u> - determinar providências tendentes a corrigir eventuais falhas administrativas que venha a constatar;</p> <p><u>IX</u> - participar da elaboração de programas e projetos a nível de Delegacia de Ensino;</p> <p><u>X</u> - cumprir e fazer cumprir as disposições legais relativas à organização didática, administrativa e disciplinar das escolas, bem como as normas e diretrizes emanadas das autoridades superiores;</p> <p><u>XI</u> - apresentar relatório das atividades executadas, acompanhado de roteiro de inspeção.</p>	

Quadro-1 Atribuições do supervisor de ensino de acordo com o decreto 5.586/1975

Fonte- Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

Em 1976 foi publicado o decreto 7510/1976 que reorganizou a Secretaria de Estado da Educação. Diferentemente do decreto anterior, esse dispositivo legal traz no texto uma subdivisão entre pedagógico e administrativo nas atribuições a serem cumpridas pelo supervisor pedagógico. O texto prescreve as atribuições do supervisor basicamente em dois eixos:

1º- na área curricular: com aspectos voltados ao pedagógico, onde se observa a predominância de ações voltadas ao currículo proposto para as escolas;

2º- na área administrativa: com aspectos voltados a toda guisa administrativa da escola, desde a verificação de documentos até a análise das condições físicas do prédio.

A criação desse Decreto deu origem a três importantes coordenadorias de ensino no Estado de São Paulo. Foram criadas a Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP), a Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI) e a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). De acordo com a reorganização da SEE, passaram a ser subordinadas as duas primeiras coordenadorias, as chamadas: Divisões Regionais de Ensino da capital e do interior (DREs). Para a capital foram criadas 07 divisões regionais e para o interior do estado, 10. Nessas divisões regionais a atuação da supervisão estava delegada a profissionais que desempenhavam funções administrativas e pedagógicas. As atribuições dessas equipes técnicas de supervisão estão expressas no artigo 73 do referido decreto.

As Equipes Técnicas de Supervisão Pedagógica têm em suas respectivas áreas territoriais, as seguintes atribuições:

- I - supervisionar atividades pedagógicas e de orientação educacional;
- II - colaborar na difusão e implementação das normas pedagógicas emanadas dos órgãos superiores;
- III - avaliar os resultados do processo ensino-aprendizagem;
- IV - analisar dados relativos à Divisão e elaborar alternativas de solução para os problemas específicos de cada nível e modalidade de ensino;
- V - assegurar a retroinformação ao planejamento curricular;
- VI - opinar quanto a necessidade e oportunidade de treinamento para os recursos humanos específicos da Divisão;
- VII - dar pareceres, realizar estudos e desenvolver outras atividades relacionadas com a supervisão pedagógica e de orientação educacional.

Sob o comando das Divisões Regionais de Ensino se situavam as delegacias de ensino (DEs), que na capital somavam 34, e no interior, 77, perfazendo um total de 111 em todo o estado de São Paulo. Dirigidas por um profissional denominado à época de Delegado de Ensino, essas instâncias administrativas eram compostas por uma estrutura básica que compreendia: direção, grupo de supervisão pedagógica, seção de administração, escolas Estaduais de 1.º grau, escolas estaduais de 2.º grau, escolas estaduais de 1.º e 2.º Graus, escolas isoladas e centros estaduais interescolares.

A divisão dos trabalhos a serem realizadas pelos supervisores que compunham a supervisão pedagógica nas delegacias de ensino e, por conseguinte junto às escolas a elas jurisdicionadas, eram determinadas pelo Delegado de Ensino, ficando a cargo desse superior hierárquico a determinação dos atendimentos realizados pelos supervisores às demandas que se apresentassem.

As atribuições do supervisor pedagógico estão determinadas no artigo 78 do referido decreto e se constituem como atribuições dos grupos de supervisão das

Delegacias de Ensino. Notamos que, nesse momento houve um acréscimo no número de atribuições a serem desempenhadas pelo supervisor, visto que, no decreto anterior que determina as atribuições do supervisor referente ao cargo, as atribuições se constituíam de 11 itens, enquanto no decreto que reorganiza a SEE/SP percebemos um aumento na quantidade dessas atribuições, passando de 11, para 31 itens, conforme pode ser observado no quadro a seguir.

Dispositivo legal	Decreto 7510 de 1976, artigo 78.
Ementa	Reorganizou a Secretaria de Estado da Educação.
<p>Os Grupos de Supervisão Pedagógica têm as seguintes atribuições:</p> <p><b>1 - na área curricular;</b> (g.n).</p> <p><u>a)</u> implementar o macrocurrículo, redefinindo os ajustamentos em termos das condições locais;</p> <p><u>b)</u> adequar os mecanismos de acompanhamento, avaliação e controle às peculiaridades locais;</p> <p><u>c)</u> assegurar a retroinformação ao planejamento curricular;</p> <p><u>d)</u> aplicar instrumentos de análise para avaliar o desempenho do pessoal das escolas no que se refere aos aspectos pedagógicos;</p> <p><u>e)</u> informar ou elaborar propostas de diretrizes para avaliação do processo ensino-aprendizagem nas unidades escolares;</p> <p><u>f)</u> sugerir medidas para a melhoria da produtividade escolar;</p> <p><u>g)</u> selecionar e oferecer material de instrução aos docentes;</p> <p><u>h)</u> estudar os currículos das novas habilitações propostas pelos estabelecimentos de ensino;</p> <p><u>i)</u> acompanhar o cumprimento do currículo das habilitações existentes, bem como o desenvolvimento das atividades dos estágios;</p> <p><u>j)</u> diagnosticar as necessidades de aperfeiçoamento e atualização dos professores e sugerir medidas para atendê-las;</p> <p><u>l)</u> assegurar o fluxo de comunicações entre as atividades de supervisão e entre as de Orientação Educacional;</p> <p><u>m)</u> estabelecer articulação entre os serviços de currículos e os demais serviços afetos à Delegacia de Ensino;</p> <p><u>n)</u> assistir o Delegado de Ensino na programação global e nas tarefas de: organização escolar; atendimento da demanda; entrosagem e intercomplementariedade de recursos; recrutamento, seleção e treinamento do pessoal;</p> <p><b>2 - na área administrativa;</b> (g.n).</p> <p><u>a)</u> supervisionar os estabelecimentos de ensino e verificar a observância dos respectivos Regimentos Escolares;</p>	

- b) garantir a integração do sistema estadual de educação em seus aspectos administrativos, fazendo observar o cumprimento das normas legais e das determinações dos órgãos superiores;
- c) aplicar instrumentos de análise para avaliar o desempenho do pessoal das escolas no que se refere aos aspectos administrativos;
- d) atuar junto aos Diretores e Secretários de Estabelecimentos de Ensino no sentido de racionalizar os serviços burocráticos;
- e) manter os estabelecimentos de ensino informados das diretrizes e determinações superiores e assistir os Diretores na interpretação dos textos legais;
- f) acompanhar e assistir os programas de integração escola-comunidade;
- g) analisar os estatutos das instituições auxiliares das escolas, verificar a sua observância e controlar a execução de seus programas;
- h) examinar as condições físicas do ambiente escolar, dos implementos e do instrumental utilizados, tendo em vista a higiene e a segurança do trabalho escolar;
- i) sugerir medidas para a revisão do prédio escolar, bem como para a renovação, reparo e aquisição do equipamento;
- j) opinar quanto à redistribuição da rede física, a sua entrosagem e intercomplementariedade;
- l) orientar a matrícula de acordo com as instruções fixadas pelo Delegado de Ensino
- m) orientar e analisar o levantamento de dados estatísticos sobre as escolas;
- n) constatar e analisar problemas de repetência e evasão escolares e formular soluções;
- o) opinar quanto a mudança da sede do exercício, permuta, transferência e substituição do pessoal em casos não sujeitos a regulamentação própria;
- p) examinar e visar documentos dos servidores e da vida escolar do aluno, bem como os livros e registros do estabelecimento de ensino;
- q) sugerir medidas para o bom funcionamento das escolas sob sua supervisão;
- r) opinar sobre o recrutamento, seleção e treinamento de pessoal pertencente aos estabelecimentos de ensino.

Quadro-2 Atribuições do supervisor de ensino de acordo com o decreto 7.510/1976.

Fonte- Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

Embora haja uma distinção de nomenclatura em relação às atribuições relativas ao exercício da supervisão como cargo, ou seja, no sentido do fazer individual determinada legalmente em 1975 e como grupo, no sentido do fazer coletivo da função determinada pela legislação em 1976, o que se observa na prática é que, as atribuições que passaram a ser exigidas pela administração do sistema de ensino paulista como sendo as que deveriam ser executadas pelos supervisores são aquelas que constam no decreto de reorganização da SEE/SP em 1976.

Ao analisarmos o quadro acima, verificamos que na SEE/SP, o supervisor pedagógico chegou à metade da década de 1970 com proposições para o cumprimento de atribuições de cunho administrativo e pedagógico.

Com a reorganização da SEE/SP em 1976, o enfoque mais genérico dado às atribuições do supervisor nas legislações anteriores, passa a ser pormenorizado quando se trata das atribuições das equipes de supervisão que atuam nas Diretorias de Ensino, evidenciando-se assim um acréscimo de tarefas a serem desempenhadas por esse profissional no exercício de sua função, tanto no que se refere aos aspectos pedagógicos quanto aos aspectos administrativos da função.

### **2.1.2. Final da década de 1970 - de supervisor pedagógico a supervisor de ensino.**

Em 1978, foi promulgada pela Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo a Lei Complementar nº. 201. Esta Lei teve como finalidade regular as atividades do Magistério Público de 1º e 2º Graus do Estado de São Paulo e foi denominada de Estatuto do Magistério.

Composta por dez capítulos contém 81 artigos no corpo do texto e 25 nas disposições transitórias. Esta Lei não alterou as atribuições do supervisor e é conhecida até o presente momento como Segundo Estatuto do Magistério.

Convém observar, no entanto que, apesar de não alterar as atribuições do supervisor, esta Norma Legal apresenta dois pontos importantes em relação a função supervisora, pois, cria na Secretaria da Educação, os sub-quadros do magistério paulista e altera a nomenclatura do cargo referente a Supervisor Pedagógico para Supervisor de Ensino, conforme o que se observa na prescrição do texto legal.

Artigo 5.º - Os cargos e funções-atividades adiante indicados ficam integrados nos subquadros do Quadro do Magistério, na seguinte conformidade:

- I - Professor I - SQC-II e SQF-I;
- II - Professor II - SQC-II e SQF-I;
- III - Professor III - SQC-II e SQF-I;
- IV - Orientador Educacional - SQC-III e SQF-II;
- V - Vetado;
- VI - Assistente de Diretor de Escola - SQC-I;
- VII - Diretor de Escola - SQC-II;
- VIII - Supervisor de Ensino - SQC-II; (g.n)
- IX - Delegado de Ensino - SQC-I.

Artigo 6.º - O Quadro do Magistério é constituído de séries de classes de docentes e classes de especialistas de educação, a seguir indicadas:

- I - série de classes de docentes;
  - a) Professor I
  - b) Professor II
  - c) Professor III
- II - classes de especialistas de educação:
  - a) Orientador Educacional
  - b) Coordenador Pedagógico
  - c) Assistente de Diretor de Escola
  - d) Diretor de Escola
  - e) Supervisor de Ensino (g.n)
  - f) Delegado de Ensino.

Sáez (2008, p. 27) ao abordar em seu estudo a supervisão de ensino no Estado de São Paulo considera que na década de 1970, a SEE/SP estava ancorada numa proposta tecnicista de educação, demonstrando um caráter burocrático e fiscalizador ancorando-se numa concepção de controle do conhecimento que era transmitido. Para a autora:

Supervisão de Ensino, diante desta concepção, passa a ser uma expressão mais adequada. O pedagógico é uma terminologia ampla, enquanto a palavra ensino nos remete unicamente à transmissão de conhecimento e ao treinamento, descartando a reflexão, a compreensão ou qualquer outra forma de elaboração do conhecimento.

Por outro lado, Monteiro et.al (2014, p. 125), se reporta a esta questão, chamando a atenção para um aspecto que, na visão da autora, já sinaliza para um fazer pedagógico que, em sua concepção, ali se faz implícito: “O cargo passou a ser denominado Supervisor de Ensino. Nesse trâmite legal, a supervisão passou, em um curto espaço de tempo, de pedagógica à de ensino”. Para a pesquisadora, há nesta passagem, a intenção de se definir a ação supervisora como uma atividade de ensino e, conseqüentemente de aprendizagem. A autora destaca que:

A denominação Supervisor de ensino, disciplinada por meio da lei complementar nº 201 de 1978 e regulamentada por meio do comunicado CENP Nº 5988 de 1978, traz em texto, não apenas a alteração de nomenclatura, mas também o prenúncio da necessidade de um especialista de educação que viesse garantir os preceitos do processo de ensino-aprendizagem que se desenvolvia na escola (g.n).

Percebemos pelas análises realizadas até este ponto da pesquisa que o supervisor finda a década de 1970, deixando de ser chamado de supervisor pedagógico passando a ser chamado de supervisor de ensino. No entanto, essa mudança de nomenclatura não alterou suas atribuições, permanecendo aí o caráter de subdivisão entre administrativo e pedagógico.

### 2.1.3. Década de 1980 e a permanência das atribuições.

A pesquisa revelou que, a década de 1980 foi marcada por inúmeras críticas à supervisão de ensino. Esses especialistas em Educação foram desqualificados, chegando a tal ponto de se cogitar que fossem desnecessários como intermediadores na proposição de políticas públicas do estado.

Nessa década, mais precisamente em 1985, a Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo publicou a Lei Complementar 444, considerada até os dias atuais como sendo o Terceiro Estatuto do Magistério.

Ao analisar esse estatuto, foi possível constatar que não foram ampliadas as atribuições do supervisor por meio dessa lei, no entanto, foram regulamentadas as formas de provimento dos cargos das classes de especialistas em educação, da qual fazia parte o supervisor de ensino.

Para validar o que a pesquisa revelou sobre essa regulamentação, apresentamos a seguir, três artigos dessa norma legal que explicitam essas formas de provimento dos respectivos cargos. Na sequência, publicamos anexo da referida lei.

**Artigo 10** – São formas de provimento dos cargos da série de classes de docentes e das classes de especialistas de educação:

**I** – nomeação;

**II** – acesso.

**Artigo 11** – A nomeação prevista no inciso I do artigo anterior, será feita:

**I** – em comissão, quando se tratar de cargos, fixados no Anexo I, desta lei complementar, que assim devam ser providos;

**II** – em caráter efetivo, para os cargos da série de classes de docentes e das classes de especialistas de educação da carreira do Magistério, conforme Anexo I, desta lei complementar.

**Artigo 12** – O acesso, previsto no inciso II do artigo 10, desta lei complementar, para o provimento dos cargos da série de classes de docentes e das classes de especialistas de educação, fixados no Anexo I, desta mesma lei, processar-se-á mediante concurso de provas e títulos, na forma que for estabelecida em regulamento.

<b>ANEXO I</b>		
<b>Denominação</b>	<b>Formas de Provimento</b>	<b>Requisitos para o provimento do cargo</b>
Série de Classes de Docentes Professor I	Concurso Público de Provas e Títulos - Nomeação	-Habilitação específica de 2.º grau.
Professor III	Concurso Público de Provas e Títulos - Nomeação e Acesso	-Habilitação específica de grau superior, correspondente à licenciatura plena.
Classe de Especialista de Educação Orientador Educacional	Concurso Público de Provas e Títulos - Nomeação e Acesso	-Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação específica em Orientação Educacional e ter, no mínimo, 3 (três) anos de docência e/ou de especialista de educação de 1.º e/ou 2.º graus, no caso de ingresso, e ter 3 (três) anos de efetivo exercício no cargo de docente e/ou especialista de Magistério Público Oficial de 1.º e 2.º Graus da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, no caso de acesso.
Coordenador Pedagógico	Concurso Público de Provas e Títulos - Nomeação e Acesso	-Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar, ter, no mínimo, 3 (três) anos de docência e/ou de especialista de educação, de 1.º e/ou 2.º graus, no caso de ingresso e ter 3 (três) anos de efetivo exercício, no cargo de docente e/ou de especialista de educação, do Magistério Público Oficial de 1.º e/ou 2.º graus, da Secretaria de Estado da Educação, do Estado de São Paulo, no caso de acesso.
Assistente de Diretor de Escola	Em comissão - Nomeação	-Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação específica em Administração Escolar, ser docente e ter no mínimo 3 (três) anos de exercício no Magistério Público Oficial de 1.º e/ou 2.º Graus da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo; pertencer, de preferência, à Unidade Escolar e ser indicado pelo Diretor e, quando oriundo de outra unidade escolar, ser, também, aprovado pelo Conselho de Escola.
Diretor de Escola	Concurso Público de Provas e Títulos - Nomeação e Acesso	-Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação específica em Administração Escolar, ter no mínimo 5 (cinco) anos de exercício em função docente e/ou de especialista de Educação de 1.º e/ou 2.º Graus, no caso de ingresso, e 3 (três) anos de efetivo exercício no cargo de docente e/ou especialista do Magistério Público Oficial de 1.º e/ou 2.º Graus da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, no caso de Acesso.
Supervisor de Ensino	Concurso Público de Provas e Títulos - Nomeação	-Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação específica em Inspeção ou Supervisão Escolar, ter no mínimo 6 (seis) anos de exercício no Magistério Público Oficial de 1.º e/ou 2.º Graus da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, dos quais, pelo menos, 3 (três) anos no exercício de cargo ou de função de especialista de educação no Magistério Público Oficial de 1.º e/ou 2.º Graus da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo.
Delegado de Ensino	Em comissão, mediante nomeação precedida de escolha por parte do Secretário de Estado da Educação	-Ser titular de cargo de Supervisor de Ensino ou de Diretor de Escola, com 6 (seis) anos de exercício no Magistério Público Oficial de 1.º e 2.º Graus da Secretaria de Estado de Educação do Estado de São Paulo. Para os demais Especialistas de Educação e Docentes titulares de cargo, com Licenciatura plena e 8 (anos) de efetivo exercício no cargo.

Figura 2 – Tabela de requisitos para provimento de cargos de acordo com a Lei Complementar 444/1985. Fonte- Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

O que se revela, então, é que até metade da década de 1980, o supervisor de ensino permanecia atuando com base nas mesmas atribuições prescritas no decreto que

reorganizou a SEE/SP em 1976, ou seja, com as mesmas atribuições, assim permanecendo até o final desta década.

#### **2.1.4. Década de 1990 - a definição do setor de trabalho.**

Foi revelado por meio da pesquisa que somente na década de 1990, após passar por altos e baixos é que a supervisão passa a ser considerada como uma possibilidade de se constituir como uma prática de articulação e mudança na escola. Algumas discussões foram iniciadas acerca da atuação desses especialistas, mas com pouco êxito de consolidação de propostas. Os anos noventa foram ainda marcados por um forte enxugamento da máquina pública na secretaria da educação e por questionamentos sobre qual seria o papel dos supervisores de ensino em relação ao fazer escolar conforme afirma Andrade (2012, p.94).

Na SEE/SP, acreditando que a supervisão de ensino pouco colaborava para a autonomia da escola, para o fazer escolar, e que atrapalhava, mais do que ajudava, visto que o modelo tecnocrata ora instituído não havia se reformulado, durante o período de 1993 até 2002, não houve concurso público de provas e títulos para esse profissional do quadro do magistério, apesar ser previsto pelo estatuto do magistério instituído pela lei Complementar nº 444/1985 e alterada pela lei Complementar Nº 836/1997.

Em 1993 foi publicada a Lei Complementar 744. Essa lei foi promulgada com a finalidade de instituir vantagens pecuniárias para a classe de supervisor de ensino do Quadro do Magistério paulista. Por intermédio dessa lei, foi definido que o supervisor de ensino passaria a desenvolver suas atividades mediante o estabelecimento de um setor de trabalho, ou seja, esse profissional que até então, executava suas tarefas dentro de um rol de atribuições distribuídas pelo Delegado de Ensino, passou a executá-las acompanhando um determinado número de escolas, o que implicitamente lhe acarretou um aumento de trabalho.

Importante destacar que, com o advento desta lei, determinou-se que o supervisor poderia ser responsabilizado pelas possíveis falhas que viessem a ocorrer dentro das unidades escolares incluídas em seu setor de trabalho. O estudo da referida LC, possibilitou extrair de um de seus artigos o caráter de responsabilização da supervisão de ensino no acompanhamento das escolas, o que nos levou a inferir que a possibilidade de o supervisor responder por falhas praticadas por outros agentes integrantes da gestão

da escola, traria para a supervisão de ensino as marcas da continuidade do caráter de fiscalização que sempre permeou a atuação desse profissional.

**Artigo 9º** - Aos integrantes da classe de Supervisor de Ensino compete:  
**I** - exercer, por meio de visita aos estabelecimentos de ensino, a supervisão e a fiscalização das unidades escolares incluídas no setor de trabalho que lhe for atribuído, prestando a necessária orientação técnica e providenciando a correção de falhas administrativas e pedagógicas, sob pena de responsabilidade;  
**II** - realizar estudos e pesquisas visando ao desenvolvimento do sistema de ensino.

As regras para a composição do setor de trabalho foram normatizadas pela resolução SE 28 de 1994. Nessa resolução foram observados vários critérios para a determinação dos setores de trabalho e as atribuições que até então se prestavam ao caráter de acompanhamento passaram também a ser de correção das falhas administrativas e pedagógicas que por ventura viessem a ocorrer nas unidades escolares vinculadas ao setor de trabalho do supervisor.

Não podemos deixar de mencionar que, o grande marco educacional da década de 1990 foi a promulgação da Lei Federal nº. 9.394, de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Esta lei sinalizou muitos caminhos que poderiam ser trilhados pelos Estados e seus respectivos sistemas de ensino.

No Estado de São Paulo para dar a atendimento às premissas estabelecidas pela nova LDB, na década de 1990, mais precisamente em 1997, foi promulgada a Lei Complementar nº. 836. Esta Lei instituiu o Plano de Carreira aos integrantes do quadro de magistério paulista e, um ponto importante a ser observado é que se alteraram os dispositivos relativos à exigência em relação à experiência em órgãos administrativos para o ingresso em cargos de supervisor de ensino até então exigidos pela LC 444/1985. Essa medida foi o que garantiu que os professores da Educação Básica no estado de São Paulo pudessem ser inseridos na supervisão de ensino por meio de concurso público, deixando, portanto, de serem obrigados a passar por funções administrativas anteriores para exercer essa função.

Um ponto a ser destacado em relação a Lei Complementar nº. 836 se refere ao fato de que, embora esteja garantido por essa lei que a supervisão de ensino é uma função que pode ser desenvolvida por qualquer profissional da área da educação que tenha em sua carreira a docência como base, não é difícil encontrar até os dias atuais, entre os supervisores que atuam na rede há mais tempo, relatos de que essa falta de

experiência nas instâncias administrativas se constitui em um entrave para o desempenho da ação supervisora, pois a falta de contato, segundo alguns, com as questões administrativas, prejudica significativamente o olhar administrativo, que ainda hoje é exigido deste profissional.

Importante conhecer o anexo III que acompanha a referida Lei Complementar e que regulamenta a possibilidade da entrada na supervisão de ensino de educadores que tenham apenas a formação como docente na carreira do magistério.

**ANEXO III**  
**a que se refere o artigo 8º da Lei Complementar nº 836,**  
**de 30 de dezembro de 1997**

Denominação	Formas de Provimento	Requisitos para o provimento de Cargo
Classes de Docentes		
Professor Educação Básica I	Concurso Público de Provas e Títulos – Nomeação	- Curso superior, Licenciatura de graduação plena, ou curso normal em nível médio ou superior.
Professor Educação Básica II	Concurso Público de Provas e Títulos – Nomeação	- Curso superior, Licenciatura de graduação plena, com habilitação específica em área própria ou formação superior em área correspondente e complementação nos termos da legislação vigente.
Classes de Suporte Pedagógico - Educacional		
Diretor de Escola	Concurso Público de Provas e Títulos – Nomeação	- Licenciatura Plena em Pedagogia ou Pós-graduação na área de Educação, e, ter no mínimo 8 (oito) anos de efetivo exercício de Magistério.
Supervisor de Ensino	Concurso Público de Provas e Títulos – Nomeação	- Licenciatura Plena em Pedagogia ou Pós-graduação na área de Educação, e, ter no mínimo 8 (oito) anos de efetivo exercício no Magistério dos quais 2 (dois) anos no exercício de cargo ou de função de suporte pedagógico educacional ou de direção de órgãos técnicos ou, ter no mínimo, 10 (dez) anos de Magistério.
Dirigente Regional de Ensino	Em comissão, mediante nomeação precedida de processo de escolha a critério da Secretaria de Estado da Educação	- Curso superior, Licenciatura de graduação plena, ou Pós-graduação na área de Educação, ser titular de cargo do Quadro do Magistério Estadual; e ter, no mínimo, 8 (oito) anos de efetivo exercício no Magistério, dos quais 2 (dois) anos no exercício de cargo ou de função de suporte pedagógico educacional ou de direção de órgãos técnicos, ou no mínimo, 10 (dez) anos de Magistério.

Figura 3 – Anexo da Lei Complementar 836/1997.  
Fonte - Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

Outro ponto interessante do plano de carreira instituído pela Lei Complementar 836/1997 é a alteração da classe de especialista em educação a que pertencia o cargo de supervisor de ensino, para classe de suporte pedagógico. O supervisor de ensino que, até então, tinha a maior parte de seu trabalho ancorado na realização de tarefas técnicas e de fiscalização, passa a ter uma denominação que supostamente o leva para o desconhecido caminho do apoiador, aquele que auxilia ou reforça.

O enquadramento do supervisor de ensino nessa nova classe está previsto no artigo 4º da referida lei.

Artigo 4º - O Quadro do Magistério é constituído das seguintes classes:

I - classes de docentes:

a) Professor Educação Básica I - SQC-II e SQF-I;

b) Professor Educação Básica II - SQC-II e SQF-I;

II - classes de suporte pedagógico: (g.n)

a) Diretor de Escola - SQC-II;

b) Supervisor de Ensino - SQC-II;(g.n)

c) Dirigente Regional de Ensino - SQC-I.

A nomenclatura da nova classe de profissionais da educação a qual foi enquadrado o supervisor, permite inferir que este agente do suporte pedagógico deve buscar, no exercício da função, prioridades de um trabalho integrador, que se proponha a garantir as condições técnicas, administrativas, pedagógicas e de políticas públicas em favor de uma educação capaz de desenvolver valores essenciais para a convivência humana e ao mesmo tempo, capaz de proporcionar oportunidades educacionais para todos.

No entanto, somente as alterações de nomenclatura nos textos legais não significariam uma mudança efetiva da prática deste profissional. Apoiando-se ainda nas orientações prescritas na legislação do final da década de 1970, a ação supervisora continuou sendo desenvolvida com vistas ao atendimento dos aspectos administrativos, principalmente porque nesta década, com o advento da composição do setor de trabalho previsto na Lei Complementar 744/1993, a responsabilização do supervisor de ensino sobre as falhas que possivelmente viessem a ocorrer nas escolas, ficou evidente. Essa responsabilização implicitamente colocou a supervisão de ensino com os olhos ainda mais voltados à questão da fiscalização na ação supervisora. Nesse sentido corroboramos com Saez (2008, p. 16), que aponta haver ainda uma prevalência do caráter administrativo na realização do trabalho do supervisor, assim como a prevalência de cobranças apenas em relação a este aspecto.

Essas experiências me levaram a discutir o tema da ambivalência e a radicalização de posições na supervisão de ensino, ciente agora que a cobrança de desempenho do supervisor se dá via administrativo. Pelo que me lembro, na minha trajetória como supervisora de ensino em três Diretorias, não vivi situações em que fossem cobradas do grupo de supervisores ações relacionadas ao pedagógico.

Pelo exposto até aqui percebemos que o supervisor de ensino chega ao fim da década de 1990, com as mesmas atribuições prescritas no final da década de 1970, no entanto, agora com o olhar mais carregado sobre os aspectos administrativos da função.

#### **2.1.5. Década de 2000 - as possibilidades de uma nova ação supervisora.**

Estando explícito na LDB, que a docência é a base da identidade profissional daqueles que atuam na educação, e tendo o Estado de São Paulo regulamentado essa questão por meio da Lei Complementar 836/1997, a partir da década de 2000 a Secretaria da Educação procura dar pistas em seus documentos oficiais, de que um novo modelo de supervisão de ensino se fazia necessário. Não há mais a exigência da experiência administrativa para exercer a função, portanto, seriam necessárias outras diretrizes para deixar claro o que se esperava na atuação desse agente público.

O primeiro documento oficial publicado pela Secretaria da Educação no sentido de comunicar à rede de ensino suas intenções em relação a um novo modelo de supervisão foi o Comunicado SE, de 30 de julho de 2002.

Esse documento foi publicado com a intenção de subsidiar a definição de um perfil de supervisor de ensino desejado pela SEE/SP, tendo sido observado, juntamente com os referenciais teóricos que fundamentam o exercício da função, como um parâmetro para a realização do quarto concurso para provimento de cargo de supervisor de ensino que foi realizado pela SEE/SP em 2003. Esse comunicado procura colocar o supervisor mais próximo das escolas, considerando-o como uma das lideranças fundamentais para o desenvolvimento das políticas educacionais e propondo uma ação supervisora coletiva e articulada com outros profissionais da rede. O propósito é que, esses profissionais se comunicariam aprendendo e ensinando em atitude participativa e colaborativa, compartilhando saberes na construção do plano de trabalho da Diretoria de Ensino, também como copartícipe do mesmo.

As diretrizes anunciadas nesse comunicado apontam para uma definição do perfil do supervisor de ensino que se pretende, atue na SEE/SP, voltando-se para uma possível definição de quem é o supervisor de ensino, como atua esse profissional na rede estadual de ensino paulista e quais são suas responsabilidades e seus compromissos.

Em relação às atribuições percebemos que o documento carrega uma conotação ambivalente, pois ao mesmo tempo em que aponta o supervisor como sujeito de

mediação e articulação entre as políticas educacionais e as propostas pedagógicas das escolas, retoma e reforça o caráter fiscalizador da função, tal como podemos observar no quadro a seguir:

Dispositivo legal	Comunicado SEE/SP de 30/07/2002.
Ementa	Define o Perfil do Supervisor de Ensino
<p>Propositor e executor participe de políticas educacionais é, ao mesmo tempo, elemento de articulação e de mediação entre essas políticas e as propostas pedagógicas desenvolvidas em cada uma das escolas das redes pública e privada, exercendo, no sistema de ensino, as funções de:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Assessorar, acompanhar, orientar, avaliar e controlar os processos educacionais implementados nos diferentes níveis desse sistema;</li> <li>2) Retro-informar aos órgãos centrais as condições de funcionamento e demandas das escolas, bem como os efeitos da implantação das políticas.</li> </ol>	

Quadro -3 perfil do supervisor de ensino

Fonte- Diário Oficial do Estado de São Paulo

Além de se referir ao perfil do supervisor, o documento traz à baila, como um fato novo, menção as competências que precisam ser de domínio deste profissional para executar bem suas funções. Há sim, ali estabelecida, uma sinalização para um novo modelo de supervisão, mas que não se percebe consolidado até quase o final dessa década.

Ao discorrer sobre as inovações trazidas para a supervisão de ensino por meio de um suposto novo modelo de supervisão e um novo perfil de supervisor, Sáez (2008, p.32) nos lembra que:

Não é possível afirmar que esta alteração na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/1996 e, por conseguinte, na Lei Complementar nº 836/1997 tenha, de fato, gerado um novo perfil de supervisor de ensino, tampouco o Comunicado SE de 30 de julho de 2002 conseguiu implementar um novo modelo de supervisão. Mas é possível observar que, nas Diretorias de Ensino, existe a coexistência de vários modelos nas ações dos supervisores.

Considerando que as políticas públicas adotadas pela Secretaria de Estado da Educação no Estado de São Paulo têm tentado garantir além do acesso e permanência em toda a educação básica, um ensino de qualidade, que proporcione aos alunos um desenvolvimento integral, a responsabilização da supervisão de ensino nessa garantia acentuou-se com a publicação da resolução SE 90/2009.

Esse documento reforça o que vinha sendo direcionado pelo comunicado SE de 30 de julho de 2002 sobre a exigência de se manter um olhar focado no perfil do supervisor como um pressuposto para o atendimento a uma demanda social na educação paulista, visto que, chegamos ao século XXI com um significativo acesso das crianças e jovens à escola pública, mas ainda estamos muito aquém do desejado quando se fala em qualidade.

Esta resolução traz em tela as atribuições do supervisor de ensino de maneira bem detalhada apresentando uma subdivisão entre atribuições de caráter geral e atribuições relacionadas às áreas específicas de atuação do supervisor.

Em relação às atribuições de caráter geral a Resolução SE 90/2009 destaca que o supervisor de ensino que atua na SEE/SP é:

- elemento de proposição, articulação e mediação entre as políticas educacionais e as propostas pedagógicas de cada uma das escolas da rede pública; (g.n).
- liderança fundamental na construção da identidade escolar, favorecendo, enquanto mediador, o envolvimento e o compromisso da equipe técnico-pedagógica com a aprendizagem bem sucedida dos alunos; (g.n).
- parceiro da equipe escolar, compartilhando responsabilidades, na consolidação das propostas pedagógicas das escolas da rede pública, na implementação de ações integradas voltadas para a gestão da escola visando a melhoria dos resultados da aprendizagem (g.n).

Ao analisar essa norma legal considerando as atribuições de caráter geral imputadas ao supervisor de ensino, foi possível perceber que a prescrição do trabalho a ser realizado pelo supervisor a partir da década de 2000, começa a apresentar uma inovação quando comparada às legislações publicadas anteriormente, visto que diligencia no sentido de romper com o modelo alicerçado no aspecto administrativo prescrito até então. Nesta resolução, a relação do supervisor com a construção da identidade das escolas, sua parceria com as equipes escolares, o foco na aprendizagem dos alunos e na consolidação das propostas pedagógicas, são apontadas como possibilidades de uma supervisão de ensino mais condizente com a realidade do sistema público de ensino no estado.

Para as atribuições de caráter específico a legislação se divide em quatro blocos, destacando a atuação do supervisor de ensino no sistema estadual de educação, na instância regional, junto às unidades escolares da rede pública e junto aos estabelecimentos de ensino da rede particular.

Explorando essas atribuições específicas, percebemos que a função supervisora quando considerada em nível de sistema estadual de educação ainda apresenta conotação muito significativa em relação ao caráter de fiscalização e controle.

Quanto ao desempenho da supervisão de ensino em nível regional, foi possível observar uma proposta voltada para proporcionar mais autonomia para a Diretoria de Ensino no desenvolvimento de ações supervisoras que visem à formação continuada de gestores e professores, assim como maior articulação com a oficina pedagógica e o chamamento para a construção do plano de trabalho da D.E de forma coletiva.

No que se refere à atuação da supervisão de ensino junto às escolas da rede estadual verifica-se que a maior parte das atribuições desses profissionais se concentra nessa instância, destacando-se aí propostas de atuação mais voltadas ao pedagógico, mas também conservando significativamente o caráter de fiscalização e controle sobre as unidades escolares, como preconizado em legislações anteriores.

Junto aos estabelecimentos de ensino da rede particular observamos que o caráter de fiscalização é o que prevalece.

Como resultado desse estudo, considerando o disposto na resolução SE 90/2009 em relação às atribuições dos supervisores de ensino, construímos uma síntese, a ser consultado no final desta pesquisa. (APÊNDICE), no quadro 7.

Outro aspecto a ser observado nesta resolução e que se apresenta como uma possível ruptura com o modelo de supervisão estabelecido até a década de 2000 está relacionado ao fato de que, além do perfil, a resolução SE 90/2009 traz em texto a questão das competências e das habilidades a serem requeridas dos supervisores de ensino no desempenho de suas funções.

Cabe ressaltar, porém, que analisando as habilidades e as competências prescritas por esta legislação para atuação do supervisor de ensino verificamos uma proposição de atuação mais voltada aos aspectos relacionados ao domínio de conhecimentos e saberes por parte dos supervisores que valorizem a implementação de políticas públicas já estabelecidas, distanciando-se de práticas supervisoras que sejam capazes de colaborar com a concretização da autonomia da escola, tal como pode ser observado no Quadro 8 em anexo, no final da pesquisa.

Nessa perspectiva, percebemos ser contraditória a legislação, pois ao mesmo tempo em que proclama um perfil de supervisor que tenha o olhar voltado para as demandas da escola, se constituindo como parceiro das equipes gestoras, se

preocupando com a aprendizagem dos alunos e sendo mediador da construção das propostas pedagógicas das escolas, também resalta competências e habilidades que devem ser desenvolvidas por esse profissional e que priorizam a manutenção das políticas públicas já estabelecidas.

Oportuno ressaltar ainda que, mesmo trazendo inovações quanto à possibilidade e necessidade de estabelecimento de um novo perfil de supervisor de ensino, o Comunicado SEE/SP de 30/07/2002 e a resolução SE 90/2009 não revogaram o decreto 7510/1976, ou seja, as ações supervisoras permaneceram sendo orientadas com base em uma legislação cujo foco principal estava ancorado em práticas administrativas em detrimento de práticas mais voltadas ao caráter pedagógico da função.

Findamos o estudo sobre as atribuições dos supervisores de ensino na década de 2000, com a nítida sensação que, embora não se tenha observado um aumento no número de atribuições do supervisor, o trabalho sim aumentou. Talvez essa sensação encontre resposta no fato de que com o passar dos anos os desdobramentos que vão sendo colocados nos documentos legais que orientam a ação supervisora, vão deixando mais claro e mais explícito a sobrecarga de trabalho a qual sempre esteve sujeito este profissional.

#### **2.1.5. Década de 2010 - a manutenção dos aspectos administrativos na supervisão de ensino.**

Aprofundamos nosso estudo em relação às atribuições do supervisor de ensino adentrando a década de 2010. Nesse período histórico que envolve a execução do trabalho do supervisor e que está prescrito nos documentos legais, nos detemos sobre a análise de três documentos: resolução SE 70/2010, Decreto Estadual nº 57141/2011 e Resolução SE 52/2013.

Ao analisarmos a resolução SE 70/2010 verificamos que esta norma legal, pouco acrescentou em relação às atribuições do supervisor, permanecendo aí as mesmas diretrizes da resolução SE 90/2009 inclusive com as mesmas atribuições. Cabe ainda ressaltar que essa resolução revogou a resolução SE 90/2009.

O contido no Decreto estadual nº 57141/2011 que reorganizou a SEE/SP traz em tela as atribuições das várias instâncias que compõem o sistema público de ensino do Estado de São Paulo. Entre essas instâncias, o documento faz referência às atribuições

das equipes de supervisão das Diretorias Regionais de Ensino. Note-se, porém, que a referência às atribuições são referidas aos supervisores que integram essas equipes, ou seja, implicitamente está a cargo do supervisor de ensino, no seu fazer individual orientar-se por esta norma legal na realização de seu trabalho.

Diante da prescrição trazida por esse documento e sendo ele um documento orientador da SEE/SP para todas as instâncias que compõem o sistema de ensino paulista e não apenas para a supervisão de ensino, o texto se restringe no que se refere à supervisão de ensino, à prescrição das atribuições, não fazendo menção às competências e habilidades requeridas para que este profissional possa desenvolver suas funções.

Embora seja perceptível na prescrição do decreto 57141/2011 uma mudança no sentido de incorporar as atribuições da supervisão de ensino aspectos mais voltados ao caráter pedagógico da função, no decurso da análise evidenciou-se que, com o advento desse decreto, as atribuições dos supervisores de ensino ainda se coadunam com aquelas prescritas no Decreto que reorganizou a SEE/SP em 1976 e prezam ainda por manter o aspecto administrativo da função, além de fixar com propriedade a responsabilização do supervisor de ensino na correção de falhas tanto administrativas quanto pedagógicas, que vierem a ocorrer em seu setor de trabalho, conforme pode ser observado a seguir.

**Artigo 72** - As Equipes de Supervisão de Ensino têm, por meio dos Supervisores de Ensino que as integram, as seguintes atribuições: **I** - exercer, por meio de visita, a supervisão e fiscalização das escolas incluídas no setor de trabalho que for atribuído a cada um, prestando a necessária orientação técnica e providenciando correção de falhas administrativas e pedagógicas, sob pena de responsabilidade,(g.n) conforme previsto no inciso I do artigo 9º da Lei Complementar nº 744, de 28 de dezembro de 1993;

Ao final da pesquisa disponibilizamos o quadro 9 (APÊNDICE), síntese com as principais atribuições prescritas para as equipes de supervisão de ensino de acordo com o contido no Decreto 57141/2011 e que apresentam ainda aspectos voltados para o caráter administrativo, de controle e de fiscalização.

O último documento sobre o qual nos debruçamos e que faz referência as atribuições dos supervisores de ensino que atuam na rede estadual paulista na década de 2010, foi a Resolução SE 52/2013 e nesse sentido fixamos nosso olhar sobre dois anexos que compõem esse documento: Anexos A e B respectivamente.

Essa norma legal foi publicada com a finalidade de dispor sobre os perfis, as competências e as habilidades requeridas dos profissionais da educação da rede estadual

de ensino e ainda indicar os referenciais bibliográficos e de legislação que fundamentam e orientam a organização de exames, dos concursos e dos processos seletivos que são realizados pela SEE/SP no âmbito desta pasta.

Composta por apenas três artigos, essa resolução aprova 05 anexos que indicam os perfis, as competências, as habilidades, os referenciais bibliográficos e a legislação que deve ser de domínio de professores, diretores de escola e supervisores de ensino para que esses profissionais possam desenvolver suas atividades dentro da SEE/SP.

O primeiro anexo ao qual se refere a resolução em epígrafe, denominado no corpo do documento como Anexo A, é composto inicialmente pela determinação de um perfil profissional amplo, e que aqui, a resolução trata como sendo o perfil do educador que atua na rede estadual de ensino, ou seja, determina as exigências que devem ser observadas por todo e qualquer educador da rede para o exercício de sua função, seja ela qual for. Esse perfil mais amplo que se encontra consolidado no “Anexo A”, é acompanhado das competências requeridas para o alcance dessa excelência profissional. Ancorado apenas na determinação das competências, esse anexo subdivide-se em quatro tópicos:

- conhecimentos do educador no que diz respeito à relação educação/sociedade - esse tópico está ancorado no domínio de 07 competências;
- conhecimentos do educador em relação ao sistema de ensino público de São Paulo na educação básica- esse tópico está ancorado no domínio de em 08 competências;
- conhecimentos do educador em relação a escola, no que tange ao currículo escolar, planejamento e à avaliação- esse tópico está ancorado no domínio de 09 competências;
- conhecimentos do educador no que diz respeito a relação escola/comunidade- esse tópico está ancorado no domínio de 03 competências.

Não obstante, no “Anexo B”, o texto legal aponta para um perfil mais específico, considerando agora as nuances que envolvem a função supervisora na SEE/SP, apresentando além de um perfil específico para o supervisor de ensino, também as competências e as habilidades gerais requeridas para tal. Há ainda nesse anexo uma série de habilidades específicas que devem ser de domínio do supervisor de ensino.

Ancorado sob a determinação das competências e das habilidades esse anexo subdivide-se em cinco blocos de competências gerais e que se referem ao sistema de

ensino público de São Paulo correlacionado com a educação básica, somando-se para esses cinco blocos um total de vinte e quatro habilidades.

Tomamos por estudo também os tópicos dessa resolução aos quais se referem às habilidades específicas requeridas para a atuação dos supervisores na rede estadual de ensino e encontramos nesta parte do documento uma subdivisão das habilidades em diferentes esferas de atuação e que ficam assim constituídas:

- sistema de ensino público de São Paulo: educação básica- composto por 02 habilidades;
- equipe de supervisão de instância regional- composto por 05 habilidades;
- unidades escolares da rede pública estadual- composto por 13 habilidades;
- unidades escolares da rede particular e municipal- composto por quatro habilidades.

Ao analisar todas as competências requeridas para o desempenho da função supervisora determinadas por essa resolução chegamos a um total de 32 competências necessárias para que a supervisão de ensino seja desenvolvida, de forma satisfatória, segundo essa norma legal.

O mesmo procedimento de análise foi adotado em relação às habilidades requeridas nesse documento para o desempenho da função desses profissionais. Nesse sentido, o estudo nos possibilitou chegar a um número de quarenta e oito 48 itens, entre habilidades gerais e específicas, a serem demonstradas pelos supervisores para que a ação supervisora, de acordo com o que preconiza essa resolução, alcance êxito.

Notamos que, a Resolução SE 52/2013 não traz em texto a determinação das atribuições imputadas aos supervisores de ensino. No entanto, não podemos deixar de observar que as habilidades específicas requeridas para o desempenho da função supervisora nessa resolução nos remete à aproximação em relação aos preceitos estabelecidos pela resolução SE 90/2009, visto que, as atribuições estabelecidas nesta última, são colocadas como habilidades na resolução publicada pela SEE/SP em 2013, ou seja, as atribuições dos supervisores apresentadas pela SEE/SP no final da década de 2000, são ratificadas por esta secretaria na década de 2010, agora transcritas sob a forma de habilidades específicas que serão requeridas desse profissional no exercício de sua função.

Identifica-se assim, que não há muita clareza em relação às atribuições do supervisor nos documentos orientadores da SEE/SP principalmente a partir da década de 2002 quando foram incorporadas à prescrição do trabalho do supervisor a questão das competências e das habilidades. Em determinado momento se diz que as atribuições determinam o perfil, em outro se proclama como sendo habilidades específicas aquilo que anteriormente foi tratado como atribuições.

Fazendo uma análise dessas inconsistências podemos constatar que, a própria legislação dificulta o entendimento sobre as determinações do trabalho prescrito aos supervisores.

Ao apresentar todos esses documentos relacionados às atribuições do supervisor de ensino que atua na SEE/SP, percebemos que mudanças foram prescritas nos documentos oficiais da SEE/SP nos últimos 45 anos em relação ao trabalho a ser desenvolvido por esse profissional, mudanças essas, iniciadas em 1976 e reforçadas a partir da década de 2000, principalmente por meio da publicação de resoluções que procuram normatizar o trabalho da supervisão, sinalizando para o estabelecimento de ações supervisoras mais voltadas ao pedagógico, ou pelo menos, que consigam estabelecer um equilíbrio entre as características instrutivas que a função requer e as de gerenciamento que continuam sendo-lhe, afetas.

Percebe-se também que, mesmo com o advento das legislações que prescrevem uma ação supervisora mais voltada ao caráter pedagógico da função, os dispositivos legais ainda conservam um caráter fiscalizador e administrativo no tratamento das atribuições que devem ser desempenhadas por esse profissional.

Essa reflexão histórica acerca da ação supervisora nos leva a uma questão que coloca a supervisão de ensino no centro de uma discussão extremamente necessária para a definição do perfil profissional desse educador: Que oportunidades estão sendo dadas aos supervisores para que possam realmente refletir sobre a sua prática e compreender qual o seu papel, não só como executor da política pública implantada, mas como propositor da mesma, como têm sido prescrito a partir da década de 2000?

Entendemos ser urgente a busca por um alinhamento dos afazeres do supervisor de ensino na direção do equilíbrio entre o pedagógico e o administrativo prescrito nos documentos que orientam suas funções. Como romper então com as barreiras que insistem em manter o supervisor preso às amarras administrativas da função?

A resposta a essa pergunta talvez esteja no rompimento do isolamento que insiste em permear a prática do supervisor e investir na construção coletiva dos saberes, buscar o diálogo constante com os pares enquanto membro da supervisão na instância regional e com os diferentes atores do processo educativo junto às escolas da rede pública, afastando das ações cotidianas desse educador a figura do agente público meramente fiscalizador e controlador do processo educacional, que culturalmente foi instituída e assim permanece.

Ferini (2007 p.119) ao descrever os elementos tipológicos presentes nas ações cotidianas da supervisão, já apontava para a urgência da consolidação de um novo perfil de supervisor:

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

E isso, por si só não basta. Do mesmo modo se faz necessário e urgente o estabelecimento do diálogo da supervisão de ensino com os órgãos centrais que determinam e regulam a política pública educacional no Estado de São Paulo, suscitando discussões sobre as reais condições de trabalho do supervisor. Estes, talvez sejam os grandes desafios da supervisão de ensino da rede estadual paulista, na atualidade.

### **3. TRABALHO PRESCRITO, A SUPERVISÃO DE ENSINO SOB A ÓTICA DO PERFIL, DAS COMPETÊNCIAS E DAS HABILIDADES.**

O objetivo deste capítulo é apresentar uma análise de quatro pressupostos legais, que já foram mencionados no capítulo anterior, mas que neste serão vistos sob a ótica do perfil, das competências e das habilidades requeridos do supervisor de ensino que atua na SEE/SP para o desempenho de suas funções.

Nossa intenção ao explorar esta questão foi a de investigar se não estariam esses conceitos, mais especificamente o conceito de competência, sendo aplicados, nesse contexto da supervisão de ensino, como certo modismo intelectual que tem habitado um número considerável de instituições, sejam elas educacionais ou não. Ropé e Tanguy (2002, p. 15) nos alertam que:

A noção de competência não é nova, mas seu uso cada vez mais difundido nos discursos sociais e científicos é relativamente recente e nos obriga a questioná-la. De fato, as ciências sociais muitas vezes tratam de realidades já nomeadas, classificadas [...]

Portanto, nossa contribuição nesta análise se presta, antes de tudo, a identificar se a inserção desses conceitos vem dando novo significado ao trabalho que espera-se seja desenvolvido pelo supervisor de ensino que atua na SEE/SP.

Ao optar por esta análise, nos sentimos mais seguros para mais adiante percorrermos o caminho da pesquisa de campo, no sentido de compreender como esses três conceitos que se encontram explícitos nos documentos legais e que, portanto, expressam o trabalho prescrito a ser realizado pelo supervisor de ensino, se concretizam na prática .

As matrizes de referência que utilizaremos para essa análise se apoiam em quatro dispositivos legais publicados pela SEE/SP a partir da década de 2000: o comunicado SE de 30 de julho de 2002, a resolução SE 90/2009, resolução SE 70/2010 e resolução SE 52/2013, subsidiados, porém, por duas chaves de leitura constituída pelos estudos de Ropé e Tanguy (2002) e Perrenoud (2000) que nos servirão de subsídio. Não obstante, trataremos a baila, quando pertinente, outros autores e documentos oficiais no intuito de desvelar todos os aspectos que se mostrarem relevantes para auxiliar nosso estudo.

### 3.1. Sobre o perfil.

A intenção de se estabelecer um perfil profissional de supervisor para atuar junto ao sistema de ensino no Estado de São Paulo aparece pela primeira vez em 2002 com a publicação pela SEE/SP de um comunicado no qual são expressos os requisitos para atuação desse profissional nas diferentes instâncias que compõem o sistema estadual de ensino, assim como os requisitos da habilitação e de tempo de serviço exigidos para sua contratação.

Nesse documento, o perfil de supervisor desejado pela SEE/SP se concretiza mediante o domínio de um bloco de doze competências:

- Conhecer a natureza, a organização e o funcionamento:
  - da educação escolar, suas relações com o contexto histórico-social e com o desenvolvimento humano;
  - da gestão/administração do sistema escola, seus níveis e modalidades de ensino;
- Conhecer os fundamentos e as teorias do processo de ensinar e aprender;
- Relacionar princípios, teorias, e normas legais a situações reais;
- Identificar os impactos de diretrizes e medidas educacionais, objetivando a melhoria do padrão de qualidade do ensino e aprendizagem;
- Comunicar-se com clareza com diferentes interlocutores e em diferentes situações;
- Socializar informações e conhecimentos;
- Conduzir democraticamente suas práticas;
- Identificar criticamente a interferência das estruturas institucionais no cotidiano escolar;
- Buscar e produzir conhecimentos relativos à formação permanente de pessoal;
- Compreender e valorizar o trabalho coletivo no exercício profissional;
- Ter disponibilidade de trabalhar em grupo, reconhecendo e respeitando as diferenças pessoais e as contribuições dos participantes.

Ao analisarmos o perfil do supervisor de ensino pelo domínio do conjunto dessas doze competências encontramos na SEE/SP a figura de um profissional qualificado para intervir nas políticas públicas educacionais e alavancar a qualidade do ensino. Um

profissional capaz de articular processos de formação de pessoas e com disposição para a consolidação do trabalho coletivo no exercício da profissão, ou seja, um educador com perfil inovador em comparação com o prescrito nas legislações que determinam a atuação do supervisor de ensino até a década de 2000.

Esse perfil de supervisor foi também explicitado na resolução 90/2009. O texto desta legislação estabelece que as atribuições do supervisor de ensino é que definem o seu perfil. Nessa resolução vamos encontrar algumas atribuições que remetem ao caráter administrativo/fiscalizador da função, o que nos leva a constatar que o perfil de supervisor prescrito no final da década de 2000, traz inovações, mas também retoma características já anunciadas em legislações anteriores.

Na década de 2010 o perfil de supervisor de ensino normatizado pela SEE/SP foi inicialmente abordado na resolução SE 70/2010 e em seguida, pela resolução SE 52/2013. Importante mencionar que essas duas resoluções tratam a questão do perfil do supervisor ratificando basicamente os mesmos aspectos mencionados em 2009, ou seja, as características administrativas/fiscalizatórias ainda têm presença significativa na regulamentação desse perfil.

Como resultado da análise do perfil do supervisor de ensino nas décadas de 2000 e 2010, elaboramos o quadro a seguir:

Perfil do supervisor de ensino			
Comunicado SE de 30 de julho de 2002	Resolução SE 90/2009	Resolução SE 70/2010	Resolução SE 52/2013
- Centrado no domínio de competências. -tendência: ✓ pedagógica	- Centrado nas atribuições. tendência: ✓ pedagógica ✓ administrativa.	- Centrado nas atribuições. tendência: ✓ pedagógica ✓ administrativa	-Centrado nas atribuições. tendência: ✓ pedagógica ✓ administrativa

Quadro 4 - Síntese do perfil do supervisor de ensino 2002 a 2013.

### 3.2. Sobre as competências e as habilidades.

Do mesmo modo que procedemos a análise em relação ao perfil, também o fizemos em relação às competências e habilidades prescritas nesses documentos no que se refere à execução da ação supervisora. Percebemos que as habilidades são estabelecidas sempre em função das competências, o que fez com que concentrássemos nosso olhar sobre este último conceito.

Para compreender melhor a empregabilidade desse termo nos documentos que analisamos, buscamos subsídios nos estudos de Ropé e Tanguy (2002, p. 16). Essas autoras revelam que o termo “competência” é essencialmente polissêmico e os usos que se faz da noção de competência não permite uma definição conclusiva.

[...] Ela se apresenta, de fato, como uma dessas noções cruzadas, cuja opacidade semântica favorece seu uso inflacionado em lugares diferentes por agentes com interesses diversos. O caráter poliformo dessa noção é o ponto essencial de nossa investigação; é necessário reconhecer que a plasticidade desse termo é um elemento da força social que reveste e das ideias que veicula.

Alertados por essas autoras, no sentido de que o uso da noção de competência pode estar associado ao momento histórico e ao contexto social em que é utilizado, optamos por fazer um recorte entre os documentos que vinham sendo explorados e passamos a analisar apenas a resolução SE 52/2013. Essa resolução revoga as duas resoluções publicadas anteriormente constituindo-se no presente momento como o único documento oficial que orienta a ação supervisora sob a ótica do desenvolvimento de habilidades que garantam o domínio de competências para exercício dessa função.

Ao examinar essa resolução encontramos as seguintes competências:

- 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 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; 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.

Procuramos apoio também nos estudos de Perrenoud (2000). Esse autor ao tratar sobre as novas competências necessárias para ensinar, procura estabelecer famílias de competências, ou seja, procura organizar as competências em subgrupos para melhor estudá-las.

Tomando como base os estudos desse autor e analisando a prescrição do trabalho em relação à supervisão de ensino, verificamos que as competências estabelecidas pela resolução SE 52/2013 se subdividem em duas dimensões: competências para compreender e competências para perceber, sendo que as competências para compreender são recorrentes.

Analisando, portanto, a questão sob esta ótica, identificamos nesta norma legal a prescrição de uma ação supervisora completa, refletida e realizada dentro dos ideais de uma educação transformadora, uma ação supervisora capaz de avançar para além da divisão entre administrativo e pedagógico.

Foi possível também verificar, por meio do estudo dessa resolução, que além das competências, existem outros conhecimentos a serem demonstrados pelos superiores de ensino no exercício de sua função e que neste dispositivo legal são relacionados como habilidades gerais e específicas.

Chama a atenção, no entanto, o fato dessas habilidades específicas serem mencionadas em legislações anteriores, como sendo as atribuições a serem desempenhadas pelo supervisor de ensino.

### 3.3. Para concluir.

A análise da supervisão de ensino realizada neste capítulo procurou evidenciar qual o perfil esperado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para o profissional que exerce a função de supervisor. Procurou ainda analisar quais competências e habilidades estão expressas no último documento publicado por esta secretaria e que orientam as ações a serem desenvolvidas por esses profissionais.

Depois de balizadas todas as considerações sobre os três conceitos precursores dessa análise, identificamos que, até mesmo a SEE/SP demonstra em seus documentos oficiais uma dificuldade em diferenciar perfil, competência, habilidade e atribuições. Esta dificuldade tem afetado o desenvolvimento da ação supervisora visto que os próprios supervisores de ensino acabam não tendo claro para si mesmos qual deve ser o seu papel frente a este novo perfil já que têm nos documentos oficiais a sustentação do desenvolvimento de seu trabalho.

Oportuno lembrar que a legislação prevê uma ação supervisora pretensamente diferente daquela realizada na década de 1970, ancorada num novo perfil e no domínio de competências e habilidades, mas não prevê as ações de formação que irão subsidiar o alcance desse novo perfil.

Nesse sentido o avanço da supervisão de ensino como prática educativa em favor da escola pública não pode se esgotar na prescrição de um perfil profissional ou num inventário de competências e habilidades que devem ser dominadas pelos supervisores de ensino, tampouco basta trocar a noção de “atribuições” pela noção de “habilidades”, se a esses profissionais não for oferecido oportunidades de refletir sobre sua própria prática, assim como, desenvolvimento profissional em seus contextos de trabalho.

Fernandes (2014 p. 119) quando discute a opção da supervisão de ensino diante da ambivalência que permeia essa função, chama atenção para a reflexão que deve ser feita em torno das condições sob as quais a ação supervisora se desenvolve.

Se nos interessa o exercício de uma profissão autônoma, a formação de uma identidade profissional refletida, não ingênua ou alienada, é preciso estarmos atentos às dimensões coletivas da produção dos saberes e dos valores. E os valores precisam ser vivenciados na prática, refletindo a finalidade da ação supervisora e seu papel emancipador.

A mesma autora (2014 p.121) ressalta ainda que:

A competência a ser construída pelos supervisores, em qualquer nível que atuem, deve se revelar primeiro na sua capacidade de visualizar claramente qual pode e deve ser o papel da supervisão exercida por um educador. Essa competência compartilhada precisa, em cada momento e espaço, assumir, na ação, a dimensão técnica e o compromisso político do saber-fazer.

Cabe, portanto um questionamento que decorre da análise dos documentos que prescrevem a supervisão de ensino sob a ótica das competências e das habilidades: Estariam estes conceitos dando novos significados à ação supervisora que se desenvolve no sistema de ensino estadual paulista?

No início deste capítulo levantamos a possibilidade de verificar se os termos: perfil, competência e habilidades inseridos pela SEE/SP nos dispositivos legais que orientam a ação supervisora a partir de 2002 como pressupostos inovadores, se apresentarem como mais um modismo intelectual. Buscaremos no trabalho de campo identificar se essa percepção se confirma.

#### **4. O CONTEXTO DA PESQUISA.**

O objetivo deste capítulo é apresentar a análise dos dados coletados na pesquisa de campo que foi realizada com a intenção de verificar qual o trabalho realizado pelos supervisores de uma Diretoria de Ensino (D. E.) situada na Grande São Paulo, eleita como cenário da investigação e já denominada no capítulo 1 como Diretoria de Ensino A (D.E.A).

A opção por este cenário se deu principalmente porque ao exercer a supervisão de ensino nesta Diretoria tive a oportunidade de, mesmo antes de me aventurar pelo campo acadêmico da pesquisa, estar inserida num contexto de trabalho no qual minhas percepções em relação às ações prescritas para o desenvolvimento de minhas funções e as ações realizadas no dia a dia do meu trabalho, nem sempre pareciam se coadunar. Essa ambivalência constatada e permeada por uma intensa rotina de trabalho na supervisão de ensino suscitou em mim a necessidade de investigar mais a fundo essa questão.

Desta maneira, o objetivo do capítulo é apresentar a análise dos dados coletados na pesquisa de campo. Todavia, acreditamos que os dados não podem ser analisados desvinculados do contexto de trabalho em que se encontram inseridas as escolas e a Diretoria de ensino, visto que, estas duas instâncias administrativas se constituem como lócus de trabalho do supervisor.

##### **4.1 O cenário da pesquisa.**

A D. E. A é considerada dentre as demais diretorias vinculadas à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, como sendo uma diretoria de grande porte.

Tem sob sua jurisdição oitenta e seis escolas estaduais e cerca de cento e cinquenta e seis escolas da rede privada de ensino, das quais, cento e quinze, estão com atividades regulares de funcionamento. Fica próxima ao centro da cidade e funciona em um prédio com estrutura bastante satisfatória do ponto de vista físico. O prédio é próprio do Estado, e foi disponibilizado para o funcionamento da diretoria de ensino por ocasião do fechamento de uma das escolas que se encontravam sob sua jurisdição.

Esta diretoria se encontra reorganizada de acordo com o decreto Estadual 57141/2011 e conta com aproximadamente 80 funcionários, compondo seus núcleos e centros. Esses colaboradores são em sua maioria, educadores afastados de suas funções junto às escolas públicas e que vem para a Diretoria Regional para exercerem junto a este órgão, tarefas de cunho administrativo e pedagógico. Ao final da pesquisa (APÊNDICE) disponibilizamos anexo com a estrutura organizacional das Diretorias de Ensino de acordo com o Decreto Estadual 57141/2011.

Por estar situada em um município com fator populacional elevado, a Diretoria abriga uma forte demanda de alunos nos níveis de ensino sob os quais se assenta a educação do Estado de São Paulo. O único nível de ensino não atendido se refere à Educação de Jovens e Adultos, anos iniciais. Apresentamos a seguir a demanda de alunos atendidos por esta Diretoria em cada nível de ensino.

<b>ESCOLAS ESTADUAIS</b>	
<b>ENSINO FUNDAMENTAL CICLO I</b>	16.070
<b>ENSINO FUNDAMENTAL CICLO II</b>	31.260
<b>ENSINO MÉDIO</b>	25.098
<b>EJA FUNDAMENTAL CICLOII</b>	888
<b>EJA ENSINO MÉDIO</b>	2.872
<b>TOTAL DE ALUNOS</b>	76.188

Tabela 1- demanda atendida pela Diretoria de Ensino A- fonte- censo escolar 2015.

A Supervisão de Ensino nesta Diretoria é exercida por profissionais designados e titulares de cargo, compondo um quadro com 24 supervisores de ensino em sua totalidade, sendo 18 supervisores titulares de cargo e 06 designados para exercer a função. Esses profissionais, titulares e designados, se encontram em diferentes fases de atuação na supervisão de ensino e compõem a núcleo da supervisão deste órgão regional.

O módulo de supervisores fixado para esta Diretoria esta amparado na resolução SE 24/2014 e prevê um quadro com 27 supervisores, portanto, considera-se que o núcleo da supervisão desta Diretoria atualmente está incompleto.

Os supervisores de ensino que atuam neste cenário desenvolvem suas atividades junto à Diretoria de Ensino e nas escolas a ela jurisdicionadas mediante a composição de setores de trabalho<sup>7</sup>. Os setores de trabalho podem ser constituídos com escolas próximas ou mais distantes da sede da Diretoria de Ensino e devem conter escolas da rede estadual e da rede particular de ensino.

A composição do setor de trabalho obedece à legislação vigente e é realizada por meio de seção de atribuição que é presidida pela Dirigente Regional de Ensino, obedecendo a uma classificação interna dos supervisores, em que são observados rigorosamente critérios de tempo de serviço e titulação, devendo este processo ocorrer a cada dois anos, ou a cada ano, conforme a ocorrência de movimentação desses profissionais por força de concurso de provas e títulos para remoção de cargos.

Outro critério estabelecido para compor o setor de trabalho nesta Diretoria é a observância à equidade, em relação ao número de escolas que irá compor cada setor, ou seja, é realizada uma divisão do número total de escolas da D.E. pelo número de supervisores que compõem o núcleo da supervisão, garantindo, assim, a equiparação do número de escolas entre os supervisores.

Embora o número de escolas fique equiparado, esse critério de composição de setor de trabalho tem se mostrado frágil nesta Diretoria. Devido à possibilidade que é dada ao supervisor de poder escolher as escolas para compor o seu setor, aqueles supervisores mais novos no cargo ou designados para exercer a função, muitas vezes, acabam ficando com escolas mais distantes da D.E. e mais fragilizadas pedagogicamente. Essas escolas geralmente apresentam baixos índices educacionais, altos índices de vulnerabilidade em seu entorno e maiores dificuldades de gestão, dificultando a ação dos mais novos na função ou no cargo. Questões dessa natureza acabam por fragilizar a articulação do supervisor com as equipes que ali se encontram, dificultando seu trabalho na obtenção de resultados, não só de ensino-aprendizagem, mas também de qualidade gestacional da escola.

---

<sup>7</sup> A composição do setor de trabalho está amparada pela Resolução SE 97/2009, alterada pela resolução SE 23/2010.

Além do acompanhamento que realizam junto às escolas de seu setor de trabalho, os supervisores desenvolvem também algumas tarefas na Diretoria de Ensino. Estas são atribuídas aos supervisores pela Dirigente Regional e podem ser fixas ou não. Cada supervisor deve participar da execução de, no mínimo, duas tarefas fixas, além de poder ser engajados em tarefas esporádicas enviadas pela SEE/SP e distribuídas pela Dirigente Regional.

Dentre as tarefas a serem executadas na D.E. há aquelas que são realizadas por comissões de trabalho. Essas comissões são formadas por no mínimo três supervisores e, dependendo da natureza e da complexidade do trabalho, podem perdurar por mais tempo. A este respeito podemos citar como exemplo: comissão de atribuição de aulas, estágio probatório, bolsa mestrado. Outras tarefas são realizadas por comissões de acordo com as demandas que surgem no decorrer do ano e, nesse sentido, podemos citar: comissão de apurações preliminares, de sindicâncias, de autorização de escolas particulares.

As comissões de trabalho também são determinadas pela Dirigente Regional, observando-se o perfil dos supervisores e também a complexidade da tarefa a ser executada.

Por meio de nossa observação, verificamos que a supervisão de ensino tem uma rotina intensa de trabalho. Algumas atividades são planejadas pela Diretoria de Ensino e não podem deixar de ser cumpridas pelo supervisor. Elas se referem ao atendimento à convocação para reunião com a Dirigente que ocorre semanalmente e ao plantão semanal onde são dados atendimentos à comunidade escolar. Outras atividades podem ser planejadas pelos próprios supervisores de acordo com a demanda de trabalho; como é o caso das visitas de acompanhamento e orientações às escolas estaduais e particulares, trabalho nas comissões em que estiver envolvido, participação em ações de formação na Diretoria de Ensino, despachos de expedientes de rotina, estudo da legislação, entre outros.

Um dado importante revelado no momento das entrevistas referente às tarefas a serem desempenhadas pelos supervisores nos permitiu constatar que há entre os sujeitos pesquisados da D.E., alguns que apresentam uma rotina que lhes permite uma maior disponibilidade para realizarem o acompanhamento das escolas, no entanto, o inverso

também se observa, pois existem supervisores que devido a complexidade das tarefas que desenvolvem na Diretoria, têm menos espaço de tempo para desenvolver atividades articuladas com as escolas sob sua responsabilidade.

#### **4.2. Os sujeitos da pesquisa.**

Como apresentado no Capítulo 1, os sujeitos pesquisados foram 05 supervisores de ensino que se encontram em diferentes fases de sua carreira no magistério e em diferentes fases de atuação na supervisão de ensino. Na pesquisa estes sujeitos serão identificados por letras e números.

O procedimento utilizado para a coleta de dados junto a esses sujeitos foi uma entrevista semiestruturada, contendo cinco eixos disparadores acerca da supervisão de ensino, compondo um roteiro com vinte e uma perguntas. Esses eixos se caracterizaram por abarcar: dados pessoais e situação funcional, formação ao longo da carreira, percurso profissional, formação continuada em serviço e atuação profissional.

##### **4.2.1. O que revelaram os supervisores de ensino sobre sua ação supervisora.**

Durante a coleta dos dados, realizada por meio das entrevistas, as declarações dos sujeitos pesquisados foram gravadas e ao final transcritas na íntegra, sendo realizada a leitura minuciosa de cada uma delas. Dessa leitura aprofundada emergiram dimensões de análise. Essas dimensões serão trabalhadas a seguir.

##### **4.2.2. Perfil profissional dos sujeitos da pesquisa.**

Após análise dos dados coletados por meio das entrevistas, conseguimos identificar um perfil dos supervisores que se constituíram como sujeitos desta pesquisa. A julgar pela quantidade de supervisores que compõe o núcleo da supervisão da Diretoria A, entendemos serem relevantes as respostas obtidas de cinco supervisores de ensino e que versam sobre a ação supervisora.

Procuramos verificar a melhor forma de fazer essa comunicação sobre o perfil dos supervisores e optamos primeiramente por compilar os dados coletados em um quadro. Os dados levam em consideração a identificação do sujeito pesquisado, assim como

informações referentes à formação, habilitação, tempo de carreira no magistério e na supervisão de ensino.

Entendemos que essas informações podem inicialmente dar uma ideia do perfil dos supervisores pesquisados, no entanto, serão consubstanciadas por outras informações, também colhidas nas entrevistas.

<b>Identificação</b> <b>Idade</b> <b>Situação Funcional.</b> <b>Nº de escolas que supervisiona.</b>	<b>Sexo</b>	<b>Tempo de Atuação no magistério</b>	<b>Tempo de atuação na supervisão</b>	<b>Primeira Habilitação</b>	<b>Outras Habilitações</b>	<b>Pós-graduação</b>
<b>S 1 – 64 anos</b> <b>Titular de cargo.</b> <b>09 escolas</b>	M	44 anos e nove meses	24 anos	História	Estudos Sociais Pedagogia	Didática do magistério para o ensino superior. Gestão escolar.
<b>S 2- 45 anos</b> <b>Titular de cargo.</b> <b>08 escolas</b>	F	27 anos	11 anos	Magistério	Estudos sociais Supervisão escolar Pedagogia	Gestão escolar
<b>S 3- 53 anos</b> <b>Designado.</b> <b>09 escolas.</b>	F	23 anos	09 anos	Magistério.	Pedagogia	Gestão escolar. Metodologia do Ensino de Língua portuguesa
<b>S 4- 44 anos</b> <b>Titular de cargo.</b> <b>08 escolas.</b>	F	17 anos	07 anos	História	Geografia Pedagogia	Gestão escolar Metodologia do ensino de história. Mestrado em educação.
<b>S 5- 45 anos</b> <b>Designado.</b> <b>09 escolas.</b>	F	25 anos	02 anos	Ciências e Biologia	Matemática Supervisão Escolar Pedagogia	Não possui

Quadro 5- Perfil dos supervisores pesquisados.

Ao analisarmos o quadro anterior, verificamos que o perfil de idade entre os supervisores pesquisados varia entre 45 e 65 anos e o tempo de atuação no magistério, está condicionado entre 17 e 45 anos. O tempo médio de atuação dos sujeitos pesquisados na supervisão de ensino está entre 02 e 24 anos.

Podemos observar que os supervisores de ensino pesquisados vêm de experiências como docentes antes de atuarem na supervisão. A maioria já atuou como professor de Educação Básica II, ou seja, já lecionaram nas séries finais do ensino fundamental, 6º ao 9º ano ou no ensino médio. Apenas um dos supervisores pesquisados vem de experiências docentes unicamente como professor de Educação Básica I, ou seja, só atuou lecionado nos anos iniciais do ensino fundamental, 1º ao 5º ano.

Quanto à situação funcional observamos que três dos entrevistados são titulares de cargo e dois são designados para exercer a função.

A maioria dos supervisores pesquisados já atuou em outras funções durante a carreira do magistério, mesmo que por pouco tempo, o que nos leva a pensar que antes de atuarem como supervisores, esses sujeitos já tiveram contato com experiências de gestão, alguns por mais tempo e outros em menor grau.

Eu fui professor PEB I<sup>8</sup>, fui professor de História, vice-diretor e diretor (S1).

Fui professora, fui coordenadora pedagógica, diretora efetiva e supervisora designada. Nunca fui vice-diretora de escola (S3).

[...] eu vim da coordenação pedagógica para a supervisão, eu era muito mais pedagógica do que administrativa (S4).

A maior parte do tempo fui professora mesmo, por anos, e depois assim, cobrindo algumas férias na vice-direção [...] até que em 2011, em setembro eu fui para a vice-direção, ficando até o dia em que eu vim para cá (S5).

Ao questionarmos se já haviam atuado em outra Diretoria de Ensino, os entrevistados relataram que sim, mas suas experiências em outro contexto de trabalho se deram na maior parte do tempo como docentes. Sobre essas experiências, os entrevistados se mostram indiferentes, não mencionando episódios que tenham marcado essa fase da carreira, nem positivamente e nem negativamente.

---

<sup>8</sup> PEB I- Professor de Educação Básica I- O professor PEB I leciona para os anos iniciais da educação básica, do 1º ao 5º ano.

Um dos sujeitos pesquisados mencionou já ter atuado em outra Diretoria na supervisão de ensino. No relato deste supervisor identificamos uma possível semelhança entre os modos de trabalho realizado mesmo considerando os diferentes contextos de trabalho em relação à atuação na supervisão de ensino.

Na outra diretoria eu fui professora, coordenadora pedagógica, diretora e supervisora. Nesta Diretoria, estou há três anos como supervisora e o movimento da supervisão tanto aqui como lá é o mesmo. Muito trabalho, muitas tarefas, descontinuidade total (S3).

Por meio desse relato fica evidenciado que o trabalho da supervisão de ensino tem apresentado características comuns em relação à sobrecarga de trabalho a qual o supervisor tem sido submetido.

#### **4.2.3. Início na supervisão de ensino.**

Ao perguntarmos aos supervisores pesquisados a respeito de seu início na supervisão de ensino conseguimos identificar duas situações profissionais distintas: as tensões e a falta de preparo para o enfrentamento da nova função e o início da execução das atividades supervisoras ancoradas em parceiros de trabalho mais experientes. Inicialmente nos debruçamos sobre o relato dos supervisores em relação ao seu primeiro contato com a função de supervisor de ensino.

Encontramos nos estudos de Marcelo Garcia (2005 p.113) uma estreita semelhança com o que relata os supervisores a respeito de sua iniciação na supervisão de ensino com o período de iniciação profissional de professores principiantes na carreira docente. As tensões vividas pelos professores iniciantes muito se assemelham às vividas pelos supervisores. A respeito da iniciação de professores esse autor relata que:

Os primeiros anos de ensino são especialmente importantes porque os professores devem fazer a transição de estudantes para professores, e por isso, surgem dúvidas, tensões, sendo necessário adquirir um conhecimento e competência profissional adequados num curto espaço de tempo (Contreras, 1987). Neste primeiro ano, os professores são principiantes, e, em muitos casos, no segundo e terceiro anos podem estar ainda a lutar para estabelecer a sua própria identidade pessoal e profissional.

Por meio do relato do S2, foi possível identificar as tensões vividas por esse profissional no início da supervisão de ensino:

Eu lembro que quando eu entrei, eu não tinha escola porque era aquela coisa de setor, que ainda não formava um setor para você, não sabiam se eu pegava um setor, nunca tinham tempo para me explicar se era o setor da outra supervisora. Eu não sabia nem que escola eu ia, e eu tinha que ir para a escola porque eu fazia noturno. (S2).

Além das tensões vivenciadas no início, a necessidade de aquisição de conhecimentos adequados à nova função num curto espaço de tempo também ficou evidenciada no relato do S4 e S5. Percebe-se ainda por meio desses relatos que não há preparo para a entrada na supervisão de ensino. O aprender sobre a função se dá na prática.

Não houve preparação no meu ingresso. Eu já cheguei e meu primeiro dia de exercício, eu me lembro foi no dia 06 de fevereiro de 2009. Eu me apresentei e estava ocorrendo atribuição de aula em uma de nossas escolas da Diretoria. [...] me disseram quando eu cheguei lá na escola onde estava acontecendo a atribuição: vai sentar na banca<sup>9</sup> da sua disciplina que é história, para que você aprenda tudo que a banca faz, todo o procedimento que a banca faz para a atribuição, desde o saldo, a conferência do saldo de aulas remanescentes, a ata, o encaminhamento do professor. O meu primeiro contato foi o fazer. (S4)

[...] eu entrei aqui no dia 09 de setembro e foi numa segunda-feira, e no dia 08, do domingo para a segunda eles atearam fogo na escola. Eu cheguei sem nunca ter passado pela supervisão de ensino [...] eu não sabia nem o que eu perguntava [...] então foi assim, uma experiência já pegando fogo mesmo. Mas eu aprendi demais naquele dia [...] é ali na hora que vem coisas na sua cabeça para você fazer o termo de visita<sup>10</sup>. Imagina! Eu nunca tinha feito um termo de visita na minha vida e eu tive que fazer. (S5)

Em contrapartida, no relato do S3 pudemos observar que a fase de iniciação na supervisão de ensino foi mais tranquila. Identificamos que esse sujeito apresenta experiência anterior enquanto gestor o que vem reforçar a concepção que muitos supervisores carregam de que, a passagem pela gestão da escola facilita a iniciação na supervisão de ensino.

---

<sup>9</sup> A atribuição de aulas ocorre em fase de Diretoria de Ensino no início do ano letivo. Nesta diretoria de ensino ocorre em uma das escolas vinculadas à D.E e a divisão das disciplinas é feita por “bancas” onde cada uma das bancas concentram as aulas de determinadas disciplinas. A divisão dessas bancas estão expressa nos anexos que compõem essa dissertação.

<sup>10</sup> Termo de visita é um relatório feito pelo supervisor de ensino quando visita a unidade escolar. Esse relatório contém as orientações dadas pelo supervisor à escola e fica registrado geralmente em um livro ata que fica guardado na unidade escolar.

[...] meu primeiro dia de trabalho já foi fazendo o trabalho da supervisão. Como eu já era Diretora eu já sabia o que olhar na escola. Para quem não é Diretor eu acho muito complicado. (S3).

Em seguida identificamos o apoio que os sujeitos pesquisados procuram no início, em outros profissionais mais experientes. Ao analisarmos o que diz o S1 e S2 percebemos que a socialização dos conhecimentos pelos mais experientes torna-se no momento da entrada na supervisão de ensino, o principal veículo de apoio para o desempenho da função por parte do supervisor iniciante.

[...] eu cheguei e me tornei amigo de umas supervisoras exemplares. Eram colegas que eram titulares de cargo e tinham muita experiência e compartilhavam o conhecimento, o trabalho administrativo, porque antigamente se fazia sindicância<sup>11</sup> na Diretoria. Trabalhávamos-nos com elas para aprender e depois eram feitos outros grupos com os novos, de maneira que os conhecimentos iam sendo socializados. Então eu tive o modelo. (S1)

[...] eu acabei me aproximando dele (se referindo a um supervisor da Diretoria). Eu ia para as escolas dele e foi o meu primeiro parâmetro. Eu acabei me aproximando e visitava as escolas dele e ficava mais observando, porque ele com aquela experiência toda, e imagina, eu saí da sala de aula e ingressei. (S2).

Além da socialização dos conhecimentos pelos mais experientes a pesquisa revelou que a troca de experiências e a formação de parcerias parece ser um dos canais por meio dos quais os supervisores de ensino que iniciam na função se fortalecem para qualificar o seu trabalho.

[...] aí no mesmo dia eu conheci uma supervisora, uma pessoa que eu nunca tinha conhecido antes e foi empatia na hora e naquele dia a gente já foi para a escola. Aí eu comecei a acompanhar essa pessoa. Eu ia com ela nas escolas dela e ela ia comigo nas escolas do meu setor. (S3)

Então, eu tenho uma parceira de trabalho, você sabe, que é com a professora X. Então agente procura fazer as coisas juntas, pelo menos nas escolas. Então eu vou à escola dela com ela e ela vai à minha escola comigo. (S5)

Outro dado a ser analisado são as aproximações entre as fases da carreira do magistério em que se encontram esses sujeitos e sua entrada na supervisão de ensino.

---

<sup>11</sup> Sindicância é um processo realizado por uma comissão de supervisores para apuração de ilícitos administrativos. Esta atribuição esta prevista no Decreto Estadual 57141/2011.

Os estudos de Huberman (2007, p.35) se prestaram a apoiar essa análise. Inspiramos-nos em um dos questionamentos desse autor e que trata do ciclo de vida dos professores para também por em questão a análise que realizamos na pesquisa sobre a supervisão de ensino.

Será que há “fases” ou “estádios” no ensino? Será que um grande número de professores passam pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos acontecimentos-tipo, o mesmo termo de carreira, independentemente da “geração” a que pertencem, ou haverá percursos diferentes, de acordo com o momento histórico da carreira?

O questionamento do autor nos direciona para outra pergunta em relação à supervisão de ensino: Os diferentes processos de entrada na função supervisora estão relacionados à fase da carreira do magistério em que se encontra o supervisor?

Ao analisarmos o quadro proposto no qual se apresenta o perfil dos sujeitos pesquisados, percebemos que esses profissionais vêm de experiências como docentes até chegar à supervisão de ensino. Tomando como base os anos de atuação na carreira do magistério, identificamos que os sujeitos pesquisados se encontram na fase em que Huberman classifica como fase de diversificação, ou seja, procuram depois de certo tempo atuando na docência, lançar-se a outros desafios. Embora os sujeitos pesquisados tenham ao longo de sua carreira no magistério atuado em funções de gestão, estas se encontram imbricadas na escola, o que implicitamente, mantém esses profissionais muito próximos da docência e dos processos de ensino que ali se desenvolvem.

Chama a atenção o fato de a entrada na supervisão de ensino se assemelhar também à entrada na carreira docente. Embora a maioria dos supervisores pesquisados, já se encontrassem na fase de diversificação na carreira docente, nos parece que a entrada desses profissionais na supervisão de ensino, se assemelha a uma fase inicial, da docência em que as experiências acumuladas anteriormente não são suficientes para amenizar a insegurança dos principiantes ao iniciarem na supervisão de ensino.

Recorrendo novamente aos depoimentos dos supervisores S2 e S5 quando relatam o seu primeiro contato com a supervisão de ensino percebemos que a entrada nessa função tem se mantido nos mesmos padrões ao longo dos anos.

Eu lembro que quando eu entrei, eu não tinha escola porque era aquela coisa de setor, que ainda não formava um setor para você, não sabiam se eu pegava um setor, nunca tinham tempo para me explicar se era o setor da outra

supervisora. Eu não sabia nem que escola eu ia, e eu tinha que ir para a escola porque eu fazia noturno. (S2).

[...] eu entrei aqui no dia 09 de setembro e foi numa segunda-feira, e no dia 08, do domingo para a segunda eles atearam fogo na escola. Eu cheguei sem nunca ter passado pela supervisão de ensino [...] eu não sabia nem o que eu perguntava [...] então foi assim, uma experiência já pegando fogo mesmo. Mas eu aprendi demais naquele dia [...] é ali na hora que vem coisas na sua cabeça para você fazer o termo de visita. Imagina! Eu nunca tinha feito um termo de visita na minha vida e eu tive que fazer. (S5)

Essa manutenção pode encontrar sustentação nos modos como o desenvolvimento da ação supervisora vem se processando. A falta de entendimento pelos docentes de como a ação supervisora se realiza na prática, provoca no supervisor iniciante aquilo que Huberman classifica como o “choque do real”. A pesquisa revelou que a saída encontrada por esses profissionais para lidar com esse “choque” quando chegam à supervisão, acontece por meio da parceria estabelecida com os colegas de trabalho. Essas parcerias podem acontecer em dois níveis de aproximação:

Quando são delegadas por um superior imediato como pôde ser observado no relato do S4.

No primeiro ano tinha um supervisor que ficava com a gente. Eu tinha a supervisora X que poderia ser chamada, assim, de “tutor”. Foi uma pessoa que me foi apresentada para que se eu tivesse alguma dúvida era pra perguntar para ela. (S4)

Ou se estabelecerem por afinidades entre os sujeitos. Essas afinidades podem ocorrer por vários motivos: por ser um supervisor novo recém ingressante na função; por empatia, por estarem engajados em tarefas comuns, etc. Ao examinar o relato dos supervisor S1 identificamos que a parceria estabelecida se deu em função de ser ele um recém chegado à supervisão de ensino.

Pra mim foi um prazer trabalhar com a professora/ supervisora X, porque com ela eu aprendi tudo. Eu aprendi a ler nas entrelinhas, eu aprendi o jogo de cintura que se tem que ter nas escolas, o jogo de cintura ao tratar com os professores, aprendi os processos de atribuição de aulas. A professora/ supervisora X era uma mestra. Então meu primeiro dia de trabalho foi assim, foi trabalhando com essa pessoa (g.n). Foi um trabalho baseado na experiência de outro, vendo, fazendo, lendo. Foi um trabalho que sempre digo, foi um trabalho de observar acompanhar e ter referencial (S1).

No relato do S5 percebemos uma parceria que além da empatia, resulta do exercício de tarefas em comum.

Então eu vou à escola dela com ela e ela vai à minha escola comigo. Tem alguns dias aí que a gente não está conseguindo mais conciliar, mas assim em geral, nos sentamos, nós fazemos uma agenda entre a escola dela e escola minha e a gente tem plantão também juntas, ficou bom, ficou melhor ainda, (g.n.) é assim que a gente se organiza. E mesmo assim quando a gente não vai junto, a gente faz a agenda junto, geralmente depois da reunião da dirigente e a gente senta e faz a nossa anotação de tudo que a gente tem que fazer na semana. (S5)

Em seus estudos sobre a supervisão de ensino numa perspectiva colaborativa Alarcão e Canha (2013 p.68) chamam a atenção para esses processos de interação e desenvolvimento que ocorrem nos contextos de trabalho e que são precursores de novas aprendizagens.

O ser humano é eminentemente social e accional. Nasce, cresce e, desejavelmente também morre em sociedade. Aprende com os outros, interagindo com eles. Colabora e desenvolve-se. Ao longo da vida vai realizando uma diversidade de atividades cada vez mais complexas. Nessa caminhada assume diferentes papéis, conhece outras pessoas e estabelece novas ligações, caminhando na sua espiral de desenvolvimento e aprendizagem.

#### **4.2.4. Formação continuada na ação supervisora.**

A formação continuada foi uma das dimensões que já no início dessa pesquisa se constituiu como um dos focos. Nosso intuito era investigar os processos de formação aos quais os sujeitos pesquisados têm sido submetidos a partir de sua inserção na supervisão de ensino. Aliás, essa foi uma das hipóteses levantadas como sendo uma das dificuldades desses profissionais em sincronizar de maneira mais efetiva o trabalho prescrito ao supervisor, com o trabalho real desenvolvido por ele.

Investigar essa questão resultou num processo de escolha. Optamos por tratar a formação tomando como base os aspectos delineados por Moita (2007, p.115). Essa autora sinaliza a formação como um constructo, um conjunto de movimentos que vai englobando ao longo da vida processos parciais de formação.

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. [...] O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e

reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação.

Desse modo, analisamos os dados referentes à formação dos supervisores pesquisados, sob dois aspectos.

- Processos formais: aqueles que intentam melhorar a qualidade do trabalho, aos quais os profissionais da educação podem ser submetidos ao longo da carreira (cursos, projetos, ações formativas, etc.) promovidos por órgãos centrais ou regionais, ou seja, atividades de formação pontuais, que se desenvolvem em um espaço de tempo estipulado e tendem a trazer ao sujeito novas aprendizagens.
- Processos da construção de si mesmo: aqueles que resultam de uma busca pessoal, cujos esforços estejam concentrados nos conhecimentos a serem acumulados no percurso profissional, mediados por conhecimentos formais ou construídos na interação com os pares.

Nesse sentido, a pesquisa de campo resultou em dados que indicam que os supervisores pesquisados acreditam na formação em serviço, seja ela realizada dentro de qualquer um dos campos mencionados acima, como uma possibilidade de dar mais qualidade ao seu trabalho. Em seus relatos encontramos os indícios dessa crença.

Eu acredito que o processo de formação contribui, mas tem que ser dado por pessoas de real competência. Por exemplo, alguns cursos que tem parceria com a USP, onde tem aquelas disciplinas que você faz algumas e eles até certificam a gente, então é muito gratificante estar participando com gente de real gabarito, e de ouvir gente que tem competência para tal [...]. Eu sinto que a gente precisa de formação, mesmo porque a Secretaria, ela não fornece essa formação continuada para a supervisão. Os supervisores, eles deveriam ter um olhar mais crítico sobre isso, sobre tudo. (S1)

Contribuiria, mas ai teria que ver que tipo de formação também né? Eu acredito que um espaço que a gente, eu não sei, se seria da SEE/SP talvez, mas que tivesse um espaço para a gente estudar, mesmo que fosse a legislação, a gente tivesse uma coisa mais formal, que levasse a gente a isso, não assim: ah! Vocês vão formar um grupo, uma coisa que vai se dissolver, meio aleatória, pode ou não, fica a vontade, porque ai você tem um monte de coisa pra fazer , você acaba desistindo. Eu acho que talvez uma coisa mais formal. Ou quando a gente entrasse na supervisão, quando você ingressar, uma coisa mais específica, talvez pra estudar legislação específica, entendeu?(S2).

Identificamos nas declarações desses dois sujeitos a predisposição para os processos formais de instrução para a qualificação do trabalho. Destaca-se também a

crença de que a formação continuada deve obedecer a lógica verticalizada adotada pela SEE/SP, ou seja, na visão desses supervisores o conhecimento produzido fora do contexto de trabalho e disseminado para a supervisão de ensino seria o que melhor atenderia o processo de formação em serviço.

Noutro viés identificamos nas declarações dos S3 e S5, a seguir, a pré-disposição e a crença nos processos que valorizam os conhecimentos compartilhados no próprio contexto de trabalho como a melhor forma de qualificação durante a carreira.

Eu não tenho dúvida de que o processo de formação contribui. Tinha que ter um tempo de estudo nesta diretoria e não adianta culpar o governo. Nós temos uma segunda-feira que todo mundo tem que estar aqui. Nós não aproveitamos esse tempo para estudar. (S3).

Acredito que contribui, muito! muito! muito! Eu acho que isso poderia te dar uma luz, porque eu sou uma pessoa muito inexperiente na gestão. Eu aprendo muito com os colegas. Todo mundo. Então eu acho que até eles me formam, sabia? [...] Então eu acho que eu aprendo muito com meus colegas. Nunca nenhum me negou uma explicação, um ensinamento, eu aprendo demais com eles. Eu acho que eles e a dirigente hoje são o apoio pra minha formação na supervisão. Mas eu sinto falta de uma formação sistematizada também. (S5).

Perguntamos então aos supervisores pesquisados a quais processos de formação eles tem passado após sua inserção na supervisão de ensino e que tenham sido ofertados pela SEE/SP. Verificamos por meio de alguns relatos que os processos de formação oferecidos por esse órgão central não tem sido direcionados especificamente para esses profissionais no sentido de subsidiar a ação supervisora de forma continuada. Algumas ações de formação parecem acontecer de modo a atender projetos ou demandas que vão surgindo ao longo do ano letivo, ou seja, existem ações formativas que são direcionadas aos supervisores para que eles, no âmbito de suas funções, possam dar subsídios ou acompanhar tarefas emanadas deste órgão central, como se pode observar nos depoimentos a seguir.

[...] na época tinha o FDE,<sup>12</sup> ali no Bom Retiro, e era uma excelência na prestação de serviço, nos cursos oferecidos. Eu fiz cursos ligados à prestação de verbas quando eu era Diretor de escola, eu fiz curso enquanto supervisor de ensino específico para acompanhar professor de história, era excelente essa formação (g.n.) (S1).

---

<sup>12</sup> A Fundação para o Desenvolvimento da Educação ( FDE) foi criada em 23 de junho de 1987. É responsável por viabilizar a execução das políticas educacionais definidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, implantando e gerindo programas, projetos e ações destinadas a garantir o bom funcionamento, o crescimento e o aprimoramento da rede pública estadual de ensino.

Não, nenhum curso. Na supervisão não. A não ser assim, esses que a gente tem que fazer, por exemplo, eu estou agora no Prêmio Gestão<sup>13</sup>, eu tive que fazer um curso online para a gente poder fazer as avaliações dos trabalhos [...] só assim quando eu preciso pro trabalho. É assim, quando é para uma atribuição minha, aí eu preciso do curso para poder realizar o trabalho (g.n) (S5).

Essa formação mais pragmática, no sentido de resolver demandas que surgem corriqueiramente no dia a dia da supervisão de ensino e que são determinadas pela SEE/SP ficou ainda mais evidente no relato abaixo descrito.

Cursos para atuar na supervisão de ensino nunca fiz na Secretaria. Cursos especificamente para atuação de diretor, supervisor não fiz. Fiz cursos para acompanhar as ações da Secretaria. (g.n.) (S3).

Relevante também destacar qual tem sido o movimento estabelecido pelos supervisores pesquisados no sentido da procura individual por qualificar a sua função. Identificamos que essa procura se dá principalmente em nível de pós-graduação, ou seja, há interesse desses profissionais no sentido de obter subsídios instrucionais para qualificar cada vez mais o trabalho desenvolvido. Ao observarmos o quadro 5 (p.72) referente ao perfil dos supervisores pesquisados, identificamos que a maioria já possui curso de pós-graduação em gestão escolar.

Além do levantamento de dados acerca dos processos de formação ofertados pela SEE/SP e da formação realizada de forma individual, levantamos dados sobre os processos de formação realizados no próprio contexto de trabalho.

Perguntamos, nesse caso, aos supervisores pesquisados se há em seu contexto de trabalho processos de formação que são realizados entre os pares e, em havendo, como esses processos acontecem.

Pelo relato do S1, entendemos ser este ainda um processo em construção neste cenário pesquisado, ficando a formação dos supervisores a cargo da iniciativa de duas supervisoras de ensino que ali atuam e que assumem a tarefa de coordenar os encontros.

Na diretoria de ensino, a formação continuada dos supervisores de ensino é realizada por duas colegas supervisoras que acabam assumindo isso e eu acho muito importante estudar os textos que elas trazem (g.n), a reflexão, a troca

---

<sup>13</sup> O Prêmio Gestão foi concebido em 1998 pelo Consed (Conselho Nacional dos Secretários de Educação), com foco no fortalecimento e na qualificação das equipes gestoras das escolas públicas como estratégias essenciais para a melhoria da qualidade do ensino.

de experiências, visando sempre o sucesso dos alunos das nossas escolas.(S1).

Percebemos, nesse cenário, um movimento da supervisão de ensino no sentido da formação de grupo de estudo como um dos meios para se desenvolver profissionalmente. Embora não tenha sido possível extrair dos depoimentos a seguir quais seriam as especificidades relacionadas à ação supervisora tratadas nos encontros, a sistematização de um processo de formação que começa a fazer parte da organização da supervisão de ensino em seu contexto de trabalho ficou caracterizada.

Eu participei daqueles encontros que vocês faziam na oficina<sup>14</sup> (g.n) e eu achei legal, porque deu pra perceber, pra dividir com a gente o que vocês estão trabalhando lá com professor. (S2).

[...] eu participo de algumas formações mensais do grupo de estudos que tem na diretoria. (g.n) (S3).

As ações de formação na Diretoria tem se ampliado nos últimos anos, eu tenho sentido isso nos últimos 4 a 5 anos [...] Do ano passado para cá, nós temos reuniões de estudo. (g.n) (S4).

A gente tem a formação do GECS,<sup>15</sup> (g.n) que a gente participa. (S5).

Para além do que foi revelado pelos sujeitos pesquisados acerca dos processos de formação aos quais participam, fez-se necessário uma reflexão pautada na iniciativa que surge no grupo de supervisores neste cenário. O que se propõe é algo voltado ao desenvolvimento profissional, visto que, por meio do estudo com os pares os conhecimentos se reconstruem, novas aprendizagens surgem e alargam-se os horizontes dos saberes, possibilitando a adoção de práticas revitalizadas.

Ao correlacionar colaboração, aprendizagem, formação, desenvolvimento profissional e supervisão, Alarcão e Canha (2013 p. 51) apontam os benefícios das práticas colaborativas para o desenvolvimento profissional nos contextos de trabalho:

É neste contexto que as práticas colaborativas apresentam grandes potencialidades, já que nascem da interação entre pessoas, da partilha de

---

<sup>14</sup> Oficina Pedagógica: Com a reorganização da SEE/SP em 2011 a oficina pedagógica passou a ser chamada de Núcleo Pedagógico. Na Diretoria de Ensino o Núcleo Pedagógico é responsável pela sistematização dos processos de formação com professores da rede Estadual.

<sup>15</sup>GECS: Grupo de Estudos Compartilhando Saberes- Esse grupo de estudos foi criado neste cenário da pesquisa com a intenção de articular os processos de formação da Supervisão de Ensino e dos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino- (PCNPs).

conhecimento e de saber experiencial, da equidade na assunção de responsabilidades sobre os percursos de ação, proporcionando nesse processo a reconstrução do conhecimento e, espera-se, a mudança das práticas e o desenvolvimento. É neste sentido que Edwards e Mackenzie (2005) defendem que as dinâmicas de colaboração profissional se ancoram numa capacidade de cada elemento de um dado grupo alinhar o seu pensamento e a sua ação com o pensamento e a ação dos seus parceiros colaborativos, na expectativa de melhor compreender a realidade e de sobre ela agir.

Dessa forma, entendemos que a formação pensada e articulada no contexto de trabalho ganha sentido, afastando-se dos processos formativos verticalizados, assumindo uma dimensão horizontal, caracterizando-se como um processo de desenvolvimento profissional.

#### **4.2.5. Entraves na execução das funções e no acompanhamento das escolas.**

Outra dimensão estabelecida para investigar o trabalho realizado pelos supervisores pesquisados se referiu às atividades que estes sujeitos desempenham cotidianamente. Para analisar a questão perguntamos aos supervisores como eles têm organizado a sua semana de trabalho.

Identificamos que os supervisores tendem a programar a sua rotina, organizando-se para dar atendimento às demandas inerentes a função. Foi possível perceber que a rotina de trabalho está dividida entre tarefas a serem realizadas junto a Diretoria de Ensino e acompanhamento junto às escolas, não havendo no planejamento semanal uma priorização de atendimento de uma instância em relação à outra. No entanto, nos parece que o acompanhamento às escolas fica prejudicado quando o trabalho se desenvolve na prática, pois, chama a atenção no relato do S3 e S4, termos como “eu tento ir às escolas” e “Teoricamente ir às escolas”, como se pode observar a seguir.

Na segunda-feira, como tem reunião com a dirigente, eu tento de manhã fazer os despachos e a tarde ficar na reunião [...] na semana que não tem reunião eu já fico segunda-feira aqui para resolver essa questão de atribuição e minhas outras atribuições. Tento (g.n) na terça, quarta e na sexta-feira ir às escolas. Na quinta-feira como é meu plantão, e eu sou obrigada a vir eu deixo segunda e quinta-feira para fazer despachos que tem que fazer e terça, quarta e sexta-feira teoricamente ir à escola. (g.n). (S3).

Normalmente eu gosto de ficar as sextas feiras na Diretoria para pensar ou programar o que eu vou fazer na semana seguinte. Eu costumo me dar a sexta-feira para pensar em ações, em material, em orientações de fundo legal ou até mesmo ações formativas, textos para levar para a escola naquela semana [...]minha semana de trabalho eu tento dividir entre as visitas às escolas e as demandas da Diretoria de Ensino. (g.n) (S4).

Outro ponto observado deu-se em relação ao tipo de atividades que se desenvolve. As tarefas administrativas parecem se sobrepôr às pedagógicas. Embora nos depoimentos acima não tenha sido possível identificar com clareza se o trabalho desenvolvido está mais ancorado nas questões administrativas da função, no depoimento do S1 essa questão ficou evidente.

Eu separo quando tem que fazer apuração,<sup>16</sup> quando tem que fazer leitura, quando tem que fazer despachos em relação a calendários escolares, matrizes curriculares, reclamações de pais que fazem por escrito, as ouvidorias que estão muito na moda (g.n) hoje em dia. Toda essa questão que envolve eu e as escolas eu me divido (S1).

Os dados coletados também revelaram que há um excesso de tarefas administrativas a serem desempenhadas pelo supervisor de ensino. Esse excesso se constitui o principal entrave para que o supervisor possa acompanhar de maneira mais efetiva as escolas que se encontram sob sua responsabilidade e conseqüentemente para que o seu trabalho se desenvolva de maneira mais eficaz, como foi relatado a seguir.

Na Diretoria de Ensino eu sempre digo que a gente fica na questão administrativa, nos despachos legais, na leitura de documentação, na apuração preliminar, [...] essas apurações, toda essa parte administrativa demanda tempo, tem que ouvir pessoas, tem os prazos legais, tudo tem tempo e prazo, a gente sempre procura observar rigorosamente a legislação [...] eu tento acompanhar as escolas, mas devido às várias demandas que temos, não existe certa regularidade que seria o ideal, mas tento na medida do possível, manter uma regularidade, passar pelas minhas escolas, estar acompanhando, conversando com o coordenador, assistindo também o atendimento aos pais, é isso. (S1).

Por outro lado constatamos que não só o excesso de tarefas é um complicador para o desenvolvimento do trabalho do supervisor junto às escolas de seu setor. A complexidade das tarefas executadas, mesmo que em menor número, trazem uma sobrecarga de trabalho para esse profissional.

Essa complexidade foi narrada por um dos sujeitos pesquisados ao se referir à organização da rotina de trabalho e apresentar a tarefa que desenvolve na D.E., referente ao acompanhamento do núcleo de vida escolar. Por meio desse relato fica evidente a

---

<sup>16</sup> Apuração é um processo de verificação de irregularidades que possam a vir ocorrer nas unidades escolares estaduais. É um processo de natureza meramente investigativa realizado por comissão de supervisores e que dependendo do desfecho pode ser encaminhado para arquivamento ou para instalação de sindicância ou processo administrativo.

dificuldade encontrada por este profissional em relação ao acompanhamento das escolas devido à complexidade da tarefa que executa.

Eu na verdade, eu não sou muito organizada [...] tem época que eu até consigo fazer isso, mas depende muito da demanda de trabalho que eu tenho e que não é em escola. Por exemplo: a minha demanda é o vida escolar e é uma demanda grande, eu sou presidente da comissão [...] o vida escolar cuida de muita coisa, têm escolas mito grandes cassadas, igual ao X, ele tinha setenta mil prontuários [...] a gente tem também o Y, que também é uma coisa tão igual ou pior [...] milhões de coisas que você precisa ficar pensando porque os alunos não podem ficar prejudicados. Fora os documentos falsos do Z, a gente ouve, a gente já avisou a polícia, e alguém continua emitindo e isso dá muito trabalho pra gente. Todo ano são vários, tem que chamar a pessoa, tem que ouvir, mandar para cima<sup>17</sup>, publicar cancelamento do histórico que é falso. Tem também a equivalência de estudos que agora ficou para o Vida Escolar com muita gente que está estudando fora. Eu tenho também o estágio probatório, que nem preciso falar que também é horrível, é uma coisa que é o tempo todo, não é uma coisa que é “sazonal”, por exemplo, como o calendário que é só no começo do ano. Eu fico o ano inteiro tomada. Eu acabo tendo muita demanda aqui. Não dá para eu ficar visitando escolas. (S2).

Dentre as tarefas administrativas a serem realizadas pelos supervisores pesquisados as apurações preliminares parecem ser as que mais oneram o trabalho de acompanhamento junto às escolas. Essa atribuição está prescrita no Decreto 57141/2011 que reorganizou a SEE/SP. Esse decreto é hoje o documento balizador do trabalho do supervisor de ensino. Ao analisar a citação do S3 pode-se ter uma clara ideia das amarras administrativas que na maioria das vezes se encontra imbricado o trabalho desse profissional.

[...] só que hoje, por exemplo, eu estou com três apurações. O que é apuração? É oitiva.<sup>18</sup> Pega o dia. Se eu marcar três oitivas, minha terça-feira foi embora. Só que cada processo você leva um mês pra fazer em média, e às vezes ainda precisa pedir prorrogação. Porque às vezes você marca e o cara não vem, aí você tem que remarcar. Quando você tem um processo de apuração você não ouve só três pessoas. Um dia não dá. Você vai ter que ter uma terça, uma quarta e uma sexta. Três apurações, imagina se você vai ouvir no mínimo umas oito pessoas, você vai precisar do mês inteiro e que dia então você vai pra escola? Não sobraram três dias? Que dia você vai pra escola? No mês passado eu não tinha nenhuma apuração então tenho um monte de termo de visita pra entregar pra dirigente [...], por exemplo, hoje é dia sete e eu estou até feliz porque eu já consegui ir a duas escolas. (S3).

<sup>17</sup> Na Supervisão de Ensino a expressão: “mandar para cima”, significa enviar um processo instaurado na Diretoria de Ensino às instâncias superiores da Secretaria da Educação.

<sup>18</sup> Oitiva é o procedimento de ouvir as pessoas envolvidas em processo de apuração preliminar. É um procedimento meramente investigativo e serve para fundamentar a decisão da comissão de supervisores responsáveis pela investigação na decisão de encaminhamento do processo para arquivamento, para sindicância ou processo administrativo. Nas oitivas os depoimentos são registrados no termo de declarações.

As apurações preliminares também foram citadas pelo S4, e no caso desse entrevistado, foram colocadas juntamente com outras tarefas administrativas, como ponto principal do desmantelamento de sua agenda de acompanhamento junto às escolas.

[...] dificilmente eu consigo cumprir o que eu programei para a semana, às vezes até o momento da visita, então eu falo assim: na terça-feira eu vou para escola tal, às vezes eu não consigo, porque às vezes têm outras coisas para atender, normalmente é um problema de contratação, de remoção, que envolve a atribuição de aulas, normalmente, eu não consigo ir, eu tenho uma agenda, por exemplo, nesta sexta eu ia elaborar uma síntese, um relatório, um modelo de relatório porque eu queria uma síntese do que os coordenadores pedagógicos conseguiram fazer na escola no primeiro semestre, isso já “furou”, porque não vai dar certo essa programação, pelo menos não nesses quinze dias porque tem a reposição de aulas da greve e segundo porque eu recebi um processo de apuração preliminar, em relação ao patrimônio e que envolve no mínimo o depoimento de umas quinze pessoas, então eu vou levar pelos menos duas semanas só para colher os depoimentos (g.n).(S4).

Um dado que se apresentou relevante como sendo um dos entraves para acompanhamento mais pontual das escolas por parte do supervisor de ensino está relacionado aos critérios para a atribuição dos setores de trabalho na D.E.

Para a composição do setor de trabalho, um dos critérios observados é a classificação dos supervisores de ensino. Essa classificação é realizada de acordo com a resolução SE 97/2009, alterada pela resolução SE 23/2010.

De acordo com o que determina essa legislação, para fins de atribuição dos setores de trabalho, os supervisores serão classificados observando a pontuação na seguinte conformidade:

- 1- Supervisores titulares de cargo
- 2- Demais titulares de cargo do quadro do magistério que estiverem em exercício na função de supervisor de ensino (designados).

Confrontamos dois dados coletados nas entrevistas considerando o relato de um supervisor titular de cargo e um designado para exercer a função.

Identificamos no relato do S1 (titular de cargo) uma posição aparentemente confortável em relação ao setor que lhe foi atribuído, com maiores condições de acompanhamento às escolas.

Pra mim é mesmo uma questão de organização pessoal. Quando a dirigente elenca uma série de coisas que têm que ser levadas ao conhecimento do professor, da equipe, alguma cobrança eu me dirijo a escola. Como eu já disse a minha posição é cômoda, eu tenho um setor próximo. Eu já consegui no mesmo dia, eu e outra colega que trabalhamos juntos, passar em algumas escolas do meu setor de manhã e a tarde no setor dela (g.n). Então dá, é uma questão de organização pessoal e conta também a experiência da gente. Eu acho que a experiência adquirida ao longo desse tempo, contribui para equilibrar a divisão do trabalho na minha rotina. (S1).

No relato do S3 (designado) percebemos extremo descontentamento e dificuldade de acompanhamento das escolas devido ao critério para atribuição de setor. S3 relata as dificuldades enfrentadas desde o início na supervisão e que permanecem até o momento.

Foi sempre assim. Eu tinha quatro escolas do estado e quatro da rede particular. É assim, designado é assim, você pega as escolas maiores, mais afastadas, as mais problemáticas. É assim que funciona até hoje. Eu atribuo isso a forma errônea de distribuição do serviço. É uma forma feita pra não dar certo. Como é que você pega uma pessoa que não têm experiência, às vezes, para tomar conta de coisas difíceis. É para não dar certo. Na supervisão de ensino é assim, o critério é a classificação. (S3).

Percebemos também em outro relato desse sujeito a crença de que as escolas que possuem diretores efetivos (titulares de cargo) são melhores geridas, assim como, as escolas de ciclo I (anos iniciais do ensino fundamental), apresentam menos problemas.

Outro ponto a ser observado está relacionado à possibilidade que é dada nesta D.E de o supervisor montar o seu setor de trabalho, o que na visão do S3 dificulta o trabalho dos supervisores designados, pois como são os últimos da escala de atribuição, sempre estarão com escolas mais fragilizadas.

Aqui nessa diretoria ele (supervisor) escolhe escola, tanto ele pode ter uma escola aqui no centro, quanto ele pode ter uma escola lá no bairro do X. De fato ele escolhe escola, ele escolhe diretor, ele escolhe diretor competente, diretor efetivo. Na outra diretoria de onde eu venho, era setorizada, é um pouquinho menos problemático, então num determinado setor, embora ficasse na periferia, podia ser que entre aquelas quatro ou cinco escolas estaduais podia ser que tivesse uma escola menos problemática, que tivesse um diretor efetivo, que podia ser uma escola de ciclo I. Aqui não, você (designado) dificilmente tem uma escola com diretor efetivo. Eu só tenho uma escola com diretor efetivo, porque é lá no fim do mundo. Eu pergunto: Faz diferença o diretor ser designado? Não dá pra dizer que não faz diferença, se fosse bom, se a escola fosse boa o diretor efetivo estaria lá. (S3).

O descontentamento em relação aos modos de trabalho na supervisão de ensino tal como ela se apresenta neste cenário foi algo que marcou a entrevista do S3. Ao relatar sobre a execução de suas tarefas cotidianas na supervisão de ensino esse sujeito pesquisado foi tomado por grande emoção. Esse estado emocional acabou culminando

num choro intenso e a entrevista precisou ser interrompida. Percebemos que S3 sofre por não ser titular de cargo, sentindo-se desvalorizado de acordo com o critério de classificação determinado pela legislação e por não conseguir acompanhar as escolas de seu setor de trabalho como gostaria. Em determinados momentos demonstrou se sentir culpado por não “dar conta” de um trabalho que na sua visão deve estar em prol dos alunos da escola pública. Ao recordar as fases pelas quais passou no exercício da docência, manifestou um sofrimento quando relembrou as inúmeras vezes que deixou a família em segundo plano para se dedicar ao trabalho, relembrou a desvalorização dos colegas professores e os percalços de sua atuação enquanto membro da equipe gestora de uma das escolas públicas em que atuou antes de atuar na supervisão de ensino.

Esse sofrimento revelado pelo S3 em relação ao seu trabalho e capturado no momento da entrevista já foi apontando em estudos anteriores.

Bendassolli, em sua investigação sobre o mal estar no trabalho faz uma apreciação esquemática de algumas modalidades de sofrimento no trabalho amparando-se nos estudos de Lhuilier (2009) que propõe uma tipologia de sofrimento emergente no mundo do trabalho e dividida em quatro grandes tipos: a patologia das atividades impedidas ou aprisionada; as patologias da solidão e da equivocidade no trabalho; as patologias dos maus-tratos e da violência e as patologias da performance.

Dentro desses grandes grupos de patologias referentes ao sofrimento no trabalho identificamos que S3 desenvolve a chamada “patologia da performance”, ou seja, sofre por acreditar que seu desempenho não está atingindo os patamares que lhe são exigidos. A esse respeito Bendassolli (2011, p.73) esclarece:

[...] Uma primeira forma de sofrimento é o sentimento de incompetência que o indivíduo pode sentir quando não atinge os patamares de excelência que lhe são exigidos ou que ele exige de si próprio, ou então quando faz um trabalho mal feito ou com qualidade inferior à desejada/exigida.

Ao analisarmos o trabalho realizado pelos supervisores pesquisados considerando o prisma das rotinas que desenvolvem semanalmente, confirmamos o que já havíamos anunciado no início deste capítulo e que se refere à intensificação das rotinas de trabalho as quais esses sujeitos estão submetidos. Identificamos que o supervisor acaba se sufocando em tarefas administrativas e comprometendo o fazer pedagógico que necessariamente perpassa pelo acompanhamento das escolas incluídas em seu setor. Silva Junior (2014, p.91) ao escrever sobre a organização do trabalho na escola pública

considerando os aspectos pedagógicos e administrativos na ação supervisora, aponta o excesso de tarefas nas rotinas dos supervisores de ensino como um dos principais entraves para essa organização.

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 do seu próprio local de trabalho, necessariamente móvel e variável conforme as tarefas a desempenhar [...].

#### **4.2.6. Atribuições e novo perfil de supervisor.**

Investigamos entre os sujeitos pesquisados qual a sua percepção em relação às atribuições que desempenhavam quando iniciou na supervisão de ensino e aquelas desempenhadas no momento atual. Nosso objetivo foi o de verificar se as atribuições têm aumentado ao longo dos anos. Ao analisar os depoimentos identificamos que alguns supervisores pesquisados entendem que as atribuições parecem estar aumentando.

[...] Eu acho que está aumentando nossas tarefas burocráticas, essas tarefas não nos foram tiradas. Além de estarem aumentando as burocráticas, eles estão cobrando as pedagógicas da gente.(S2).

[...] Eu acho que o meu volume de trabalho agora é maior, eu sinto que parece que aumentou. Eu acho que é por conta das coisas assim, esporádicas. (S5).

Identificamos também em alguns relatos certo sofrimento por parte de alguns entrevistados, no sentido de que, gostariam de desenvolver de forma mais eficaz suas atribuições, principalmente àquelas relacionadas ao caráter pedagógico da função.

[...] O volume de trabalho continua uma loucura, porque eu sempre fui designada e sempre peguei as atribuições mais pesadas [...] piorou pra mim porque eu gostava do pedagógico e agora eu não estou mais no pedagógico. Só não é mais frustrante porque na escola eu continuo tentando atuar no pedagógico (S3).

[...] eu vivencio o conflito de tentar dar conta daquilo que eu gosto mais na escola que é o pedagógico, que dá frutos, a gente vê a aprendizagem do aluno, a mudança do aluno, a mudança do clima da escola e o administrativo. (S4).

Do mesmo modo investigamos qual seria o entendimento desses sujeitos sobre o fato de que, a partir de 2002 um novo perfil de supervisor tenha sido prescrito pela

SEE/SP para a atuação desses profissionais e se essa prescrição tem provocado mudanças nos modos de trabalho da supervisão de ensino.

Os depoimentos confirmaram nossas percepções em relação ao novo perfil de supervisor investigado por meio da análise documental e que foi abordado no capítulo anterior, ou seja, para os supervisores pesquisados a inserção no trabalho prescrito das questões relativas ao perfil, às competências e as habilidades não tem alterado de maneira significativa o desenvolvimento das atribuições na supervisão de ensino. Parece que esses termos estão ainda muito distantes de serem considerados pelos supervisores como objeto de análise de sua prática, conforme o que se observa no relato a seguir:

Para mim não existe diferença entre o que era e o que é. A competência está aliada à construção do conhecimento e também aliada à questão da experiência [...] você conhecer o novo não significa abandonar tudo que já passou e foi positivo. A competência está no decorrer do caminho. (S1).

Observamos que S1 não reconhece mudanças na organização do trabalho e considera que a competência profissional é algo que está ligada a construção dos conhecimentos e a experiência adquirida por meio dos anos de atuação, ou seja, a competência é alguma coisa que vai sendo construída.

Posicionamento divergente é apresentado pelo S5 em face da mesma questão. Para esse supervisor algumas competências prescritas nos documentos oficiais já são de domínio do supervisor de ensino e que existem supervisores com determinados perfis, mas não acredita que será possível que o supervisor tenha todas as competências e habilidades prescritas nos documentos oficiais para sua atuação.

Eu penso que algumas competências que estão lá no documento o supervisor já tem e algumas ele não tem. Eu acho que a gente nunca vai ter todas as competências e todas as habilidades. Algumas competências eu acho que a gente tem mais, outras eu acho que a gente tem menos, eu observei isso olhando alguns supervisores, até o tempinho que eu fiquei na vice-direção da escola e olhando até para alguns supervisores que passaram por lá, você vê que alguns têm mais competências que os outros. Tem supervisores com determinados perfis, com certeza. (S5).

Cabe ressaltar, porém, que entre os supervisores pesquisados detectamos um, que se aproxima da proposta delineada pela SEE/SP ao se tratar da atuação da supervisão de ensino pautada no perfil, nas competências e nas habilidades. Embora esse sujeito não acredite que a ação supervisora tenha mudado com o advento desses conceitos, em seu relato expressa a necessidade de melhor compreender essa questão.

Não mudou nada. Só mudou o nome. Isso é muito subjetivo. É muito complicado dizer se o “cara” tem ou não o perfil. A gente tinha que estudar muito, ler muito sobre isso. Sabe o que falta para nós? Falta estudar, e tanto estudar cientificamente a profissão, como estudar mesmo a alma, o ser humano, saber mais da gente mesmo (g.n) (S3).

#### 4.2.7. Ser supervisor.

Para finalizar a pesquisa de campo decidimos investigar quais são as percepções dos supervisores que estão atuando neste cenário, sobre como eles se veem atuando na supervisão de ensino hoje mediante a atual política de compartilhamento das responsabilidades entre o supervisor e os demais educadores da rede (gestores principalmente), sobre os processos educacionais, sejam eles tratados nas instâncias administrativas ou pedagógicas. Para fazer este levantamento fizemos a seguinte pergunta aos supervisores pesquisados: Como você se percebe hoje enquanto supervisor de ensino?

Os relatos nos levaram a inferir que os supervisores com tempo maior na função se sentem mais preparados para os enfrentamentos que a supervisão de ensino requer. Ficou claro que a experiência na função vai, ao longo dos anos, diminuindo as inseguranças e que, apesar de experientes, estes profissionais se mantêm apoiados nos parceiros de trabalho para resolver novos desafios quando surgem. No entanto, poucos comentários foram tecidos em relação ao compartilhamento das responsabilidades com os gestores das escolas.

Agora eu me sinto mais preparada porque eu aprendi com a experiência dos supervisores mais antigos porque hoje eu me amparo mais nos meus colegas de trabalho, da própria Diretoria. O supervisor se sustenta nas legislações que ele tem, nos subsídios legais, porque a gente hoje na Diretoria a gente se integra, a gente busca respostas, a gente estuda entre nós pra ver o que é melhor, não é nem mesmo o que é melhor, é o que é melhor.(S4).

Eu estou supervisora de ensino. Eu me ponho muito nisso. Eu não sou, eu não consigo incorporar que eu sou supervisora [...] as vezes eu não me sinto preparado para exercer a supervisão de ensino, mas eu recorro muito, muito, muito aos meus colegas. Eu sou uma pessoa insegura nesse sentido.(S5).

Além de ficar evidenciado que os anos de atuação colaboram para a diminuição das inseguranças dos supervisores em relação a sua atuação na supervisão de ensino,

identificamos que há um descontentamento no que se refere às condições de trabalho demandadas pela SEE/SP para a essa função. Nos fragmentos dos relatos a seguir identificamos essas duas questões.

Partindo do ponto em que eu tenho uma história de carreira, uma experiência acumulada ao longo dessa carreira, eu me sinto em condições de exercer minhas funções, as minhas competências legais de supervisor de ensino. O problema maior é que a Secretaria da Educação não nos respeita. Ela resolve as coisas de cima para baixo, ela não consulta, ela fala que o professor tem que ser ouvido, mas ela não nos ouve, a comunidade pode reclamar da escola, é um direito, mas nós não temos acesso para reclamar do que nos angustia. (S1).

Sinto-me mais preparada hoje do que no início e atribuo isso a experiência, mas ao mesmo tempo nossa posição é complicada, a gente quer ser uma ponte legal entre professores, diretores, tudo, alunos, mas ao mesmo tempo você representa o governo. Então eu acho que a gente fica numa corda bamba. Eu não me sinto tão confortável porque às vezes você tem que dar notícias e defender coisas que você não concorda. Você não pode falar a sua opinião. Tem coisas que a gente vê que não funciona que são descontínuas e que a gente tem que abraçar, porque também é sua função. [...] eu não me sinto tão confortável e realizada assim, eu não me sinto. (S2).

Após percorrermos as principais dimensões eleitas para investigar o trabalho realizado na supervisão de ensino neste cenário pesquisado, entendemos ser esta uma função que necessita ser refletida com vistas a encontrar possíveis caminhos de atuação que possam atender não só o aspecto executor das políticas públicas, mas também o aspecto propositor das mesmas.

Identificamos por meio dos dados coletados que a maioria dos supervisores já atuou em funções de gestão antes de iniciarem na supervisão de ensino, mas mesmo estando nessa condição as tensões e inseguranças marcaram o início do novo ofício. Verificamos que a saída encontrada por esses profissionais para amenizar as inseguranças se devem à formação de parcerias com profissionais mais experientes na função.

Evidenciou-se que neste cenário de pesquisa já se encontra implantado um movimento de formação no contexto de trabalho. Esse movimento, ainda em construção, acontece por meio de um grupo de estudos, idealizado por duas supervisoras de ensino que atuam na D.E e que articulam esse processo de formação. Esse grupo de estudo se constitui no momento como o único veículo de formação da

supervisão de ensino no contexto de trabalho e ainda como o principal canal de articulação entre a supervisão de ensino e o núcleo pedagógico da Diretoria.

A pesquisa revelou que as tarefas administrativas ainda ocupam a maior parte das atividades realizadas pelos supervisores de ensino neste cenário e que o excesso dessas tarefas é o grande entrave para que o supervisor possa, de maneira mais efetiva acompanhar as escolas incluídas em seu setor de trabalho.

Constatou-se que os supervisores pesquisados têm consciência da importância do trabalho pedagógico que precisa ser desenvolvido nas escolas e diante da impossibilidade de seu desenvolvimento apresentam, em geral, um estado de sofrimento.

Observamos que o novo perfil de supervisor proposto pela SEE/SP a partir de 2002 ainda não se encontra consolidado neste cenário de pesquisa, no entanto, os sujeitos pesquisados sinalizaram no momento das entrevistas a necessidade de discussões sobre as possibilidades de atuação de uma supervisão que esteja mais engajada nos projetos das escolas. Embora haja essa disposição, percebemos que esses sujeitos ainda não têm claro para si mesmos qual deve ser o seu real papel, confirmando o que já fora apontado em estudos anteriores. Nesse sentido, corroboramos com às considerações de Ferini (2007 p. 114) que aponta um dualismo cultural na ação supervisora entre pedagógico versus administrativo, dualismo esse, instituído a partir do momento em que ocorre uma ruptura nessa profissão com a passagem desse profissional de inspetor para supervisor pedagógico e quando oficialmente foram definidas suas atribuições.

A mudança ocorreu somente em termos de denominação provocando uma contradição basilar: Sou um supervisor administrativo ou pedagógico? Controlo, fiscalizo ou estabeleço relações cooperativas com a escola? Reproduzo a ordem de um sistema vigente ou inovo e busco práticas emancipatórias? Estes questionamentos acompanham a supervisão até hoje, deixando lacunas e/ou novas indagações como resposta ao momento passado de ruptura. A presença do dualismo que separa o administrativo e o pedagógico habita o imaginário dos atuais supervisores, norteando as escolhas e prioridades na atuação.

Embora seja urgente e necessário que a supervisão de ensino se reinvente não foi possível perceber que a questão das competências e das habilidades esteja dando novos significados aos fazeres dos supervisores de ensino neste cenário de pesquisa, no

entanto, foi possível perceber que os supervisores de ensino estão imbuídos de um querer fazer, no sentido de ressignificar sua prática. A prova disso é que se movimentam no sentido da formação em seu próprio contexto de trabalho, organizando-se por meio de um grupo de estudos como subsídio para seu desenvolvimento profissional.

## 5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A pesquisa realizada na Diretoria de Ensino escolhida revelou que, do ponto de vista das atribuições prescritas nos documentos oficiais, a ação supervisora vem sofrendo inovações. Estas inovações se iniciaram na década de 2000, principalmente por meio da publicação de resoluções que visam normatizar o trabalho a ser desenvolvido por este agente público.

A análise documental revelou que poucas mudanças foram introduzidas na quantidade de atribuições prescritas a esses profissionais após o ano de 1976 e mostrou que na prescrição do trabalho ainda se observa uma divisão entre pedagógico e administrativo, assim como previsto na década de 1970.

Evidenciou-se por meio da pesquisa de campo que mesmo com a possibilidade de uma supervisão mais condizente com a realidade das escolas públicas anunciada aos supervisores de ensino pela SEE/SP a partir de década de 2000, com vistas a equilibrar as ações supervisoras entre administrativo e pedagógico, os modos de trabalho não têm se alterado nesse cenário, pois os participantes demonstram não perceber mudanças significativas nesse sentido, revelando em seus depoimentos indícios de que as demandas que lhes são afetas continuam permeadas em sua maioria por tarefas de cunho administrativo.

Embora a pesquisa de campo tenha demonstrado que o caráter administrativo da ação supervisora é o que permanece neste cenário, foi possível perceber um movimento dos supervisores pesquisados por uma articulação maior com as escolas de seu setor de trabalho, um esforço na busca por compreender quais seriam as possibilidades de a supervisão de ensino efetivamente atender a prescrição de seu trabalho em relação a ser um dos participantes dos processos de construção da identidade da Diretoria de Ensino e da Escola.

Desse modo, foi possível constatar o desalento que os sujeitos pesquisados têm nutrido em relação a essa questão, pois apesar de estarem conscientes de que essa aproximação pode significar uma melhoria na qualidade da educação pública, ainda se veem amarrados a tarefas técnicas e burocráticas emanadas dos órgãos centrais, cujo objetivo na maioria das vezes é estritamente administrativo, se não, estritamente

fiscalizatório, mantendo assim o supervisor de ensino distante das possibilidades de colaborarem com mais propriedade no processo educacional das escolas sob sua responsabilidade.

A pesquisa de campo também demonstrou que a formação continuada se constitui para os participantes como uma possibilidade de qualificar o trabalho na supervisão de ensino, no entanto, foi possível observar que esta é uma questão que não está sendo vista pela SEE/SP. No trabalho prescrito aos supervisores está posto a necessidade de este educador se voltar para o atendimento de um novo perfil, em um movimento pautado na ação-reflexão-ação, todavia, no relato dos sujeitos pesquisados não foi possível detectar este movimento por parte da SEE/SP, que não tem demandado projetos de formação específicos para que o supervisor de ensino possa ter a oportunidade de ressignificar a sua prática.

Se por um lado a pesquisa tenha revelado a falta de políticas que possam dar subsídios aos supervisores de ensino para que possam atender a prescrição de um novo perfil profissional, por outro, também observamos entre os sujeitos pesquisados que, embora haja uma articulação de trabalho entre os supervisores no cotidiano deste cenário pesquisado, falta-lhes ainda articular processos de formação mais sistematizados no próprio contexto de trabalho, pois esta termina por ficar a cargo da iniciativa de duas supervisoras de ensino que atuam nesse contexto. Nesse sentido, inferimos que o processo de formação da equipe de supervisão de ensino está em fase de construção neste cenário pesquisado.

Constatou-se também, que na Diretoria de Ensino pesquisada, o trabalho desenvolvido pela supervisão de ensino tem sido pautado na formação de parcerias entre os próprios supervisores na tentativa de atender as demandas que são advindas da SEE/SP, procurando se articular para transpor os afazeres unicamente técnicos, burocráticos, administrativos e fiscalizatórios. Essas tentativas de atuação estão sendo perseguidas pelos supervisores, mas ainda não foram totalmente consolidadas. Prevalece neste cenário de pesquisa um perfil de supervisor de ensino ancorado na condição de executor de políticas da SEE/SP estando ainda distante de ser propositor de políticas que considerem mais as reais necessidades das escolas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS.**

Diante do exposto durante a presente pesquisa sobre a supervisão de ensino, realizada junto a uma Diretoria de Ensino vinculada ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, pretende-se, a partir deste momento, apresentar considerações a respeito da análise documental, articulada aos dados coletados na pesquisa de campo, subsidiada pelos referenciais teóricos estudados.

Esta investigação nasceu da ansiedade em melhor compreender se o trabalho prescrito ao supervisor de ensino que atua na rede estadual paulista é de fato o trabalho real desenvolvido por este agente público em seus afazeres cotidianos.

O diálogo com os autores nesse estudo permitiu identificar que a questão pedagógica na ação supervisora ainda se constitui um dilema para os próprios supervisores de ensino, pois, ao mesmo tempo em que os dispositivos legais enfatizam a participação do supervisor no Projeto Pedagógico da Diretoria de Ensino e das escolas que estão sob a responsabilidade desse educador, também reforçam o caráter fiscalizador da função, corresponsabilizando o supervisor de ensino sobre possíveis falhas administrativas que possam vir a ocorrer nos estabelecimentos de ensino que compõem o seu setor de trabalho.

Ao realizar a coleta de dados, percebemos que a supervisão de ensino da Diretoria pesquisada principalmente no que se refere à escola pública, está imbuída de um querer fazer mais voltado para a construção da escola enquanto instituição educativa, em que o fazer administrativo se apresente como subsídio para o desenvolvimento dos fazeres pedagógicos, da formação das equipes gestoras, do desenvolvimento do currículo, da aprendizagem dos alunos. Entretanto, identificou-se que o excesso de tarefas administrativas que esses profissionais têm de desempenhar é o que dificulta o estabelecimento de ações dessa natureza junto às escolas.

Como decorrência desse fato, verificou-se que a coparticipação da supervisão de ensino nos processos de gestão da escola em relação à construção de um projeto coletivo de educação que atenda aos pressupostos políticos e pedagógicos, se encontra em construção nesta Diretoria.

Entendemos ser este o momento para retornarmos ao início desse trabalho e recuperarmos os objetivos elencados ali como delineadores dessa pesquisa. Nesse sentido acreditamos que cumprimos com os objetivos, pois, em relação a investigar se o trabalho realizado hoje pelos supervisores de uma Diretoria de Ensino da rede estadual paulista atende as atribuições prescritas para o desempenho de suas funções identificamos que o **trabalho real desenvolvido** hoje pelos supervisores pesquisados nesse cenário, atende a prescrição estabelecida nos documentos oficiais da SEE/SP para o desempenho de suas atribuições, porém, com ênfase na prescrição administrativa da função.

Do mesmo modo, em relação a analisar quais ações desenvolvidas por esses supervisores no seu cotidiano se coadunam com o trabalho prescrito nos documentos legais que orientam a sua função, constatamos que as ações técnicas e burocráticas são as que mais se aproximam disso e que o excesso de tarefas administrativas é o principal entrave para o atendimento das atribuições prescritas.

Ao finalizar este estudo e refletir sobre nossa trajetória, percebemos que a supervisão de ensino deve ser realizada em prol da qualidade da educação pública e para que isso aconteça o supervisor de ensino não pode ser apenas um executor das políticas públicas. São necessários esforços no sentido de que este agente público possa se tornar também proponente dessas políticas.

Foi possível compreender a supervisão de ensino sob múltiplos aspectos. Desde o início, partiu-se da crença na possibilidade de uma ação supervisora voltada para a melhoria da educação pública e ao chegar ao final da pesquisa compreendeu-se com mais propriedade, também os entraves que essa função enfrenta para se consolidar como tal.

Por meio da pesquisa bibliográfica, foi possível dialogar com renomados autores, tendo a oportunidade de inferir e questionar determinados aspectos a respeito do tema pesquisado. Fiz-me pesquisadora e no rigor do trabalho repensei, desconstruí visões, abandonei alguns conceitos e ideias, construí novos valores e mais, acredito que saí do senso comum.

Retomo agora uma frase que foi pronunciada por uma colega supervisora de ensino, hoje grande parceira de ofício e de vida, no meu primeiro dia de trabalho como

supervisora titular de cargo: “A sala da supervisão de ensino é, por vezes, um lugar com terreno árido e espinhoso. Lugar de se falar pouco e ouvir muito”. Acreditei.

Hoje, depois de ter realizado esse estudo, penso diferente e digo: A sala da supervisão de ensino é sem dúvida um lugar de se falar muito. É necessário se falar bastante sobre a educação como sendo a possibilidade de tornar as pessoas mais capacitadas para enfrentar os desafios da vida e sobre o papel da escola pública na garantia de que os alunos que lá estão, tenham cada vez mais acesso ao conhecimento. Acredito que isso só pode ser consolidado quando todos que trabalham em favor da escola pública se preocuparem em criar as condições para que isso aconteça. De fato, entendo ser necessária uma ressignificação das práticas, não apenas dos supervisores, mas de toda a equipe escolar no sentido de se criar coletivos de trabalho, pessoas que estejam imbuídas do fazer coletivo e que acreditem firmemente em sua capacidade de alinhar as ações administrativas com as ações pedagógicas num movimento de ação-reflexão-ação que consiga estabelecer dentro da escola processos democráticos geridos com responsabilidade compartilhada.

Entendo ser o desenvolvimento profissional no contexto de trabalho a possibilidade para que a haja uma maior sincronicidade entre o trabalho prescrito e o trabalho real desenvolvido pelo supervisor de ensino. Quando me refiro a este tipo de formação, aponto uma organização no próprio local de trabalho, um processo de pensar a supervisão a partir daquilo que contam os próprios supervisores sobre as dificuldades que enfrentam em seu cotidiano.

Para tal, os supervisores de ensino precisam reconhecer suas potencialidades e suas fragilidades em relação a sua função, organizando-se para discutir a ação supervisora não esporadicamente, e sim dentro de um contínuo, dentro de um espaço de tempo determinado e acordado, no qual cada um possa contribuir com seu conhecimento, sua experiência e seu fazer, buscando alinhar teoria e prática, desatando os nós de uma política pública que insiste em colocar esses educadores apenas como agentes implementadores dessas políticas.

Acredito firmemente que os grupos de estudo criados dentro do núcleo da supervisão de Ensino se apresentam como uma possibilidade concreta de se discutir a ação supervisora tal como ela é no dia a dia. Essa visão colaborativa sobre a prática

supervisora real, vivida e sentida poderá revelar as mazelas dessa profissão, mas, acima de tudo revelará as possibilidades do desenvolvimento profissional que em relação à supervisão de ensino da Rede Estadual Paulista é mais que necessário, é urgente.

Nesse sentido, esta pesquisa não se esgota na análise que foi realizada sobre o trabalho prescrito e o trabalho real que é executado pelos supervisores de ensino que atuam na SEE/SP. Ao contrário, deixa pistas para que outros estudos sejam realizados envolvendo a supervisão. Estudos, por exemplo, que se dediquem a investigar mais a fundo sobre os processos de formação pelos quais os supervisores de ensino estejam sendo submetidos ao longo de sua carreira no magistério público do estado de São Paulo e que possam contribuir também para a proposição de outros processos de formação que visem consolidar o novo perfil de supervisor de ensino proposto por esta secretaria.

Esperamos assim, que este estudo, possa ser o precursor dessa análise e que tenhamos contribuído para o debate sobre o trabalho prescrito e o trabalho real na ação supervisora desenvolvida na rede estadual paulista.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel; CANHA, Bernardo. **Supervisão e Colaboração: Uma Relação Para o Desenvolvimento**. Porto: Porto Editora, 2013. 127 p.

ANDRADE, Maria de Fátima Colaço Correia de. **Saberes e Fazeres Do Supervisor de Ensino de uma Diretoria da Rede Estadual Paulista, em Relação ao Trio Gestor**. 2012. 150 p. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

BARBOSA, Roselena Ferraz. **A Função Supervisora de Ensino: Encontro e Desencontros**. 2008. 83 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BENDASSOLLI, Pedro F.. Mal-estar no Trabalho: do Sofrimento ao Poder de Agir. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 10, n. 1, p.63-97, mar. 2011. Disponível em: <<http://www.pedrobendassolli.com/textos/mal-estar.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2015.

CUSINATO, Maria Nazareth Cardoso. **O Novo Perfil do Supervisor de Ensino: Um Ideal a Atingir**. 2007. 113 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação: Gestão Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

FERINI, Rosangela Aparecida. **Supervisão de Ensino: Características Institucionais, Mitos Tipológicos e Perspectivas Emancipatórias**, 2007. 165 p. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

FERNANDES, Marileusa Moreira. A Opção da Supervisão Diante da Ambivalência. In: (ORG.) Celestino Alves da Silva Jr. e Mary Rangel. **Nove Olhares Sobre a Supervisão**. 16. ed. Campinas: Papirus Editora, 2014. Cap. 5. p. 111-121.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores Para Uma Mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 2005.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A Relevância dos Métodos de Pesquisa Qualitativa em Educação no Brasil. In: (ORG.) Wivian Weller e Nicolle Pfaff. **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013. Cap. 2. p. 29-38.

HUBERMAN, Michaël. O Ciclo de Vida profissional dos Professores. In: (ORG.) António Nóvoa. **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. Cap. 2. p. 31-62.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1986.

MARIA CECÍLIA MELLO SARNO (Brasil). Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo 2 (Ed.). **Subsídios à Ação Supervisora**. ed. São Paulo: Hr Gráfica e Editora, 2010. 96 p.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de Trans-formação. In: (ORG.), António Nóvoa. **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. Cap. 5. p. 111-140.

MONTEIRO, Angela Maria Arantes et al. Formação de Formadores: o dilema entre o papel executor e propositor no cotidiano da supervisão de ensino. **Revista Magistro**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 10, p.122-137, out. 2014. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/article/view/2500>>. Acesso em: 05 mar. 2015.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena T. **A.O Processo de Pesquisa: Iniciação**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora Ltda, 2006. 124 p.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. O Trabalho Monográfico Como iniciação à Pesquisa Científica. In: (ORG.) Maria Cecília M. de Carvalho. **Metodologia Científica Fundamentos e Técnicas: Construindo o Saber**. 24. ed. Campinas: Papirus, 2013. Cap. 5. p. 185-213.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências Para Ensinar: Convite à Viagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 192 p.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. Introdução. In: (ORG.) Françoise Ropé e Lucie Tanguy. **Saberes e Competências**. 3. ed. Campinas: Papirus Editora, 2002. p. 15-24.

SÁEZ, Andrea Bueno. **O Perfil Profissional do Supervisor De Ensino**. 2008. 184 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2008.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (Org.). **Nove Olhares Sobre a Supervisão**. 16. ed. Campinas: Papirus, 2014. 197 p. (Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico).

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A Entrevista Na Pesquisa Em Educação: A Prática Reflexiva**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora Ltda, 2008. 87 p. (Série Pesquisa, v. 4).

## DOCUMENTOS LEGAIS

BRASIL (Estado). Lei Complementar nº 114, de 13 de novembro de 1974. **Institui O Estatuto do Magistério Público de 1.º e 2.º Graus do Estado e Dá Providências Correlatas**. São Paulo, SP, Disponível em: <[www.al.sp.gov.br](http://www.al.sp.gov.br)>. Acesso em: 29 jan. 2015.

BRASIL (Estado). Lei Complementar nº 201, de 09 de novembro de 1978. **Dispõe Sobre O Estatuto do Magistério e Dá Providências Correlatas**. São Paulo, SP, Disponível em: <[www.al.sp.gov.br](http://www.al.sp.gov.br)>. Acesso em: 20 jan. 2015.

BRASIL. Comunicado SE, de 30 de julho de 2002. **Comunica Sobre Realização de Concurso Público de Provas e Títulos Para O Preenchimento de Cargos de Supervisor de Ensino**. São Paulo, SP: Sindicato APASE.

BRASIL. Decreto nº 5586, de 05 de fevereiro de 1975. **Dispõe Sobre Atribuições dos Cargos e Funções do Quadro do Magistério**. São Paulo, SP, Disponível em: <[www.al.sp.gov.br](http://www.al.sp.gov.br)>. Acesso em: 05 mar. 2015.

BRASIL. Decreto nº 57141, de 18 de julho de 2011. **Reorganiza A Secretaria da Educação e dá Providências Correlatas**. São Paulo, SP, Disponível em: <[www.al.sp.gov.br](http://www.al.sp.gov.br)>. Acesso em: 06 mar. 2015.

BRASIL. Decreto nº 5884, de 21 de abril de 1993. **Institue o Código de Educação do Estado de São Paulo**. São Paulo, SP, Disponível em: <[www.al.sp.gov.br](http://www.al.sp.gov.br)>. Acesso em: 05 mar. 2015.

BRASIL. Decreto nº 7510, de 29 de janeiro de 1976. **Reorganiza A Secretaria de Estado da Educação**. São Paulo, SP, Disponível em: <[www.al.sp.gov.br](http://www.al.sp.gov.br)>. Acesso em: 05 mar. 2015.

BRASIL. Lei Complementar nº 1256, de 06 de janeiro de 2015. **Dispõe Sobre Estágio Probatório e Institui Avaliação Periódica de Desempenho Individual Para Os Ocupantes do Cargo de Diretor de Escola e Gratificação de Gestão Educacional Para Os Integrantes das Classes de Suporte Pedagógico do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá Providências Correlatas**. São Paulo, SP, Disponível em: <[www.al.sp.gov.br](http://www.al.sp.gov.br)>. Acesso em: 21 set. 2015.

BRASIL. Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985. **Dispõe Sobre O Estatuto do Magistério Paulista e dá Providências Correlatas**. São Paulo, SP, Disponível em: <[www.al.sp.gov.br](http://www.al.sp.gov.br)>. Acesso em: 14 mar. 2015.

BRASIL. Lei Complementar nº 744, de 28 de dezembro de 1993. **Institui Vantagens Pecuniárias Para Os Integrantes da Classe de Supervisor de Ensino, do Quadro do Magistério, e dá Outras Providências**. São Paulo, SP, Disponível em: <[www.al.sp.gov.br](http://www.al.sp.gov.br)>. Acesso em: 03 abr. 2015.

BRASIL. Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997. **Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários Para Os Integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação**. São Paulo, SP, Disponível em: <[www.al.sp.gov.br](http://www.al.sp.gov.br)>. Acesso em: 26 mar. 2015.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, Disponível em: <[portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br)>. Acesso em: 11 fev. 2015.

BRASIL. Resolução nº 23, de 18 de fevereiro de 2010. **Dispõe Sobre Atribuição de Setores de Trabalho A Supervisores de Ensino e dá Providências Correlatas**. São

Paulo, SP, Disponível em:  
<[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/23\\_10.HTM?Time=15/02/201610:23:06](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/23_10.HTM?Time=15/02/201610:23:06)>. Acesso em: 09 nov. 2015.

BRASIL. Resolução nº 24, de 06 de maio de 2014. **Fixa Módulo de Supervisor de Ensino nas Diretorias de Ensino e Dá Providências Correlatas.** São Paulo, SP, Disponível em:  
<[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/24\\_14.HTM?Time=26/01/201616:23:00](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/24_14.HTM?Time=26/01/201616:23:00)>. Acesso em: 09 nov. 2015.

BRASIL. Resolução nº 28, de 1994. **Dispõe Sobre Gratificações Para As Classes de Delegado de Ensino e Supervisor de Ensino e Estabelece Critérios Para A Composição do Setor de Trabalho do Supervisor de Ensino e Dá Outras Providências.** São Paulo, SP, Disponível em:  
<[http://www.profdomingos.com.br/estadual\\_resolucao\\_se\\_28\\_1994.html](http://www.profdomingos.com.br/estadual_resolucao_se_28_1994.html)>. Acesso em: 03 mar. 2015.

BRASIL. Resolução nº 52, de 14 de agosto de 2013. **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.** São Paulo, SP, Disponível em:  
<[http://www.vunesp.com.br/SEED1405/SEED1405\\_306\\_019485.pdf](http://www.vunesp.com.br/SEED1405/SEED1405_306_019485.pdf)>. Acesso em: 05 mar. 2015.

BRASIL. Resolução nº 70, de 26 de outubro de 2010. **Dispõe Sobre Os Perfis Profissionais, Competências e Habilidades Requeridos dos Educadores da Rede Pública Estadual e Os Referenciais Bibliográficos Que Fundamentam Os Exames, Concursos e Processos Seletivos, e Dá Providências Correlatas.** São Paulo, SP, Disponível em:  
<[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLUÇÃO%20SE%20Nº%2070\\_10.HTM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLUÇÃO%20SE%20Nº%2070_10.HTM)>. Acesso em: 03 mar. 2015.

BRASIL. Resolução nº 90, de 03 de dezembro de 2009. **Dispõe Sobre A Definição de Perfis Profissionais e de Competências e Habilidades Requeridos Para Supervisores de Ensino e Diretores de Escola da Rede Pública Estadual e As Referências Bibliográficas do Concurso de Promoção, de Que Trata A Lei Complementar Nº 1.097/2009, e Dá Providências Correlatas.** São Paulo, SP, Disponível em:  
<[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/90\\_09.HTM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/90_09.HTM)>. Acesso em: 03 mar. 2015.

BRASIL. Resolução nº 97, de 18 de dezembro de 2009. **Dispõe Sobre O Setor de Trabalho do Supervisor de Ensino.** São Paulo, SP, Disponível em:  
<[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/97\\_09.HTM?Time=15/02/201610:27:36](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/97_09.HTM?Time=15/02/201610:27:36)>. Acesso em: 10 nov. 2015.

## BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Resolução nº 42, de 31 de julho de 2014. **Altera Dispositivo da Resolução Se 82, de 16- 12- 2013, Que Dispõe Sobre Os Procedimentos Relativos às Substituições nas Classes de Suporte do Quadro do Magistério.** São Paulo, SP.

BRASIL. Resolução nº 82, de 16 de dezembro de 2013. **Dispõe Sobre Os Procedimentos Relativos às Substituições nas Classes de Suporte Pedagógico do Quadro do Magistério.** São Paulo, SP.

DEMO, Pedro. **Educar Pela Pesquisa.** 9. ed. Campinas: Autores Associados Ltda, 2011. 149 p.

ESTEVES, Manuela, Conferência – Universidade do estado de São Paulo, Campus de Araraquara, Brasil, 2007. **Desafios do Levantamento de Necessidades Formativas dos Professores na Sociedade do Conhecimento.** Disponível em: <<http://www.uepg.br/prograd/semanapedagogica/Texto%20Sydione.txt>>. Acesso em: 06 mar. 2015.

GIANCATERINO, Roberto; SUPERVISÃO. **Supervisão Escolar e Gestão Democrática.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010. 120 p.

LABOREAL. Porto: Laboreal, 2011. Disponível em: <<http://laboreal.up.pt/es/home/>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

LÉTOURNEAU, Jocelyn. **Ferramentas Para o Pesquisador Iniciante.** São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2011. 345 p. Tradução de: Ivone C. Benedetti.

LIMA, Emília Freitas de, 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2013, Goiânia. **Análise de Necessidades Formativas de Docentes Ingressantes Numa Universidade Pública.** Goiânia: Anped, 2013. 17 p. Disponível em: <[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt08\\_trabalhos\\_pdfs/gt08\\_2779\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2779_texto.pdf)>. Acesso em: 06 mar. 2015.

NÓVOA, António. Carta a um Jovem Investigador em Educação. **Investigar em Educação,** Porto, v. 2, n. 3, p.13-21, 2015.

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **A Nova Estrutura Administrativa de Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.** São Paulo: Imprensa Oficial, 2013. 212 p.

PESCUMA, Derna; CASTILHO, Antonio Paulo F. de. **Projeto de Pesquisa - O Que é? Como Fazer?** Um Guia Para Sua Elaboração. 8. ed. São Paulo: Olho D'água, 2013. 108p.

RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão Pedagógica: Princípios e Práticas.** 12. ed. Campinas: Papirus, 2014. 102 p. (Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).

## APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista realizada com supervisores de ensino.

APÊNDICE B – Principais dispositivos legais utilizados na pesquisa.

APÊNDICE C – Aspectos/tendências das atribuições do Supervisor de Ensino de acordo com a resolução SE 90/2009.

APÊNDICE D – Competências e Habilidades requeridas do supervisor de ensino de acordo com a resolução SE 90/2009.

APÊNDICE E – Atribuições do supervisor de ensino que apresentam tendência aos aspectos administrativos, de fiscalização e controle de acordo com o decreto 57141/2011.

APÊNDICE F – Bancas de Atribuição de Classes e Aulas da Diretoria de Ensino Pesquisada. Quadro construído a partir dos relatos dos supervisores pesquisados.

## **Roteiro de Entrevista- Supervisor de Ensino**

### **INTRODUÇÃO**

Sou aluna do curso de mestrado profissional da PUC-SP do Programa em Educação: Formação de Formadores. Estou desenvolvendo uma pesquisa sobre: o trabalho prescrito e o trabalho realizado do supervisor de ensino da Rede Estadual Paulista e gostaria de contar com a sua valiosa colaboração. Informo desde já, que ao participar desta pesquisa, fica garantido o total anonimato dos profissionais consultados.

#### **1) Dados Pessoais.**

1.1. Qual a sua idade?

---

1.2. Sexo.

---

1.3. Há quanto tempo atua no magistério da rede Estadual Paulista?

---

1.4. Há quanto tempo atua na supervisão de ensino?

---

1.5. Você é designado ou titular de cargo?

---

#### **2- Formação.**

2.1. Qual a sua primeira licenciatura?

---

2.2. Você tem outras licenciaturas?

---

2.3. Você tem cursos de pós-graduação? Quais?

---

#### **3-Percurso profissional.**

3.1. Você já atuou em outra Diretoria de Ensino?

---

---

3.2. Em seu percurso profissional você atuou em qual função?

---

---

---

**4) Formação continuada em serviço.**

4.1. Em sua atuação na supervisão de ensino, você participou de cursos de formação profissional oferecidos pela SEE/SP. Quais?

---

---

---

4.2. Qual era o foco desses cursos?

---

---

---

4.3. Em sua atuação na supervisão de ensino você realizou algum curso não vinculado à SEE/SP? Quais?

---

---

---

4.4. Descreva quais ações de formação na Diretoria de Ensino você costuma participar.

---

---

---

4.5. Você acredita que o processo de formação contribui para o desempenho da ação supervisora? Em que medida isso acontece?

---

---

---

**5 ) Atuação profissional.**

5.1 Descreva como foi seu primeiro dia de trabalho na supervisão de ensino? Quantas escolas você tinha no seu setor de trabalho

---

---

---

5.2. Como você organiza sua semana de trabalho na Diretoria de ensino e nas escolas de seu setor de trabalho? Quantas escolas você tem no seu setor de trabalho?

---

---

---

5.3. Quais são suas expectativas em relação a essa organização?

---

---

---

5.4. Para você existem diferenças entre as atribuições que a supervisão tinha quando você ingressou e hoje?

---

---

---

5.5. Como você percebe a Supervisão de Ensino sob a ótica de um perfil de supervisor ancorado nas competências e habilidades?

---

---

---

5.6. Como você se percebe hoje enquanto supervisor de ensino?

---

---

---

<b>Dispositivo Legal</b>	<b>Ementa</b>
Lei Complementar 114 de 1974.	Institui o Estatuto do Magistério Público de 1.º e 2.º graus do Estado e dá providências correlatas
Lei Complementar 201 de 1978	Dispõe sobre o estatuto do Magistério e dá providências correlatas
Lei Complementar 444 de 1985	Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas
Lei Complementar 744 de 1993	Institui vantagens pecuniárias para os integrantes da classe de Supervisor de Ensino, do Quadro do Magistério, e dá outras providências.
Lei Complementar 836 de 1997	Institui Plano de Carreira, vencimentos e salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação.
Lei Complementar 1256 de 2015	Dispõe sobre estágio probatório e Institui Avaliação Periódica de Desempenho Individual para os Ocupantes de Cargo DE Diretor de Escola e Gratificação de Gestão Educacional para os integrantes das classes de suporte pedagógico do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá Providências correlatas.
Decreto 5884 de 1933	Institui o Código de Educação do Estado de São Paulo.
Decreto 5586 de 1975	Dispõe sobre atribuições dos cargos e funções do Quadro do Magistério.
Decreto 7510 de 1976	Reorganiza a Secretaria de Estado da Educação.
Decreto 57141 de 2011	Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas.
Resolução SE 28 de 1994	Dispõe sobre gratificações para as classes de Delegado de Ensino e Supervisor de Ensino e estabelece critérios para a composição do setor de trabalho do Supervisor de Ensino e dá outras providências
Resolução SE 90 de 2009	Dispõe sobre a definição de perfis profissionais e de competências e habilidades requeridos para Supervisores de Ensino e Diretores de Escola da rede pública estadual e as referências bibliográficas do Concurso de Promoção, de que trata a Lei Complementar Nº 1.097/2009, e dá providências correlatas.
Resolução SE 70 de 2010	Dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas.
Resolução SE 52 de 2013	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.
Resolução SE 97 de 2009	Dispõe sobre o setor de trabalho do Supervisor de Ensino.
Resolução SE 23 de 2010	Dispões sobre a atribuição de setores de trabalho a Supervisores de Ensino e dá Providências correlatas.
Resolução SE 24 de 2014	Fixa módulo de Supervisores de Ensino NAS Diretorias de Ensino e dá providencias correlatas.
Comunicado SE 30 de julho de 2002	Dispõe sobre o perfil do Supervisor de Ensino

Quadros 6- Principais dispositivos legais utilizados na pesquisa.

Dispositivo Legal	Resolução SE 90, de 3-12-2009.	
Ementa	Dispõe sobre a definição de perfis profissionais e de competências e habilidades requeridos para Supervisores de Ensino e Diretores de Escola da rede pública estadual e as referências bibliográficas do Concurso de Promoção, de que trata a Lei Complementar nº 1.097/2009, e dá providências correlatas.	
Atribuições		Tendências
1 elemento de proposição, articulação e mediação entre as políticas educacionais e as propostas pedagógicas de cada uma das escolas da rede pública;		P
2 liderança fundamental na construção da identidade escolar, favorecendo, enquanto mediador, o envolvimento e o compromisso da equipe técnico-pedagógica com a aprendizagem bem sucedida dos alunos;		P
3 parceiro da equipe escolar, compartilhando responsabilidades, na consolidação das propostas pedagógicas das escolas da rede pública, na implementação de ações integradas voltadas para a gestão da escola visando a melhoria dos resultados da aprendizagem		P
4 Participar do processo coletivo de construção do plano de trabalho da Diretoria de Ensino;		P
5 atuar articuladamente com a Oficina Pedagógica 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, em vista das reais necessidades e possibilidades das escolas;		P
6 diagnosticar as necessidades de formação continuada, propondo e priorizando ações para a melhoria da prática docente e do desempenho escolar dos alunos em articulação com a Oficina Pedagógica;		P
7 participar da elaboração e do desenvolvimento de programas de educação continuada propostos pela Secretaria para aprimoramento da gestão escolar .		P/C
8 apresentar à equipe escolar as principais metas e projetos da SEE-SP, com vista à sua implementação;		C
9 auxiliar a equipe escolar na formulação da Proposta Pedagógica, acompanhando sua execução, sugerindo reformulações, quando necessário;		P/C
10 auxiliar a equipe escolar na formulação de metas voltadas à melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos, articulando-as à Proposta Pedagógica, acompanhando sua implementação, sugerindo reformulações, quando necessário;		P/C
11 diagnosticar as necessidades de formação continuada, propondo e priorizando ações para a melhoria do desempenho escolar dos alunos em articulação com a Oficina Pedagógica – a partir de indicadores – inclusive dos resultados de avaliações internas e externas;		P/C
12 acompanhar as ações desenvolvidas nas HTPC – em atitude participativa e de trabalho coletivo e compartilhado – realizando estudos e pesquisas sobre temas e situações do cotidiano escolar e para implementação das propostas da SEE-SP;		P/C
13 realizar estudos e pesquisas, dar pareceres e propor ações voltadas para o desenvolvimento do sistema de ensino;		P
14 Assessorar, acompanhar, orientar, avaliar e controlar os processos educacionais implementados nas diferentes instâncias do Sistema:		A/C
15 identificando os aspectos a serem aperfeiçoados ou revistos na implementação das políticas educacionais, bem como das diretrizes e procedimentos delas decorrentes;		A/C
16 propondo alternativas para superação dos aspectos a serem aperfeiçoados e/ou revistos;		A/C

17 orientando os estabelecimentos de ensino quanto ao cumprimento das normas legais estabelecidas e das determinações emanadas das autoridades superiores;	A/F
18 representando, aos órgãos competentes, quando constatar indícios de irregularidades	A/F
19 assessorar e/ou participar, quando necessário, de comissões de apuração preliminar e/ou sindicâncias, com suporte técnico de assessoria jurídica, a fim de apurar possíveis ilícitos administrativos.	A/F
20 acompanhar a utilização dos recursos financeiros e materiais para atender as necessidades pedagógicas e aos princípios éticos que norteiam o gerenciamento de verbas públicas;	A/F
21 acompanhar a atuação do Conselho de Classe e Série, analisando os temas tratados, o encaminhamento dado às situações e às decisões adotadas;	A/C
22 orientar a equipe gestora das unidades na organização dos colegiados e instituições auxiliares das escolas, visando ao envolvimento efetivo da comunidade e funcionamento regular, conforme normas legais e éticas;	A/C
23 assessorar as equipes escolares na interpretação e cumprimento dos textos legais e na verificação de documentação escolar;	A/F
24 informar ao Dirigente Regional de Ensino, por meio de termos de acompanhamento registrados junto às unidades escolares e relatórios, as condições de funcionamento pedagógico administrativo, físico, material, bem como as demandas das escolas, sugerindo medidas para a superação das fragilidades, quando houver.	A/F
25 Appreciar e emitir parecer sobre as condições necessárias para autorização e funcionamento dos estabelecimentos de ensino e cursos, com base na legislação vigente;	A/F
26 analisar e propor a homologação dos documentos necessários ao funcionamento desses estabelecimentos;	A/C
27 orientar os responsáveis pelos estabelecimentos de ensino quanto ao cumprimento das normas legais e das determinações emanadas das autoridades superiores, principalmente quanto aos documentos relativos à vida escolar dos alunos e aos atos neles praticados;	A/F
28 representar aos órgãos competentes, quando constatar indícios de irregularidades, esgotadas orientações e propostas saneadoras, quando couber.	A/F
29 orientar a implementação do currículo adotado pela SEESP, acompanhando e avaliando sua execução, e redirecionando rumos, quando necessário;	A/C
30 acompanhar e avaliar o desempenho da equipe escolar, buscando, numa ação conjunta, soluções e formas adequadas ao aprimoramento do trabalho pedagógico e administrativo da escola;	A/C
31 participar da análise dos resultados do processo de avaliação institucional que permita verificar a qualidade do ensino oferecido pelas escolas, auxiliando na proposição e adoção de medidas para superação de fragilidades detectadas;	P/C

Quadro 7- Aspectos/tendências das atribuições do Supervisor de Ensino de acordo com a resolução SE 90/2009. Obs. quadro construído a partir da interpretação da legislação.

Tendências: P- Pedagógica A- Administrativa C- De controle F- Fiscalizadora.

Dispositivo legal	Resolução SE 90, de 3-12-2009.
Ementa	Dispõe sobre a definição de perfis profissionais e de competências e habilidades requeridos para Supervisores de Ensino e Diretores de Escola da rede pública estadual e as referências bibliográficas do Concurso de Promoção, de que trata a Lei Complementar nº 1.097/2009, e dá providências correlatas.
Competências gerais	Habilidades específicas
<p>Competência 1 - Compreender como o contexto social, político e econômico influencia a definição e a implementação das políticas educacionais.</p> <p>Competência 2 - Dominar e utilizar metodologias de supervisão e tecnologias da informação como ferramentas para exercer as suas funções.</p> <p>Competência 3 - Compreender o papel da Diretoria de Ensino na organização da SEE-SP.</p> <p>Competência 4 - Analisar e identificar os principais componentes de um Plano de Educação em nível nacional, estadual e regional.</p> <p>Competência 5 - Compreender os processos de implementação das políticas educacionais SEE-SP e dos projetos a elas vinculados.</p> <p>Competência 6 - Compreender a visão contemporânea de gestão escolar vinculada a resultados.</p> <p>Competência 7 - Compreender os sistemas e processos de avaliações externas.</p> <p>Competência 8 - Demonstrar conhecimentos, princípios e métodos para exercer a supervisão como elemento catalisador e difusor de inovações e boas práticas de ensino-aprendizagem.</p> <p>Competência 9 - Diagnosticar as necessidades de formação continuada dos agentes educacionais.</p> <p>Competência 10 - Compreender a importância da autoavaliação e do gerenciamento do autodesenvolvimento profissional.</p>	<p>H1 Relacionar o perfil de competência a serem construídas pelos alunos às demandas da sociedade do conhecimento.</p> <p>H2 - Compreender o papel que as diferentes instâncias da governança educacional exercem na definição e implementação de políticas educacionais: (i) congresso nacional; (ii) âmbito nacional e governo federal; (iii) governos estaduais e municipais; (iv) conselhos nacional, estaduais e municipais de educação.</p> <p>H3 - Identificar e analisar princípios e normas nacionais, especialmente a LDB e as DCNs.</p> <p>H4 - Identificar, analisar, explicar e justificar as políticas educacionais da SEE-SP, no contexto social e de desenvolvimento do Estado de São Paulo, em áreas como: (i) gestão escolar; (ii) desenvolvimento curricular; (iii) avaliação externa do desempenho dos alunos; (iv) carreira dos professores.</p> <p>H5 - Identificar, explicar as diretrizes pedagógicas e institucionais para implementar as políticas educacionais da SEE-SP em nível regional e local, considerando a realidade do ensino público estadual paulista e da região na qual opera.</p> <p>H6 - Identificar os elementos da organização do ensino, da legislação e normas que fornecem diretrizes para ações de melhoria do desempenho das escolas, seus profissionais e seus alunos.</p> <p>H7 - Dominar procedimentos de observação, coleta e registro, organização e análise de dados educacionais bem como os usos de indicadores sociais e educacionais.</p> <p>H8 - Compreender e explicar as relações entre Planos de Educação e políticas educacionais.</p> <p>H9 - Compreender e explicar a relação entre os Planos Nacional, Estaduais e Municipais num país federativo como o Brasil.</p> <p>H10 - Reconhecer diferentes estratégias, ações e procedimentos adotados em nível regional e local na implementação das políticas educacionais da SEE-SP.</p> <p>H11 - Identificar atitudes e ações do supervisor escolar que colaboram para a gestão escolar comprometida com resultados.</p> <p>H12 - Mostrar conhecimento das metodologias de gestão de conflitos.</p> <p>H13 - Demonstrar capacidade de análise de propostas pedagógicas das escolas.</p> <p>H14 - Demonstrar conhecimento de mecanismos de monitoramento da implementação dos currículos.</p> <p>H15 - Demonstrar conhecimento de mecanismos de monitoramento das ações de avaliações externas do sistema e interna das escolas.</p> <p>H16 - Identificar o papel dos resultados do SARESP na construção do IDESP.</p> <p>H17 - Identificar semelhanças e diferenças entre o IDESP e o IDEB.</p> <p>H18 - Reconhecer as principais características dos sistemas de avaliação da educação básica, e compreender os conceitos básicos que as fundamentam.</p> <p>H19 - Conhecer os fundamentos conceituais e metodológicos do SARESP a partir de 2007.</p> <p>H20 - Identificar elementos das legislações referidos à prática e exercício da supervisão.</p> <p>H21 - Identificar os elementos essenciais do Plano de Trabalho de Supervisão.</p> <p>H22 - Identificar e propor mecanismos de avaliação de necessidades de formação continuada dos agentes educacionais.</p> <p>H23 - Identificar e propor mecanismos de autoavaliação de desempenho e das necessidades de formação continuada.</p>

Quadro 8- Competências e Habilidades requeridas do supervisor de ensino de acordo com a resolução SE 90/2009.  
Fonte- Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo.

Dispositivo legal	Decreto 57141 de 2011, artigo 72.
Ementa	Dispõe sobre as atribuições dos cargos e funções do quadro do magistério.
Atribuições do supervisor de ensino que apresentam tendência aos aspectos administrativos, de fiscalização e controle.	
<b>I</b> - exercer, por meio de visita, a supervisão e fiscalização das escolas incluídas no setor de trabalho que for atribuído a cada um, prestando a necessária orientação técnica e providenciando correção de falhas administrativas e pedagógicas, sob pena de responsabilidade, conforme previsto no inciso I do artigo 9º da Lei Complementar nº 744, de 28 de dezembro de 1993;	
<b>II</b> - assessorar, acompanhar, orientar, avaliar e controlar os processos educacionais implementados nas diferentes instâncias do Sistema;	
<b>III</b> - assessorar e/ou participar, quando necessário, de comissões de apuração preliminar e/ou de sindicâncias, a fim de apurar possíveis ilícitos administrativos.	
<b>IV</b> - nas respectivas instâncias regionais:	
- acompanhar a utilização dos recursos financeiros e materiais para atender às necessidades pedagógicas e aos princípios éticos que norteiam o gerenciamento de verbas públicas;	
- apoiar a área de recursos humanos nos aspectos pedagógicos do processo de atribuição de classes e aulas;	
-elaborar relatórios periódicos de suas atividades relacionadas ao funcionamento das escolas nos aspectos pedagógicos, de gestão e de infraestrutura, propondo medidas de ajuste necessárias;	
- assistir o Dirigente Regional de Ensino no desempenho de suas funções.	
<b>V</b> - junto às escolas da rede pública estadual da área de circunscrição da Diretoria de Ensino a que pertence cada Equipe:	
-apresentar à equipe escolar as principais metas e projetos da Secretaria, com vista à sua implementação;	
-orientar a implementação do currículo adotado pela Secretaria, acompanhando e avaliando sua execução, bem como, quando necessário, redirecionando rumos;	
-acompanhar e avaliar o desempenho da equipe escolar, buscando, numa ação conjunta, soluções e formas adequadas ao aprimoramento do trabalho pedagógico e administrativo da escola;	
- acompanhar as ações desenvolvidas nas horas de trabalho pedagógico coletivo - HTPC, realizando estudos e pesquisas sobre temas e situações do cotidiano escolar, para implementação das propostas da Secretaria;	
-assessorar a equipe escolar na interpretação e no cumprimento dos textos legais.	
-na verificação de documentação escolar;	
- informar às autoridades superiores, por meio de termos de acompanhamento registrados junto às escolas e outros relatórios, as condições de funcionamento pedagógico, administrativo, físico, material, bem como as demandas das escolas, sugerindo medidas para superação das fragilidades, quando houver;	
<b>VI</b> - junto às escolas da rede particular de ensino, às municipais e às municipalizadas da área de circunscrição da Diretoria de Ensino a que pertence cada Equipe:	
junto às escolas da rede particular de ensino, às municipais e às municipalizadas da área de circunscrição da Diretoria de Ensino a que pertence cada Equipe:	
- analisar e propor a homologação dos documentos necessários ao funcionamento dos estabelecimentos de ensino;	
- orientar escolas municipais ou municipalizadas onde o município não conta com sistema próprio de ensino, em aspectos legais, pedagógicos e de gestão;	
- orientar os responsáveis pelos estabelecimentos de ensino quanto ao cumprimento das normas legais e das determinações emanadas das autoridades superiores, principalmente quanto aos documentos relativos à vida escolar dos alunos e aos atos por eles praticados;	
-representar aos órgãos competentes, quando constatados indícios de irregularidades, desde que esgotadas orientações e recursos saneadores ao seu alcance.	

Quadro 9- Atribuições do supervisor de ensino que apresentam tendência aos aspectos administrativos, de fiscalização e controle de acordo com o decreto 57141/2011. Obs. quadro construído a partir da análise da legislação.

BANCA	DISCIPLINAS
Anos Iniciais	Polivalente- Ciclo I
Educação Física	Educação Física e Turmas de Atividades Esportivas ( ACD)
Linguagens e Códigos	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira- Inglês, Língua Estrangeira- Espanhol.
Educação Especial	Salas de recursos, Classes Regidas por Professor Especializado, Itinerância e Libras.
Humanas	História, Geografia, Sociologia, Filosofia e Ensino Religioso.
Exatas	Matemática, Física, Química, Biologia e Ciências Físicas e Biológicas.
Artes	Artes.

Quadro 10- Bancas de Atribuição de Classes e Aulas da Diretoria de Ensino Pesquisada. Quadro construído a partir dos relatos dos supervisores pesquisados.

Obs. As aulas da Banca de Educação Especial são atribuídas aos professores habilitados e/ou qualificados de acordo com o disposto na Resolução SE 61/2014.

- 1- Salas de recursos - Deficiências intelectual, visual e auditiva.
- 2- Classes regidas por professor especializado - Deficiências intelectual, visual e auditiva.
- 3- Itinerância - Deficiência intelectual.
- 4- Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) - Professores Interlocutores.

## **ANEXOS**

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

ANEXO B – Estrutura das Diretorias de Ensino de acordo com a reorganização da SEE/SP determinada pelo Decreto Estadual 57141/2011.

ANEXO C – Anexo a que se refere o artigo 14 da Lei Complementar nº 1.256, de 6 de janeiro de 2015.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Pelo presente instrumento que atende as exigências legais, o (a) senhor (a) \_\_\_\_\_, após a leitura da CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DA PESQUISA, ciente aos procedimentos aos quais será submetido (a), não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância na pesquisa proposta.

Fica claro que o sujeito da pesquisa pode a qualquer momento retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo e fica ciente que todo o trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força de sigilo profissional.

---

Local e Data

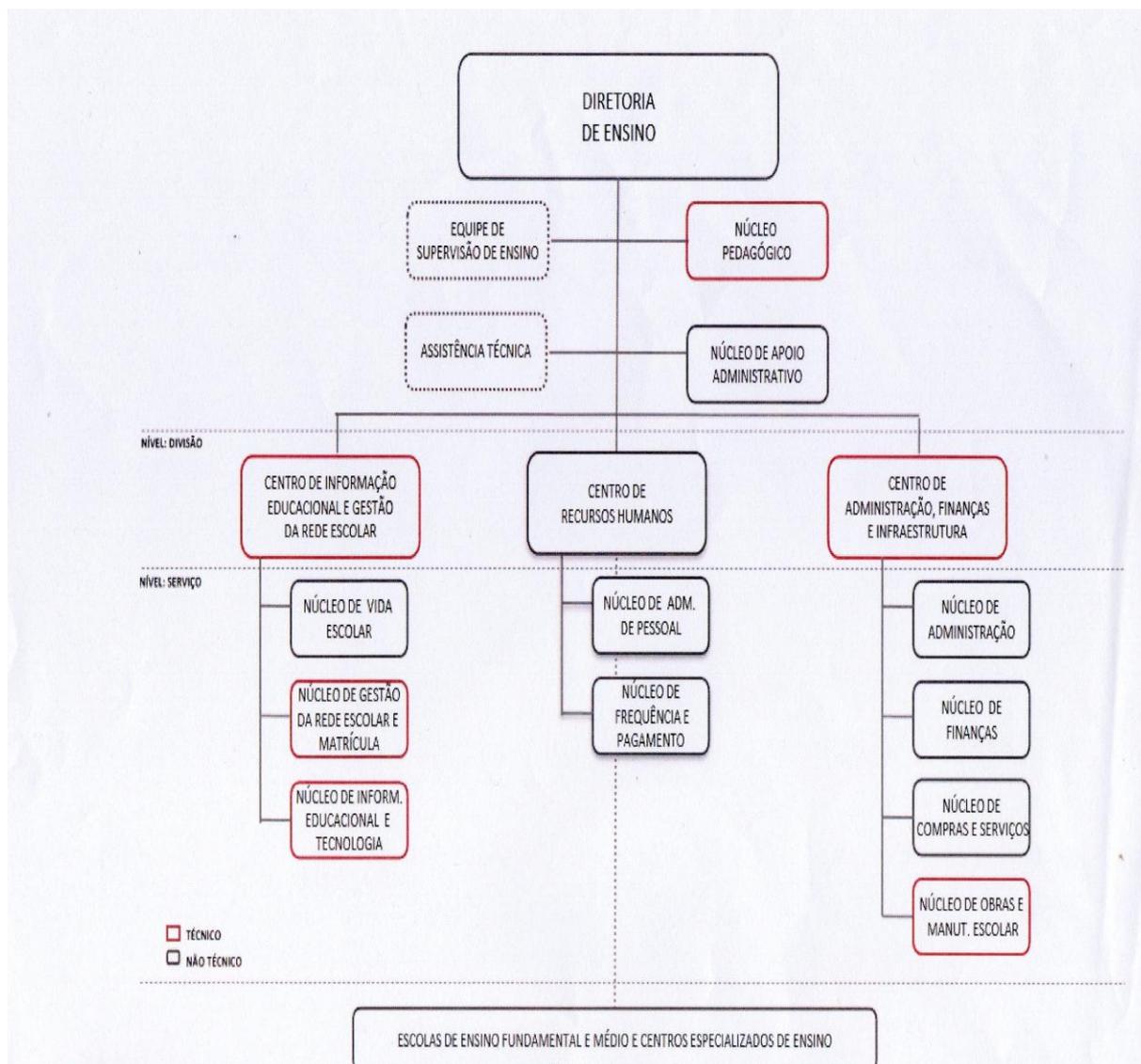


Figura 04- Estrutura das Diretorias de Ensino de acordo com a reorganização da SEE/SP determinada pelo Decreto Estadual 57141/2011.

#### ANEXO

a que se refere o artigo 14 da Lei Complementar nº 1.256, de 6 de janeiro de 2015.

Denominação	Forma de Provimento	Requisitos para provimento de cargo
Supervisor de Ensino	Efetivo, mediante aprovação em concurso público de provas e títulos.	Formação: Licenciatura plena em Pedagogia ou Pós-graduação na área de Educação e experiência profissional de, no mínimo, 8 (oito) anos de efetivo exercício de Magistério, dos quais 3 (três) anos em gestão educacional.

Figura 5- Anexo a que se refere o artigo 14 da Lei Complementar nº 1.256, de 6 de janeiro de 2015.