

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**  
**Adriana Benedita Soares de Lima**

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA SUPERVISÃO DE ENSINO:  
Significados e influências da formação continuada  
2009-2013**

Taubaté – SP  
2016

**Adriana Benedita Soares de Lima**

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA SUPERVISÃO DE ENSINO:  
Significados e influências da formação continuada  
2009-2013**

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.  
Área de Concentração: Contextos, Práticas Sociais e Desenvolvimento Humano.  
Orientador: Prof. Dr. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro

Taubaté – SP  
2016

**Adriana Benedita Soares de Lima**

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA SUPERVISÃO DE ENSINO:  
Significados e influências da formação continuada  
2009-2013**

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.  
Área de Concentração: Contextos, Práticas Sociais e Desenvolvimento Humano.  
Orientador: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro.

Data: 08/09/2016

Resultado: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro – Universidade de Taubaté - UNITAU

Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dr. André Luiz da Silva – Universidade de Taubaté – UNITAU

Assinatura \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Rosangela Aparecida Ferini Vargas Chede – Universidade Estadual de Campinas  
UNICAMP

Assinatura \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pessoas honradas, de caráter, que me ensinaram o que de mais valoroso uma pessoa pode ter, o seu sobrenome e o respeito pelas pessoas;

A minha mãe Léa Beatriz, que sabiamente, tantas vezes, enfrentou duras batalhas na vida pra criar os filhos, sonhou pra eles, o que não teve pra si, trabalhou de sol a sol, a esta mãe inigualável, responsável por eu ter chegado aqui, a minha homenagem e um eterno obrigado;

Ao meu pai, Diamantino, in memoriam, que venceu na cidade grande, sendo um caboclo da roça e, persistente, sem dormir, sem cansaços, construiu seus caminhos e me ensinou, com exemplos, o seu amor pelos filhos e pela terra; além das saudades, dedico este trabalho;

A minha filha, Beatriz Helena, meu amor incondicional, a quem Deus deu-me como privilégio único de ser mãe, perdão pelas horas ausentes, pelo estresse, mas fiz por mim e por você, pra ti deixar como exemplo de vida, que a educação é o caminho mais importante que você deve percorrer;

Ao meu marido Paulo, desculpe pelo tempo que só estive de corpo presente, obrigado por você estar ao meu lado, tão incondicionalmente, por me ajudar com a pesquisa, com a casa e com a vida. Isso fez toda a diferença, o seu companheirismo faz a diferença;

Aos meus irmãos, Ana Lúcia, Alexandre, Adilson, Alessandra e ao caçula Breno, que apesar de distante, é uma parte de nós, me desculpo por eu não estar presente nos encontros familiares, por estar distante de corpo, mas próxima de alma, agradeço pela compreensão e deixo como exemplo de persistência da irmã mais velha, acreditar sempre que a educação vale a pena;

A minha sobrinha Amanta, por me socorrer e me ensinar a utilizar novas ferramentas tecnológicas, um obrigado de coração e um incentivo pra que nunca desista dos seus sonhos, você só esta começando e a vida tem muitos caminhos a serem trilhados;

Aos meus sobrinhos Pedro Henrique, Rhawan, Yasmin, Rhariel, Rhaiane e Aretha/Gustavo, que me darão a minha primeira sobrinha neta, Carolina. O meu modo de dizer obrigado, é deixar esta dissertação, como herança de vida e exemplo do caminho que espero que todos vocês sigam e que vão além do que eu fui, sem perder de vista, o amor pela família e a fé pelos homens;

As minhas amigas, Danieli Veneziani, Vânia Cristina Paduan Alves e Maria de Fatima Ribas, que foram incentivadoras, apoiadoras, leram, ouviram minhas angústias, decepções, participaram das conquistas, e que mais que companheiras de trabalho, são companheiras de vida e de luta pela educação;

A todos os colegas do mestrado, pelo apoio e por dividir nossas incertezas, de todos tenho saudades que carregarei por toda a vida, das lembranças das nossas aulas, dos nossos lanches, das nossas comunidades virtuais, tudo isso ficará pra sempre;

Aos colegas Supervisores de Ensino, que me apoiaram, o meu obrigado de coração. Meu desejo é que essa dissertação e a dos demais colegas, possibilite vislumbrar novos caminhos para as políticas públicas direcionadas a supervisão de ensino, especialmente no campo da formação continuada;

Aos professores do mestrado, obrigado por conduzir-me a novos horizontes, a novas descobertas, repensar minhas práticas de trabalho e acadêmicas;

A minha orientadora, professora Dr<sup>a</sup> Nena, exemplo de vida e de profissional da educação, por me apresentar novos autores, pela persistência em indicar os caminhos que deveria trilhar, por estar sempre ao meu lado quando tudo parecia impossível e, por pacientemente, ser a minha mestra, um obrigado eterno;

A professora Dr<sup>a</sup> Roseli Albino, por tecer inúmeras sugestões, durante a qualificação, acrescentando sua valorosa contribuição aos meus estudos;

Ao professor Dr<sup>o</sup> André, por prontamente aceitar o convite para a banca de defesa e por trazer outras contribuições, pelo olhar da Sociologia, da cultura;

A professora Dr<sup>a</sup> Rosangela Chede, por apresentar a banca e a todos os ouvintes, conceitos fundamentais sobre os supervisores de ensino, contribuindo com sua experiência acadêmica e profissional, além do apoio em diversos momentos, sobre os rumos dessa dissertação e pela defesa inabalável desta categoria profissional, obrigado.

A minha amiga, supervisora de ensino, Miriam Martins Inácio, que por 20 anos lutou pela supervisão e que sabiamente, me conduziu com seus exemplos de vida e de trabalho, obrigado pelo apoio, pelas conversas e pelas horas que me cedeu nessa pesquisa.

“Meu enredo vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só: meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar.” Clarice Lispector

## RESUMO

Este estudo investigou a formação continuada, entre 2009 e 2013, oportunizada pela SEE/SP, a um grupo de supervisores de ensino e como estas formações contribuíram para o desenvolvimento em serviço destes profissionais. Essa investigação está ancorada nas narrativas de histórias de vida propostas por Josso (1999, 2004, 2013) e na Análise dos Significados proposta por Aguiar e Ozella (2006, 2013). Também deram suporte as construções teóricas dessa investigação Fazenda (1994), Nóvoa (2000), Muramoto (2002), Silva Junior (1997), Schon (2000), Vygotsky (1998, 2001) e Zeichner (1993). Participaram dessa investigação, cinco supervisores de ensino que trabalham nas Diretorias Regionais de Ensino de uma Região Metropolitana. A investigação foi realizada por meio de um questionário sócio demográfico, de uma pesquisa documental nos diários oficiais do Estado de São Paulo, sobre formação continuada e com entrevistas com roteiro norteador, a partir das narrativas das histórias de vida acadêmica e profissional dos participantes da pesquisa. A análise de dados foi realizada pelos Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2013). Este estudo busca conhecer e analisar os percursos formativos dos supervisores de ensino e propor subsídios para a implantação de políticas públicas, principalmente na elaboração dos programas de formação continuada pertinentes a esses profissionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Desenvolvimento Humano, Formação Continuada, Supervisão de Ensino.

## ABSTRACT

This study investigated the continuing education between 2009 and 2013, nurtured by SEE / SP, a group of educational supervisors and how this training contributed to the development in service of these professionals. This research is anchored in the narratives of life stories proposed by Josso (1999, 2004, 2013) and analysis of the meanings proposed by Aguiar and Ozella (2006, 2013). Also gave support the theoretical constructs of this research Form (1994), Nóvoa (2000), Muramoto (2002), Silva Junior (1997), Schon (2000), Vygotsky (1998, 2001) and Zeichner (1993). Participated in this investigation, five supervisors working in teaching Directors Regional Teaching of a metropolitan area. The research was conducted through a demographic questionnaire, a documental research in official gazettes of the State of São Paulo, on continuing education and interviews with guiding script, from the narratives of the stories of academic and professional life of survey participants. Data analysis was performed by purporting Nucleus Aguiar and Ozella (2013). This study seeks to understand and analyze the training courses of educational supervisors and propose subsidies for the implementation of public policies, especially in the preparation of relevant continuing education programs to these professionals.

**KEYWORDS:** Human Development, Continuing Education, Education Supervision.

## LISTA DE SIGLAS

APASE	-	Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial no Estado de São Paulo
ATPC	-	Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo
BBTD	-	Biblioteca Brasileira Teses e Dissertações
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP/UNITAU	-	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
DRE	-	Diretoria Regional de Ensino
EJA	-	Educação de Jovens e Adultos
IDEB	-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	-	Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo
GDAE	-	Gestão Dinâmica de Administração Escolar
LDBEN	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
SARESP	-	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE/SP	-	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Organograma – Estrutura das Diretorias de Ensino	31
Figura 2 – Organograma – Estrutura da SEESP	32
Figura 3 – Gráfico Participação dos Supervisores em cursos, entre 2009 e 2013	62
Figura 4 – Gráfico Formações Continuadas Pedagógica e Administrativas	63

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diretorias Regionais de Ensino – Região Metropolitana	17
Quadro 2 - Indicadores e Núcleos de Significação	49
Quadro 3 – Orientações Técnicas do período de 2009 e 2013	53

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Produções acadêmicas, entre 2009 e 2013, nas bases de dados Capes e BBTD	27
Tabela 2 – Formação acadêmica dos sujeitos	42
Tabela 3 – Experiências Profissionais dos Sujeitos	43
Tabela 4 – Tempo de atuação na Rede Estadual e os Acúmulos de Cargo	43

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>15</b>
1.1 Problema	18
1.2 Objetivos	19
1.2.1 Objetivo Geral	19
1.2.2 Objetivos Específicos	19
1.3 Delimitação do Estudo	20
1.4 Organização do Trabalho	21
<b>2 REVISÃO DA LITERATURA</b>	
2.1 A Supervisão de Ensino na SEE/SP	23
2.2 O Profissional Desejado na Supervisão da SEE/SP	28
2.3 Cenários das Pesquisas sobre Formação Continuada de Supervisores de Ensino	37
2.4 Contextos de Formação na Perspectiva das Histórias de Vida	40
2.5 Sentidos e Significados das Propostas de Formação Continuada	43
<b>3 CAMINHOS DA PESQUISA</b>	
3.1 Percurso Investigativos	48
3.2 Tipo de Pesquisa	49
3.3 Contextualização dos Sujeitos	51
3.3.1 Caracterização dos Sujeitos	53
3.4 Instrumentos	56
3.5 Procedimentos para Coleta de Dados	58
3.6 Procedimentos para Análise de Dados	59
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÕES</b>	<b>62</b>
4.1 Formação Continuada na Supervisão da SEE/SP	56
4.2 A Formação Continuada na Supervisão de Ensino no período de 2009 a 2013	63

4.3 Núcleos de Significação dos Supervisores de Ensino	68
4.3.1 A Opção pela Carreira de Supervisor de Ensino, Diante das Adversidades em sua Vida Pessoal e Profissional.	69
4.3.2 Os Sentidos e Significados do Trabalho Cotidiano para os Profissionais da Supervisão: as Contradições/Dicotomias entre a Teoria e Prática; Limites e Possibilidades de Formação.	75
4.3.3 A formação Continuada na Trajetória Profissional do Supervisor de Ensino	83
4.3.4 Desafios e Oportunidades na Prática Atual do Supervisor de Ensino de Sistema	88
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	94
<b>REFERÊNCIAS</b>	102
ANEXO I - Ofício à Instituição	111
ANEXO II - Termo de Autorização da Instituição	112
ANEXO III - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	106
APÊNDICE I - Questionário Sócio- Demográfico	115
APÊNDICE II - Roteiro das Entrevistas com Histórias de Vida	116
APÊNDICE III -Os Pré-Indicadores e Indicadores Oriundos das Narrativas	117

## INTRODUÇÃO

As inquietações profissionais motivaram o tema desta pesquisa, culminando no propósito de investigar como são formados, em serviço, os supervisores de ensino na rede estadual de São Paulo. O tema surgiu do histórico e da trajetória profissional vivenciada pela pesquisadora na rede pública, aliados ao trabalho na supervisão de ensino, que exigiram nas ações do cotidiano, exigiram conhecimentos profissionais específicos, que foram sendo desvelados no cotidiano da ação supervisora.

Minha família, de origem rural, resolveu mudar-se para a cidade, a fim de que seus filhos pudessem estudar. Filha mais velha, de cinco irmãos, acalentava o sonho de cursar o ensino superior. Sonho que foi ardentemente perseguido desde os 14 anos. Naquela época, sabia que só conseguiria alcançar esse ideal, se conseguisse trabalhar. Meu pai, homem do campo, começava a desbravar a cidade grande e não teria condições de pagar estudos tão caros para a filha primogênita. Essas condições de vida me fizeram obstinada, persistindo nos meus objetivos.

Em 1992, fui convencida por uma diretora de escola pública a lecionar português no período noturno. Apesar de não ter formação em letras, havia feito faculdade em comunicação social, a carga horária atendia as exigências legais para ministrar aulas nessa disciplina. Com 24 anos, sem experiência nenhuma, assumi salas de aula com alunos repetentes, que tinham muita dificuldade em escrever e ler, apesar de já estarem nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. A educação não foi a profissão que escolhi, hoje vejo que fui escolhida por ela. Fui escolhida por alunos e alunas que queriam aprender, apesar de todas as dificuldades que enfrentavam na escola e em suas vidas pessoais.

Isso me levou então a abraçar a profissão de professora. Cursei Letras e Pedagogia. Trabalhei 20 anos nas redes particulares, municipais e estaduais de ensino, em que ensinei e aprendi muito com os profissionais com os quais trabalhei, mas certamente muito mais com os alunos para os quais lecionei. Nesse período, a formação continuada para os docentes, sempre foi objeto de interesse e de pesquisa. Foram muitos cursos, livros, palestras e debates sobre esse assunto, visando sempre buscar novas metodologias de trabalho que melhorassem a aprendizagem dos alunos, especialmente nas redes públicas de ensino.

Aprovada em concurso público para supervisor de ensino na rede estadual de São Paulo, fui classificada na 1ª chamada e, sete meses depois do início do concurso, assumia o efetivo exercício neste cargo, na Diretoria de Ensino de Taubaté, na Região Metropolitana do Vale do Paraíba. Alterava-se, mais uma vez, a rota da trajetória profissional, no que se pode

chamar de desvio incitado de percurso, pois ser supervisor jamais esteve nos meus planos, o interesse era por ser diretora de escola.

Ao ingressar no cargo de supervisor de ensino, em 2009, reavivaram-se os questionamentos e indagações, pois havia lacunas profissionais, principalmente no campo administrativo da escola e da estrutura de todo um sistema educacional, que eram desconhecidos do fazer pedagógico de uma professora. Já havia trabalhado como coordenadora pedagógica e conhecia as questões administrativas que envolviam o universo da sala de aula, contudo, a profissão que agora ocupava, era totalmente desconhecida e complexa.

Na primeira semana de trabalho, fui chamada ao gabinete da Dirigente Regional de Ensino, que me informou que havia herdado um setor de trabalho com 14 escolas, cinco projetos, o acompanhamento do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino e que deveria, ainda, fazer plantões para atendimento ao público, além de participar de apurações preliminares, processos de abertura e fechamento de escola, entre outras atividades. Escrevi tudo isso numa agenda, entretanto, não tinha noção da real dimensão de tantas ações\ atividades a cumprir. Descobri que com essas 14 escolas, herdara também um rol de trabalho administrativo e pedagógico pertinentes às mesmas escolas, além de um infinito número de tarefas diárias, que ainda que trabalhasse por 24 horas, os sete dias da semana, não conseguiria executar todas com qualidade.

Nesse contexto, colegas de trabalho, diretores e membros da equipe escolar, sabiamente, esclareceram as dúvidas burocráticas e oportunizaram debates sobre o campo pedagógico e administrativo. No entanto, as aflições eram constantes e, apesar de adquirir experiência em serviço, faltavam formações específicas para exercer as funções que eram inerentes ao trabalho do supervisor de ensino. O estar nessa função, nesse lugar, sendo sujeito de um fazer profissional, diante das competências exigidas para a ação supervisora, suscitaram inúmeros questionamentos.

O primeiro ano no cargo de supervisor foi extremamente difícil, pois não tinha tido uma formação prévia e o rol de atividades burocráticas e pedagógicas no acompanhamento das escolas era constituído por tarefas diárias, cumulativas e estafantes emocionalmente. Executava as tarefas, errando e aprendendo com os erros, conforme iam acontecendo as situações na Diretoria de Ensino e nas escolas. No final do segundo ano, percebi que era uma executora de tarefas, o que me incomodava, mas desencadeava indagações de como poderia melhorar as ações pedagógicas e administrativas, que se revelavam importantes e inerentes ao cotidiano do meu trabalho.

No cargo de supervisor de ensino, há sete anos, reconhecidamente, confesso que não estava preparada e não tinha clareza do que verdadeiramente significava essa profissão. Só sabia da existência desses profissionais, por que nas atribuições de aulas, em nível de Diretoria de Ensino, os via conduzindo os trabalhos e participando das bancas de atribuição.

Formalmente havia conhecido e sido apresentada a supervisora da escola em que lecionava, dois meses antes de ingressar na supervisão, em dezembro de 2008. Fato que me levava à crença que essa função era predominantemente burocrática, que estes profissionais trabalhavam num único lugar. Descobriria, depois de assumir o cargo, que isso era inverídico e que as visitas às escolas eram atributos profissionais inerentes a esse cargo.

Durante esses anos na supervisão, existiram muitas divergências e discussões sobre como deveriam ser, como eram de fato e, como os textos legais descreviam o perfil desse profissional. Que ao longo dos últimos anos, passou por mudanças, tendo sido a última ocorrida em 18/07/2011, com a publicação do Decreto nº 57.141, que definiu as atribuições do cargo de supervisor de ensino. Com essa nova legislação, os profissionais da supervisão de ensino tiveram que se adequar as mudanças trazidas pelo Decreto e as minhas indagações sobre o trabalho que exercia na supervisão, sobre a formação continuada e a ação supervisora, sobre os saberes necessários para desempenhar esta função, ficaram ainda mais lactentes e me levaram a buscar estudos e formações fora do contexto de trabalho que me auxiliassem a resolver essas indagações.

Essas indagações acompanharam-me, bem como a alguns supervisores com os quais tive oportunidade de conviver nos ambientes de trabalho e formação. Frequentemente, questionávamos: Os programas de formação continuada oferecidos pela Secretaria da Educação tinham sido pensados e refletidos por pessoas que conheciam a rede de ensino? Se estes conheciam as diferenças regionais em que os supervisores de ensino trabalhavam? Se as peculiaridades de cada ambiente escolar, que são únicos e singulares, eram refletidas pela SEE/SP ao elaborar os cursos de formação continuada? Na maioria das vezes, esses questionamentos ficavam sem respostas ou tinham respostas incertas e inadequadas.

É preciso um olhar mais cuidadoso e questionador, em se tratando da formação continuada ofertada aos supervisores de ensino na rede estadual de São Paulo, é preciso refletir sobre as políticas públicas de formação continuada, suas características, seus objetivos, vistos pelo olhar desse público alvo, com base em metodologias científicas, com argumentações embasadas nos estudiosos da área e em demais pesquisas pré-existentes sobre o assunto.

Ao discutir a dimensão profissional da supervisão de ensino, a “interconexão” que liga o pessoal ao profissional, se reflete também sobre a formação continuada, que como afirma Fazenda (2003, p.48) “é algo que vai sendo construindo num processo de tomadas de consciências gradativas, possibilidades e probabilidades de execução; configura-se num projeto individual de trabalho e de vida”.

Desta forma, esses profissionais devem estar vigilantes às suas práticas, refletir sobre elas, no cotidiano das Diretorias de Ensino e das unidades escolares. A sua participação deve como afirma Zeichener (2000), citando Dewey (1959), ter um equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o pensamento e a ação, ou seja, deve-se refletir sobre as suas ações supervisoras no cotidiano de seu trabalho.

Ao pesquisar as histórias de vida que estão essencialmente ligadas a histórias profissionais de cada supervisor de ensino, analisa-se a sua formação continuada, que segundo Josso (2004), é a valorização do sujeito como singular e criativo, cujo desenvolvimento pessoal e cultural relaciona-se com a evolução dos contextos de vida profissional e social.

O objetivo dessa pesquisa é: “Investigar se a formação continuada, disponibilizada a um grupo de supervisores da rede pública estadual, contribui para o desenvolvimento profissional e influencia as práticas no trabalho dos mesmos”, com indivíduos sendo pesquisados, em seus diferentes contextos de trabalho, revivendo suas histórias de vida acadêmica e profissional, refletindo sobre as suas formações e o seu desenvolvimento profissional.

## 1.1 Problema

“Ninguém começa a ser educador numa terça feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.” Paulo Freire ( 1995,p.32)

Esse pensamento de Paulo Freire, alusivamente ao supervisor de ensino, nos faz refletir quando é o instante de constituição de um supervisor. Seguramente, ponderamos ser num curso de licenciatura, em que este apreende os referenciais teóricos que o auxiliarão na sua maneira de atuar diante das questões pedagógicas e administrativas que estarão presentes no seu cotidiano de trabalho. Entretanto, não se inicia a carreira profissional na rede pública estadual como supervisor de ensino. A ação supervisora tem origem nas práticas exercidas nas salas de aulas, na direção e na função de coordenador pedagógico nas escolas. O supervisor

vai se constituindo por meio de experiências formativas no campo educacional, incluindo momentos de ação no cotidiano e por meio de situações próprias de formação continuada ou em serviço.

Diante disto, considerando ser a formação continuada imprescindível para a formação deste profissional, o problema de pesquisa dessa investigação, pretende responder a seguinte questão: Que contribuições, a formação continuada oferecida pela SEESP, entre 2009 e 2013, trouxe para o desenvolvimento profissional de um grupo de supervisores de ensino de uma Região Metropolitana?

Essa questão norteou a investigação, procurando compreender como ocorreram as formações nos contextos de trabalho da supervisão de ensino e como esses profissionais significaram as suas experiências como participantes de diversas propostas de formação continuada, oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1 Objetivo Geral**

- Investigar se a formação continuada, disponibilizada a um grupo de supervisores da rede pública estadual, contribui para o desenvolvimento profissional e influencia as práticas no trabalho dos mesmos.

### **1.2.2 Objetivos Específicos**

- Descrever, por meio de investigação documental, o percurso de formação dos supervisores de ensino, entre 2009 e 2013, a partir de registros documentais disponíveis no Diário Oficial do Estado de São Paulo.
- Analisar as propostas de formação continuada, disponibilizadas entre 2009 e 2013, pela SEESP aos supervisores de ensino de uma Região Metropolitana;
- Investigar como o grupo de supervisores significa tais experiências junto às propostas de formação continuada oferecidas pela SEE/SP.

### 1.3 Delimitação do Estudo

As Diretorias Regionais de Ensino, local de trabalho dos sujeitos pesquisados, estão situadas em uma (1) das quatro (4) Regiões Metropolitanas do Estado de São Paulo. Essa região Metropolitana foi criada pela lei complementar estadual nº 1.166, de 9 de janeiro de 2012. É formada pela união de 39 municípios, agrupados em cinco sub-regiões. Compreende municípios grande centro urbano estadual, que dispõe de um amplo polo industrial, automobilístico e mecânico.

As Diretorias Regionais de Ensino possuem em sua área de abrangência 38 cidades, das quais duas cidades não estão incluídas na Região Metropolitana estudada, mas são atendidas por uma das cinco Diretorias Regionais de Ensino, situada nessa região.

O quadro 1 apresenta a área de abrangência das Diretorias Regionais de Ensino, localizando-as nas cidades que são atendidas, a quantidade de escolas e o número de supervisores que atuam nessas localidades, supervisionando os sistemas de ensino jurisdicionados à Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEESP).

**Quadro 1 – Diretorias Regionais de Ensino -Região Metropolitana.**

Diretorias Regionais Ensino	ESCOLAS				Cidades de Abrangência	Número Supervisores
	Estaduais	Municipais	Particulares	Total Escolas Por Diretoria		
<b>Diretoria 1</b>	62	138	52	252	06	22
<b>Diretoria 2</b>	93	212	72	377	17	26
<b>Diretoria 3</b>	50	55	37	142	5	13
<b>Diretoria 4</b>	54	-	91	145	2	26
<b>Diretoria 5</b>	46	92	65	203	8	17

Fonte: Sites Oficiais da SEESP e das DRE, elaborado pela pesquisadora

Pela divisão das cidades demonstrada no Quadro 1, por Diretoria, número de escolas (particulares, municipais e estaduais), número de cidades jurisdicionadas a cada Diretoria de Ensino e número de supervisores, não é possível compreender como foi organizada a divisão das cidades, do número de escolas e os supervisores que trabalham nestas Diretorias, tendo

em vista que os números de escolas e o número de supervisores que trabalham nessas Diretorias, não apresenta uma equidade comum a todas.

A Resolução nº 24, publicada em 06 de maio de 2014, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, diz respeito ao módulo de supervisor de Ensino nas Diretorias de Ensino. Nesta Resolução há a informação que: “[...] a necessidade de adequar o número de cargos de Supervisor de Ensino de acordo com a amplitude, termos de quantidade de escola e extensão geográfica, da circunscrição de cada Diretoria de Ensino [...]” e em seu artigo 1º assim define o módulo de cada Diretoria: “As Diretorias de Ensino passam a comportar o número de cargos de Supervisor de Ensino na conformidade das quantidades respectivamente estabelecidas na tabela constante do Anexo que faz parte integrante desta resolução”.

Essas afirmações, na análise do quadro 1, não parece ser coerente com os dados apresentados, pois não há uma distribuição igualitária, nem geográfica, nem quanto ao número de escolas, relacionados ao números de supervisores de ensino de cada Diretoria Regional. Ao observar essa distribuição de cidades, por quantidade de escolas e por número de profissionais que são responsáveis pelos sistemas de ensino, em cada uma das Diretorias, comparativamente, não há uma lógica para a divisão apresentada no quadro 1, elaborado a partir do que determina a Resolução nº 24, descrita no parágrafo anterior. Além disso, a distância entre as escolas e as Diretorias Regionais de Ensino, a localização em áreas de difícil acesso, principalmente em zonas rurais, a complexidade do trabalho desenvolvido nas escolas municipais e particulares, que possuem legislações específicas para cada município, são fatores que dificultam a ação supervisora no acompanhamento sistemático das escolas de ensino fundamental, médio e técnicas.

Desta forma, ao apresentar a delimitação de estudo, expondo a legislação e o campo de atuação dos supervisores de ensino, com a composição dos setores de trabalho desse profissionais, buscando evidenciar a sua atuação em escolas municipais, particulares e estaduais.

#### **1.4 Organização do Trabalho**

A dissertação foi organizada de acordo com a sequência a seguir: Introdução, Revisão da Literatura, Caminhos da Pesquisa, Resultados e Discussão com os Núcleos de Significação dos Supervisores de Ensino, Considerações Finais e Referências. À parte, apresentam-se o Resumo, os Apêndices e o Anexo.

Na Introdução, é apresentada a história de vida pessoal, acadêmica e profissional da

pesquisadora e suas inquietações em relação à formação continuada, principalmente em relação a atual profissão exercida, no cargo de supervisor de ensino na Rede Estadual de Ensino de São Paulo.

No item 2, na Revisão de Literatura estão dispostas informações sobre a história da supervisão de ensino na SEESP, Perfil Profissional desejado na supervisão, Cenário das Pesquisas sobre formação Continuada, Contextos de formação na Perspectiva das Histórias de Vida e os Sentidos e Significados das Propostas de Formação Continuada.

No item 3, Caminhos da Pesquisa são demonstrados: os Percursos da Pesquisa, o Tipo de Pesquisa, Os Sujeitos de Pesquisa e a Caracterização dos Sujeitos, os Instrumentos, Procedimentos para Coleta e Procedimentos para Análise de Dados.

No item 4, encontram-se os Resultados e Discussões, com dois subitens para a Formação Continuada e quatro para interpretação dos Núcleos de Significação dos Supervisores de Ensino, apresentando-se a análise e interpretação dos dados da pesquisa.

No item 5, Considerações Finais, foram apresentadas a conclusão dessa pesquisa, retomando os objetivos geral e específicos e pontuando algumas questões desveladas no trabalho de pesquisa.

Nos Apêndices, situam-se todos os documentos utilizados na pesquisa de campo e tabelas que foram constitutivas dos processos de análise, além dos Termos de livre e esclarecido e do Termo de Autorização da Instituição.

## 2 REVISÃO DA LITERATURA

### 2.1 A Supervisão de Ensino na SEESP

Exponho a seguir, um pouco da história da criação do cargo de supervisor de ensino na Rede Estadual de São Paulo, até o período em que foi executada essa pesquisa, de 2009 a 2013, período que coincide com o ingresso dessa pesquisadora nesta função.

Devido às dificuldades desse levantamento histórico, até mesmo, por falta de dados substanciais para apresentar os fatos históricos que determinam o surgimento da supervisão de ensino no sistema estadual de São Paulo, utilizaremos como referencial a pesquisa de doutorado de Chede (2014). Consideramos que estes foram os dados mais relevantes que encontramos em nossas buscas, para o entendimento sobre a história desse profissional na SEE/SP.

Não podemos falar de origem da supervisão, sem mencionar que o primeiro profissional que teve atribuições semelhantes aos dos supervisores de ensino no estado de São Paulo, foram os inspetores. e que estes atuaram nas décadas de 1950 e 1960. Da designação de Inspetor, através de alterações legais, originou-se o atual cargo de Supervisor de Ensino do sistema público estadual paulista. Saviani (2007) observa que o Inspetor distinguia-se como membro de controle na administração. Entre as suas tarefas essenciais, sobressaia-se a da fiscalização e da vigilância.

Apoiado nos estudos de Chede (2014), apontamos que os primeiros passos para a criação de um sistema de ensino surgiram por acordo do MEC/USAID<sup>1</sup>, destacando-se o Plano Nacional de Desenvolvimento que dava ênfase ao planejamento educacional e a educação como prioritária, que em São Paulo, foi estruturado a partir de textos que faziam parte de um documento com título “Curso aos orientadores pedagógicos”, datado de janeiro de 1968, sob a Chefia do Ensino Primário, ligada ao Departamento de Educação da Secretaria da Educação”. (p.126)

Ainda diante das afirmações acima, a pesquisadora defende que estão presentes nesses documentos, a atuação norte americana, indicando as ações que deveriam ser implantadas nas políticas públicas para a educação. Ela alega que:

A reprodução de técnicas mecânicas de ensino estaria em acordo com a visão educacional exposta acima. Por essa tendência, de influência norte-americana, principalmente entre as décadas de 1960 e 1970, buscou-se imprimir uma racionalidade ao processo ensino-aprendizagem (p.132).

---

<sup>1</sup> *United States Agency for International Development (USAID): convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira.*

Como apresentado por Chede (2014), a supervisão de ensino começa a ser estruturada, com essa publicação, que na verdade é um documento preliminar sobre o primeiro texto do Plano de educação de São Paulo, elaborado pelo Departamento de Educação (1967). Ela assim define esse documento:

O texto apresenta o contexto e o conceito de “plano” em função das necessidades para desenvolvimento do sistema de ensino e as “Premissas para uma política educacional”. Em relação ao Plano de Educação afirma: “se define como o conjunto de medidas de natureza técnica, administrativa e financeira – a serem executadas num certo prazo – e selecionadas e escalonadas a partir de uma política educacional.” (p.127).

A autora ao comentar o trecho acima, faz menção à questão pedagógica, que apesar de não estar contemplada na definição das premissas desse documento, apresenta pontos em que se desvelam essa questão. Para confirmar o seu ponto de vista, transcreve um trecho do documento:

No que diz respeito à melhoria qualitativa do ensino, a tarefa é mais complexa ainda, porque sob essa expressão não se pode entender apenas a renovação de métodos, mas esforço mais amplo que abranja todas as dimensões do processo educativo (p.127).

A pesquisa de Chede (2014) coloca as contradições dos documentos legais e do momento político a época afirmando que: “A dimensão pedagógica (especificamente a gestão do currículo) constitui poderoso instrumento de reprodução da ordem social vigente”. Visto que as políticas públicas estavam sob a égide de um governo de “Ditadura Civil e militar” que visava o controle da equipe escolar, aflorando os valores morais e cívicos nos estudantes, num discurso “pseudo democrático”, justificando que as mudanças educacionais, com o propósito de melhoria dos resultados, tornariam os processos escolares mais eficazes, garantindo assim uma educação de qualidade para toda a população.

No encontro deste momento político e social, Chede (2014) exhibe uma lista de documentos, que intitula “normatização pedagógica”, desenvolvida pela SEE/SP e, é apresentada aos orientadores educacionais, particularmente aos inspetores. Nesses documentos (nº 02 ao 18), é dado destaque ao de nº 11 “Necessidade de supervisão”<sup>2</sup> de autoria do Prof. Miguel Angel Marquez, em que revela o que está implícito nesse documento:

[...]encontramos algumas tendências da teoria de administração escolar pautada no tecnicismo. Apesar do período histórico ainda apresentar a inspeção escolar como integrante da estrutura organizacional do sistema de ensino, o texto aponta um “conceito moderno de supervisão educacional que

---

<sup>2</sup> O texto apresenta seis folhas e, segundo o autor, foi baseado nas obras: Supervisión de la educación. OEA, Washington, 1961 e La educación en el plano internacional. Oficina de Educación Ibero-americana, Madrid, 1960.

irá orientar a reforma administrativa da SEE/SP na década de 1970, na qual a inspeção será substituída pela supervisão” (pag. 130).

E estes documentos parecem ter sido o prenúncio do se que decidia nos gabinetes administrativos, com a reforma da rede estadual de São Paulo de 1971. Para Chede (2014): “A construção teórica das premissas que deveriam nortear o sistema de supervisão ocorreu pari passu à reforma da Secretaria de Educação, como já exposto, com bases neopositivistas, burocráticas, tecnicistas, pautadas na racionalidade e produtividade” (p.158).

Os cursos de Pedagogia dessa época formavam os “técnicos em Educação”, o pedagogo geral. Os textos discutidos nesses cursos de graduação procuravam distinguir o trabalho da supervisão escolar, entre ações supervisoras e ações administrativas. O golpe de estado de 64 modificaria essa realidade no país e no Estado de São Paulo.

Com uma legislação repressiva nos anos de 68 e 69, de acordo com Cursinato (2007), são implantadas reformas nos cursos de Pedagogia, voltados para o tecnicismo, ou seja, esse curso passou a habilitar em: Administração, Inspeção, Supervisão e Orientação.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), também fazem alusão a esse período, afirmando que:

A reforma de ensino dos anos 60 e 70 é um planejamento da educação, exercido por economistas e a LDB 5692/71 privilegiou o enfoque quantitativo do ensino sobre os qualitativos. Assim, em 1970, em decorrência da crise econômica, busca-se uma nova forma de condução das políticas sociais, inclusive da educação. As questões sociais passam a ser tratadas como questões técnicas (p.33).

Em 1974, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) cria os sistemas de supervisão, divulgando documentos que propunham a implantação dos sistemas de ensino nos estados. No mesmo ano, o estado de São Paulo publica o Estatuto do Magistério do Estado de São Paulo - Lei Complementar nº 114, de 13 de novembro de 1974 e surge oficialmente à denominação do supervisor pedagógico.

Esse primeiro Estatuto do Estado de São Paulo, citava os cargos que comporiam a carreira do Magistério Público, entre eles a denominação de supervisão pedagógica, como segue:

Art. 9º – 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.

Deste modo, a supervisão é estabelecida legalmente na Secretaria de Estado da Educação com a Lei Complementar nº 114 de 13/11/1974 – Primeiro Estatuto do Magistério Público Estadual Paulista. Por esse dispositivo, as ações de supervisão seriam desenvolvidas por agentes denominados Supervisores Pedagógicos, em substituição aos Inspectores Escolares.

No ano de 1975, antecedendo as mudanças no perfil do supervisor, apresenta-se o texto Sistema de supervisão: proposição de um modelo. Na capa há menção ao Sistema de Assessoramento da Secretaria da Educação – 1975, Profa. Delma Conceição Carchedi. Chede (2014)

Em 1975 e 1976, com os Decretos nº 5.586/75 de 05/02/1975 e de nº 7.510 de 29/01/76, são definidas as atribuições do Supervisor pedagógico e a criação do sistema de ensino. Chede (2014) explica que esses Decretos definiram as atribuições do supervisor e a reestruturação da SEE/SP, com um sistema de supervisão de ensino:

As atribuições do supervisor pedagógico foram disciplinadas pelo Decreto nº 5.586, de 5/2/1975. Já o sistema de supervisão aparece no Decreto nº 7.510/1976, que reestruturava a Secretaria de Estado da Educação. Neste temos a presença de um sistema de supervisão articulador do planejamento macro e o planejamento curricular no nível das escolas, num modelo de administração centralizado, hierarquizado e burocratizado. A reestruturação da SEE/SP previa um núcleo pedagógico, representado pela CENP, e outros órgãos compunham a estrutura da SEE, a saber: CEI, COGSP, DRE (antigas Divisões Regionais de Ensino), DE (antigas Delegacias de Ensino, hoje Diretorias de Ensino) e U.E (p.135).

Essas mudanças efetivadas, a partir dos Decretos citados, visavam atender o Parecer CFE nº 252 de 1969, que estabelecia “quatro habilitações centradas nas áreas técnicas, individualizadas por função, a saber: administração, inspeção, supervisão e orientação”; nesse documento ainda constava a possibilidade concomitante de habilitação em disciplinas do magistério para o Curso Normal.

Com publicação, no ano de 1978, do segundo Estatuto do Magistério, por meio da Lei Complementar nº 201 de 09/11/1978, modifica-se a denominação de Supervisor Pedagógico para Supervisor de Ensino. Chede (2014) também afirma que:

Essa mudança vem adequar a nomenclatura do “Supervisor Escolar” ao campo de atuação que se propunha, na reestruturação da SEE/SP, para o “Supervisor de Ensino”, sedimentando bases de atuação tanto na rede pública quanto na privada, e dialogando no intra e interescolar (p.155).

Em 1981, acontece o primeiro concurso público para ingresso de supervisores de ensino, ocorrendo outros três em 1986, 2002 e em 2008. Situação que permanece até atualidade, visto que parece não haver interesse na renovação do quadro desses profissionais. Informações corroboradas pelo Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (APASE)..que indicam que o números de supervisores que estão na ativa, correspondem a um terço, atualmente, em relação aos que estão aposentados

Desde a sua criação, a supervisão de ensino vem discutindo qual o seu papel dentro do macro e das micro estruturas que permeiam as suas ações no sistema da SEE/SP. Ora a Secretaria da Educação define atribuições, ora define perfil em seus documentos legais para estabelecer o campo de atuação, as funções nas Diretorias de Ensino, nas unidades escolares e nos demais espaços de trabalho em que atuam esses profissionais. Conforme demonstrado por Chede (2014), esse aspecto esteve presente, desde os primeiros relatos encontrados, em que se discutiam quem era esse profissional e as propostas de trabalho para sua atuação, tendo como balizador o desenvolvimento da qualidade da educação pública.

Este fato, aliado aos contextos políticos, econômicos e sociais, dificultaram o estabelecimento de uma identidade para esse profissional, pois as mesmas perguntas que se faziam na criação de seu cargo, continuam a serem feitas hoje, fortemente reforçadas pelas políticas públicas implementadas pela SEE/SP.

A legislação vigente que estabelece as atribuições das equipes de Supervisão de Ensino, por meio dos seus supervisores de ensino no estado de São Paulo é o Decreto estadual nº 57.141 de 18 de julho de 2011, que em seu artigo 72, estabelece as atribuições dos supervisores de ensino e a que define o perfil para este profissional e para os demais integrantes do magistério na rede estadual de São Paulo é a Resolução nº 52 de 14/08/2013.

No primeiro documento citado, o Decreto nº 57.141, há a responsabilização dos supervisores de ensino sobre os seus deveres, já no primeiro parágrafo desta legislação. Essa responsabilização, no Decreto, só é descrita esses profissionais, entretanto, não haveria necessidade dessa responsabilização, tendo em vista que há outras legislações que disciplinam esse assunto, como o Estatuto do Magistério Paulista, a lei complementar nº 444 de 27/12/1985 e, de forma abrangente, para todos os funcionários públicos do estado de São Paulo, a lei nº 10.261 de 28/10/1968, ambas relativas aos direitos e deveres dos supervisores de ensino e dos demais servidores públicos do estado de São Paulo. Esse fato parece indicar que na construção desse documento, os supervisores de ensino, em detrimento dos demais agentes públicos, seriam os únicos servidores públicos que seriam responsabilizados por seus

atos, principalmente no acompanhamento das escolas, o que é inverídico, pois há outras legislações que disciplinam o assunto.

No segundo documento, a Resolução nº 52 de 14/08/2013, que disciplina o perfil do supervisor de ensino e dos demais integrantes do quadro do magistério, há algumas contradições a serem apontadas. Como um documento legal, pode apresentar características sobre o perfil de profissionais, em que os cargos são instituídos por concurso público, por tempo de atuação na área e por diploma. A própria escolha da palavra já não é salutar para o que se pretende com esse documento. Perfil denota algo subjetivo, dificilmente pode ser avaliado, sem que se cometam equívocos, entretanto, um perfil que será julgado por provas, que em sua maioria, são compostas por questões de múltipla escolha e, que exigem um conhecimento teórico, não podem determinar com objetividade, os perfis indicados nessas resoluções para assumir cargos públicos.

Após essas colocações, encerramos esse capítulo, apontado que os fatos históricos, os momentos políticos e sociais, que determinaram as mudanças ocorridas com este profissional, demonstram a necessidade de se discutir uma identidade, as atribuições e a carreira do supervisor de ensino, o maior cargo que um profissional da educação na Secretaria da Educação do estado de São Paulo, pode assumir, através de concurso público.

## **2.2 O Profissional Desejado na Supervisão da SEE/SP**

De acordo com a história, a definição das atribuições do supervisor de ensino acompanham as mudanças políticas e sociais. Na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, essas mudanças foram ocorrendo, conforme demonstrado pela retrospectiva anterior, em que se retomaram os fatos que decorreram para a criação cargo e das suas atribuições, no capítulo anterior.

Nesse capítulo serão discutidas, as mudanças nas atribuições do supervisor de ensino, a partir da publicação do Decreto estadual nº 57.141 de 18/07/2011, que reorganizou a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Neste documento estão descritas as atribuições sob responsabilidade dos supervisores em todas as Diretorias de Ensino.

Em sua pesquisa, Boldarine (2014) faz referência às afirmações do chefe de Gabinete da Secretaria, Fernando Padula, ao ser promulgado este Decreto, ao alegar que, “na nova estrutura, cada coordenadoria cuidará por inteiro de sua área; antes as tarefas administrativas estavam divididas entre os setores.” O mesmo declara ainda que essa reestruturação

possibilitaria que “escolas e professores se dediquem exclusivamente ao processo de ensino, passando os serviços administrativos para os órgãos centrais e para as Diretorias de Ensino”.

Para melhor explicar a dinâmica desse processo, que só veio a ser conhecido pelos profissionais do magistério e pela sociedade em geral, transcrevemos um trecho publicado no artigo intitulado: “Mudança Organizacional na Administração Pública: avanços e desafios na reestruturação da secretaria de educação do estado de São Paulo”, trabalho apresentado no VII Congresso - CONSAD de Gestão Pública, que aconteceu em Brasília, em março de 2014, em que Fernando Padula, é autor, acompanhado de outra servidora da Secretaria, Luciana Jacques Faria, especialista em Políticas Públicas na Secretaria de Gestão. Num dos capítulos desse artigo, intitulado “ O Processo de Reestruturação”, a reorganização da SEE/SP foi assim justificada:

O decreto que detalhava a nova estrutura da SEESP foi publicado em julho de 2011; o processo de mudança propriamente dito começaria ali, com o rearranjo físico dos locais de trabalho, a designação e nomeação de servidores para os cargos criados e a divulgação dos novos fluxos e atribuições. No entanto, a movimentação no sentido de elaborar e implantar novos princípios de gestão teve início em 2008, com a atuação de um grupo de consultores com ampla experiência em Administração Pública e cujo trabalho se iniciou pela análise e entendimento do quadro então vivido pela Secretaria (p.4).

Nesse mesmo documento são lançadas informações sobre a necessidade de reformas, atribuídas a uma estrutura implantada em 1976, em virtude das mudanças regulamentadas pela legislação federal, a Lei nº 5.692, de 11/08/1971. Esta lei expandiu a escolaridade obrigatória de quatro para oito anos; tornando o antigo primário e o ginásial no primeiro grau, retirando o exame de admissão e instituindo o segundo grau profissionalizante.

Em outro trecho deste documento, há a retomada de um discurso neoliberalista, dizendo que o que se pretende é modernizar e tornar mais eficaz a máquina estatal e o gasto do dinheiro público, afirmando que:

Foi assim que, em resposta às intensas mudanças econômicas e sociais ocorridas ao longo de três décadas, a SEESP realizou algumas mudanças entre as reestruturações de 1976 e a de 2008. A título de exemplo, vale o registro do programa de trabalho da Secretária Rose Neubauer (1995-2001), que preconizava: a modernização, a desconcentração das decisões da administração da Secretaria, a descentralização (pela ampliação da municipalização do ensino), e a melhoria do ensino. (p.6)

Todas essas reformas, assim como a atual, representaram na prática, uma mudança nas rotinas de trabalho administrativas e pedagógicas, bem como uma diminuição nos quadros de funcionários, agravados, na reforma atual, a partir de 2011, também pela crise econômica.

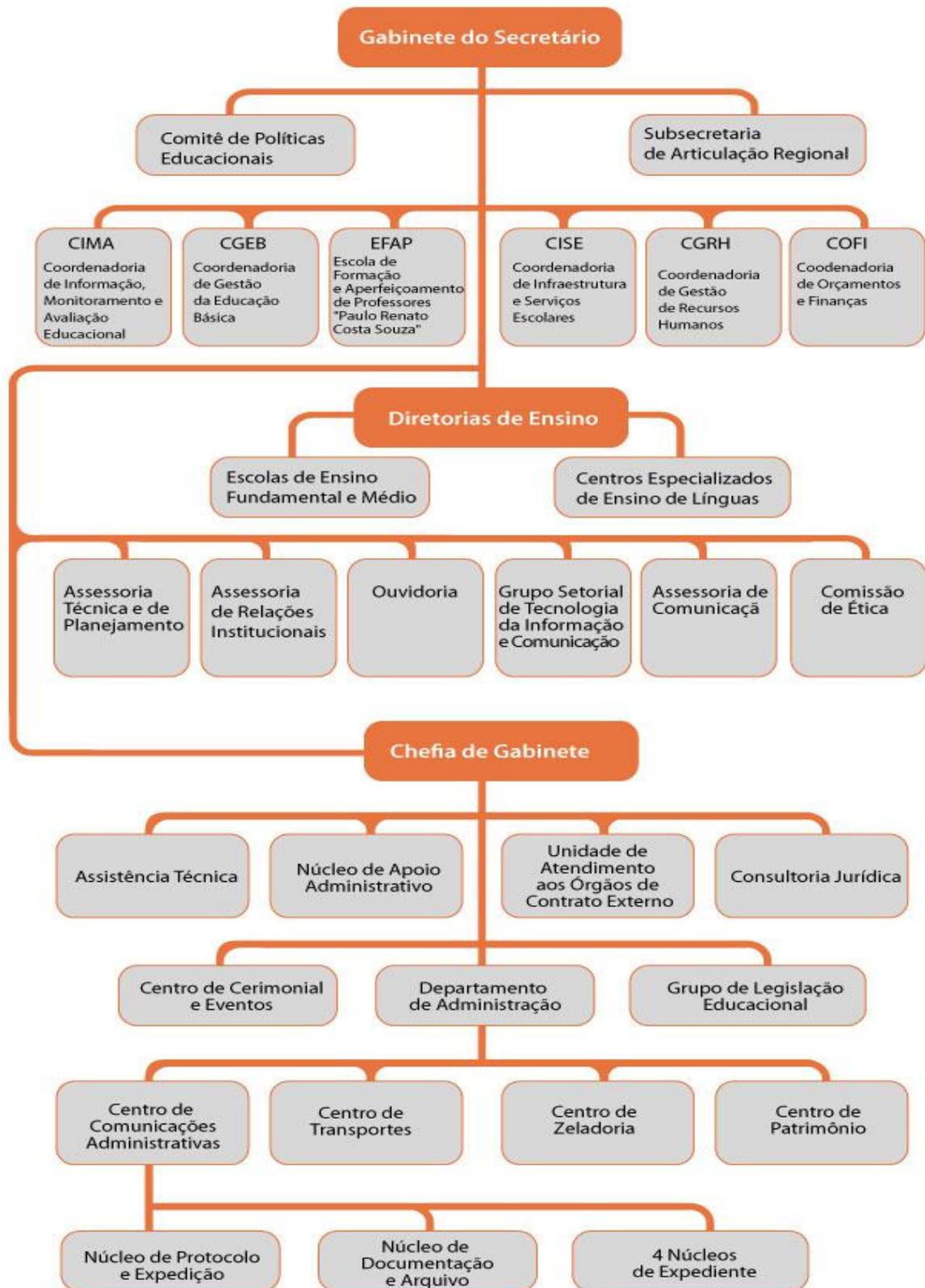
O decreto nº 57.141 de 18/07/2011, para além da criação de novas estruturas de funcionamento da SEE/SP e, por conseguinte, das Diretorias Regionais de Ensino, modernizou aspectos importantes como a atribuição de aulas, possibilitando a obtenção de dados mais fidedignos dos alunos da rede e monitoramentos constantes das atividades das escolas e Diretorias de Ensino, entretanto, esses processos constantes, têm feito com que os profissionais, cada vez mais, estejam ocupados em funções administrativas, como preenchimento de tabelas e apontamentos de dados em sistemas, que utilizam ferramentas tecnológicas instituídas pelas Coordenarias existentes na nova estrutura da SEE/SP, tendo assim menos tempo para discutir e implantar políticas públicas, especialmente no campo pedagógico.

Buscando permitir uma percepção das mudanças ocorridas com a reestruturação da Secretária Estadual da Educação de São Paulo, apresentaremos sequencialmente os organogramas das estruturas organizacionais da SEE/SP e das Diretorias Regionais de Ensino. Essas figuras permitirão analisar como os processos administrativos e pedagógicos ocorrem nessas macro e micro estruturas organizacionais e as etapas que devem ser percorridas nos trâmites legais e administrativos de documentos produzidos nas Diretorias Regionais e nas escolas.

Dentro do quadro da SEE/SP, os supervisores de ensino são os profissionais responsáveis e que apoiam o Dirigente Regional de Ensino para emitir e analisar pareceres e demais documentos, de acordo com as legislações vigentes, e ainda, orientar e indicar aos demais profissionais da Diretoria, das escolas municipais, estaduais e particulares, Secretarias Municipais e diversidades órgãos públicos da sociedade, no tocante a educação. Deste modo, esses profissionais fazer a ligação entre os diversos níveis hierárquicos, dentro da SEE/SP e das Diretorias de Ensino, permitindo que as ações sejam executadas e a estrutura nos diversos níveis seja atendida em suas demandas.

Apresentamos abaixo o organograma da estrutura da SEE/SP, de acordo com o Decreto nº 57.14 de 18/07/2011, a fim de que se compreendam as mudanças ocorridas e possa entender atual estrutura de trabalho da Secretaria da Educação de São Paulo.

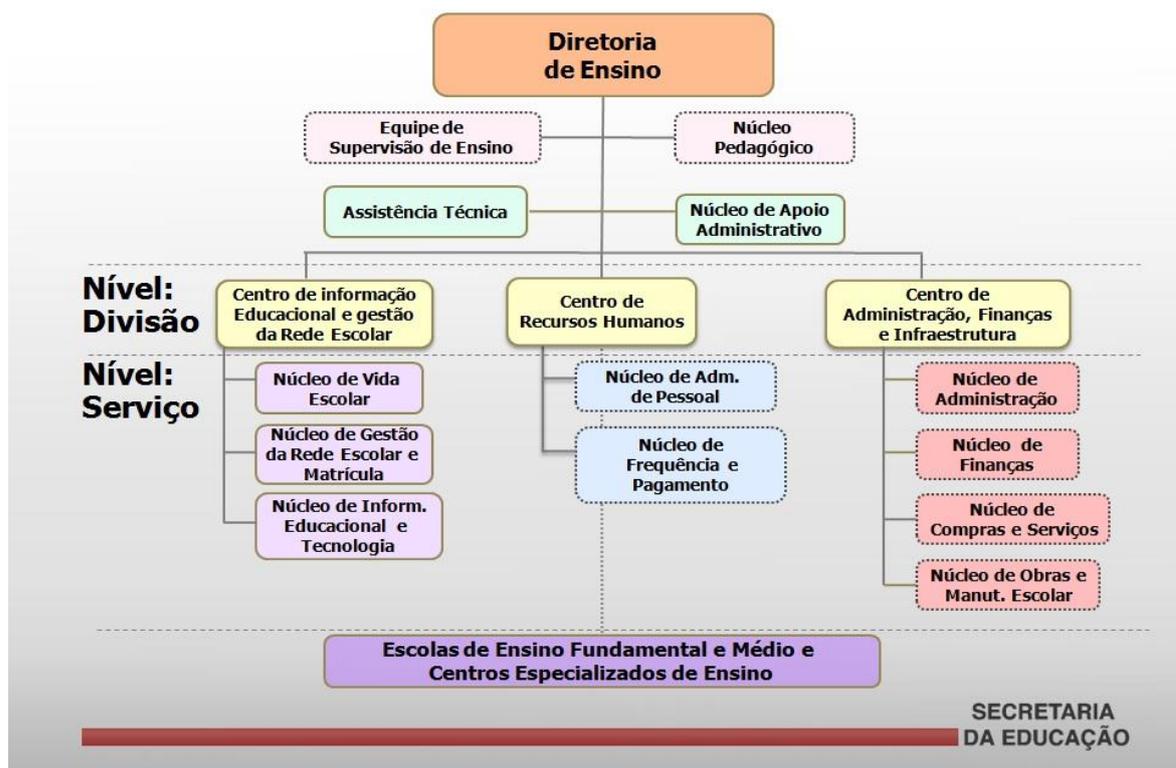
**Figura 1: Organograma - Estrutura da SEE/SP**



Fonte: Site Oficial da SEESP

Na sequência, apresentaremos a nova estrutura de funcionamento das Diretorias Regionais de Ensino, ligadas a estrutura macro da SEE/SP, possibilitando o entendimento do funcionamento dos Núcleos e Centros após a reestruturação.

**Figura 2: Organograma - Estrutura das Diretorias de Ensino**



Fonte: Site Oficial da SEESP

No Decreto, acima mencionado, estão descritas as responsabilidades de cada Centro e Núcleo. Apesar disto, o excesso de trabalho administrativo, imputado aos supervisores de ensino e a correção de falhas administrativas, sob pena de responsabilização, é comum no dia a dia desses profissionais. Estes ainda são informados sobre estas e solicitados, por despachos do Dirigente Regional, a redigirem termos de acompanhamento, abordando esses apontamentos das falhas administrativas e procedendo a ação saneadora.

Nessa nova estrutura, as funções pedagógicas e administrativas do supervisor de ensino e das equipes de supervisão estão descritas no artigo 72. do Decreto nº 57.141 de 18/07/2011 Para compreender as atribuições do supervisor de ensino, descreveremos uma síntese dos incisos desse documento, fazendo alguns apontamentos, para que se possa dimensionar a atuação desse profissional no sistema de ensino da SEE/SP.

Conforme este documento, as equipes de supervisão e os supervisores passam a ter as seguintes atribuições:

inciso 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, conforme previsto no inciso I do artigo 9º da Lei Complementar nº 744, de 28 de dezembro de 1993;

inciso II - assessorar, acompanhar, orientar, avaliar e controlar os processos educacionais implementados nas diferentes instâncias do Sistema;

inciso III – assessorar e/ou participar, quando necessário, de comissões de apuração preliminar e/ou de sindicâncias, a fim de apurar possíveis ilícitos administrativos.

Na leitura do inciso I, descrito acima, é preciso pontuar uma questão, que só aparece no Decreto para este profissional. Nele há uma referência a lei complementar nº 744, de 28 de dezembro de 1993, que discorre sobre vantagens pecuniárias, reportando-se na transcrição acima, ao artigo 9º que prevê responsabilização do supervisor por seus atos. Para os demais profissionais do quadro do magistério da SEE/SP, apesar de haver legislação que prevê responsabilização, não há transcrição no decreto, como ocorre com o supervisor.

Outro aspecto a ser considerado nesse inciso I, é a determinação para que se fiscalizem as escolas, nas questões pedagógicas e administrativas, retomando nesse documentos, atribuições não somente no campo de orientação, mas também fiscalizadoras a serem cumpridas pelos supervisores. Essa legislação retoma características do processo de surgimento desse profissional no Brasil. Godoy (2005 ) destaca esse fato:

Após analisarmos as origens da supervisão no contexto educacional brasileiro, não é difícil entendermos os motivos pelos quais os supervisores educacionais se constituíram como meros reprodutores do sistema e, conseqüentemente, fiscal do sistema instituído. É fácil depreendermos também o porquê na formação dada a esse profissional, em nível de Centro de Treinamento do Magistério, via PABAAE, nas décadas de 60 e 70 e posteriormente em nível superior nos cursos de graduação, por meio da ênfase a metodologia numa perspectiva tecnicista, em detrimento dos valores maiores da educação. Ao se privilegiar a visão tecnicista, em detrimento dos valores maiores da educação. Ao se privilegiar a visão tecnicista, ocorre uma inversão de valores: o que deveria ser meio se constitui num fim. (p.25).

Como se pode observar, o supervisor de ensino é um agente do estado, que conforme previsto na legislação, deve acompanhar e zelar nas escolas, pelo cumprimento das legislações e tecer orientações, procurando sanear equívocos administrativos observados durante os acompanhamentos específicos. Talvez por isso, como afirma Oliveira (2004), por

essa “culpabilização pelas falhas” é que esse profissional ainda é visto como auditor e não como mediador ou parceiro das escolas que supervisiona.

Quanto ao aspecto regional, foram destacados os incisos em que a área pedagógica tem destaque. Nestes o decreto confere ao supervisor as seguintes atribuições:

IV - nas respectivas instâncias regionais:

[...] d) atuar articuladamente com o Núcleo Pedagógico:

1. na elaboração de seu plano de trabalho, na orientação e no acompanhamento do desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da atuação docente e do desempenho dos alunos, à vista das reais necessidades e possibilidades das escolas;

2. no diagnóstico das necessidades de formação continuada, propondo e priorizando ações para melhoria da prática docente e do desempenho escolar dos alunos;

e) apoiar a área de recursos humanos nos aspectos pedagógicos do processo de atribuição de classes e aulas;

f) elaborar relatórios periódicos de suas atividades relacionadas ao funcionamento das escolas nos aspectos pedagógicos, de gestão e de infraestrutura, propondo medidas de ajuste necessárias;

g) acompanhar:

1. 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;

[...] b) auxiliar a equipe escolar na formulação:

1. da proposta pedagógica, acompanhando sua execução e, quando necessário, sugerindo reformulações;

Na observação dos tópicos legais acima, além das questões administrativas já pontuadas, compreende-se que o supervisor de ensino deve atuar na formação continuada dos diversos profissionais que trabalham nas Diretorias de Ensino e, principalmente, nas escolas. Esse é um aspecto importante desta legislação, pois enfatiza a atuação desse profissional, que tem a visão ampla dos processos pedagógicos e das reais necessidades de cada unidade escolar, dentro de diferentes contextos sociais. Muramoto (2009) defende essa supervisão, afirmando que:

Uma supervisão de natureza comunicativa, pedagógica, que ponha ênfase em sua dimensão de formação continuada, de trabalho sobre o trabalho didático-pedagógico que se desenvolve na atividade-fim. Se os níveis supervisores *intraescolares* e o *interescolar* são imprescindíveis no paradigma burocrático, de cumprimento de funções pré-estabelecidas, eles o são, muito

mais, nesse outro, voltado à criação de caminhos e instrumentos que promovam diálogo, problematização da realidade, reflexão e avanço em conhecimento para todos, numa lógica de valorização das subjetividades ( p.3).

Nesses trechos do Decreto, também, observa-se que a participação dos supervisores de ensino no processo de atribuição de aulas, refere-se aos aspectos pedagógicos, no apoio a organização e atribuição de aulas aos docentes. Entretanto, nas análises das entrevistas dessa pesquisa, em trechos relatados pelos supervisores, e pela experiência da pesquisadora, conclui-se que, os supervisores não cuidam só dos aspectos pedagógicos deste processo, mas também dos aspectos administrativos, sendo ainda, na maioria das Diretorias Regionais de Ensino, responsáveis pelo processo inicial, que ocorre antes do início das aulas e, ao longo do ano, procurando garantir que nas escolas não faltem docentes para ministrarem aulas.

Pontua-se outra questão, que embora não seja o objeto de estudo dessa pesquisa, interfere diretamente no trabalho dos supervisores, bem como na qualidade e quantidade das ações executadas por este profissional. O artigo 72, do decreto em análise, aponta ainda como obrigação legal do supervisor, junto às escolas municipais e particulares, inúmeras atribuições, que consideramos importantes transcrever abaixo:

VI - 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:

a) apreciar e emitir pareceres sobre as condições necessárias para autorização e funcionamento dos estabelecimentos de ensino e cursos, com base na legislação vigente;

b) analisar e propor a homologação dos documentos necessários ao funcionamento dos estabelecimentos de ensino;

c) orientar:

1. escolas municipais ou municipalizadas onde o município não conta com sistema próprio de ensino, em aspectos legais, pedagógicos e de gestão.

2. 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;

d) representar aos órgãos competentes, quando constatados indícios de irregularidades, desde que esgotadas orientações e recursos saneadores ao seu alcance.

Na concepção desses artigos do Decreto 57.141/2011, fica evidente a amplitude do trabalho do supervisor no sistema de ensino no Estado de São Paulo. Na área estudada nessa

pesquisa, uma das quatro regiões Metropolitanas do estado de São Paulo, área geográfica, em que se localizam cinco Diretorias Regionais de Ensino que fizeram parte dessa pesquisa. Somente um dos municípios localizados nessa Região, possui metade das suas escolas com supervisão própria, os demais municípios são supervisionados pelos supervisores estaduais. Essa constatação, recorrente em outras Diretorias no estado, indica que é necessário que os setores da supervisão sejam menores, possibilitando que estes profissionais, em suas rotinas diárias, possam desenvolver o trabalho formativo e de acompanhamento das escolas efetuado forma sistemática, como seria o ideal para a efetivação de inúmeras políticas públicas que visam garantir a qualidade do ensino, principalmente na rede pública.

Destaca-se ainda, que ao supervisionar as redes municipais e particulares, esses profissionais confrontam-se com aspectos políticos, pedagógicos e administrativos, próprios de cada município e entidades mantenedoras das escolas particulares, o que muitas vezes, gera conflitos, tornando-se uma sobrecarga emocional desgastante na atuação destes, nas escolas que fazem parte do seu setor de trabalho.

Esse contexto, ligado a complexidade e amplitude de possibilidades da ação supervisora, como afirma Andrade (p. 146,147) colabora para o desgaste e desmotivação desse profissional. Constituindo-se, ainda, em dificultadores para a execução de seu trabalho e construção dos inter-relacionamentos nos diversos ambientes escolares em que atua.

Entender, o que ocorre nos diferentes ambientes, nos quais estão envolvidos os supervisores de ensino, num contexto de desenvolvimento humano, na atualidade, é entender como se desenvolvem as relações humanas num espaço que reflete o que ocorre na sociedade. Para Bronfenbrenner (2011), o contexto em que se articulam essas relações é determinante para compreendê-las. Ele afirma que:

As características cientificamente relevantes de qualquer contexto para o desenvolvimento humano incluem não apenas suas condições objetivas, mas também a maneira nas quais essas são experienciadas subjetivamente pelas pessoas que vivem nesse ambiente ( p. 44).

Com a leitura dos principais tópicos do Decreto em análise, observa-se que as atribuições legais, definidas para o supervisor de ensino, no sistema de ensino da rede estadual de São Paulo, são amplas, abrangentes e complexas. Considerando também que este profissional deve atuar em todos os aspectos de uma escola, cuidando de todas as questões administrativas e pedagógicas que permeiam o universo educacional, além de projetos, programas e cursos, presenciais e on-line, oriundos da SEE/SP.

A questão acima pontuada deve atentar-se que o profissional desejado para a supervisão de ensino, deve permear as questões de qualidade do seu trabalho, em detrimento da quantidade de frentes que esse profissional trabalha. Deve-se atentar ainda, que duas das principais atribuições dentro desse profissional, à implantação de políticas públicas, que apesar de não estarem explicitadas, são inerentes ao seu trabalho e à formação continuada de todos os profissionais das escolas, muitas vezes são comprometidas, diante de inúmeras outras tarefas burocráticas e fiscalizadoras efetuadas cotidianamente pelos supervisores.

O pensamento de Muramoto (2009, p.4), expõe uma reflexão sobre o papel do supervisor. Para ela, o paradigma que deve ser perseguido para legitimar a supervisão de ensino, em todas as ações, dentro e fora das escolas “[...] é que estes estejam a serviço de construir uma educação de qualidade para todos, como direito, e seja conduzido de forma dialogal, problematizadora, como oportunidade de aprendizagem e crescimento para todos os sujeitos envolvidos”.

Concordamos com essa afirmação e também que não é possível dimensionar um profissional idealizado somente por uma legislação, é possível formar bons profissionais, que interpretem e coloquem a legislação, a serviço do pedagógico, com e para garantir uma educação de qualidade para todos na educação pública e privada aos quais está inserido o sistema de ensino do estado de São Paulo.

### **2.3 Cenário das pesquisas sobre Formação Continuada de Supervisores de Ensino**

No processo de revisão de literatura, no encontro com teses, dissertações, livros, artigos científicos, um pensamento que não poderia ser mais oportuno, é o de Machado (2008, p.143) que afirma “supervisores em busca da transformação na e pela educação talvez tenham que iniciar seu trabalho na perspectiva da própria formação e transformação, lembrando que ao formar, formam-se”. Fato, arduamente corroborado na revisão de literatura sobre formação de supervisores, que demonstraram que não só os teóricos, como as pesquisas acadêmicas têm vinculado à formação dos supervisores de ensino com a dos membros da unidade escolar.

O intuito dessa revisão de literatura foi evidenciar o cenário das pesquisas científicas no período entre 2009 a 2015 sobre a formação continuada de supervisores de ensino, no estado de São Paulo, utilizando-se dos descritores: formação continuada, supervisores de ensino, formação continuada de supervisores de ensino. Como os resultados não apresentavam pesquisas nessa área de formação, optou-se por ampliá-la para o Brasil. Esse

procedimento também não obteve êxito e as investigações acadêmicas necessitaram serem ampliadas.

Diante desse cenário, foi realizada uma pesquisa mais abrangente, utilizando oito (8) descritores: supervisão de ensino, formação de supervisores de ensino, formação continuada de supervisores de ensino, formação continuada, em serviço, de supervisores de ensino, supervisores de ensino na rede estadual paulista, formação de supervisores de ensino no Brasil, formação da supervisão escolar no Brasil e Formação continuada, em serviço, da supervisão escolar, no Brasil.

Os estudos foram obtidos nas bibliotecas virtuais: Portal da CAPES e Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BBTD). Essas buscas virtuais ocorreram nos meses de maio e junho de 2014 e atualizadas entre junho e dezembro de 2015, nas citadas bibliotecas virtuais. Destaca-se que a pesquisa foi realizada com documentos em português.

As pesquisas foram selecionadas a partir dos títulos e dos resumos e, numa etapa posterior, da seleção e análise dos artigos científicos relacionados ao tema principal deste trabalho, a formação continuada de supervisores de ensino. Foram selecionados artigos científicos que estivessem relacionados ao tema, principalmente, as teses e dissertações que se referiam à formação de supervisores de ensino, mais especificamente na Secretaria Estadual da Educação de São Paulo.

**Tabela 1 - Produções acadêmicas entre 2009 e 2013 nas bases de dados CAPES e BBTD**

Descritores	Resultados	
	CAPES	BBTD
Supervisão de Ensino	63	171
Formação de supervisores de Ensino	34	134
Formação continuada de Supervisores de Ensino	11	36
Formação continuada, em serviço, de supervisores de ensino.	1	3
Supervisores de Ensino na Rede estadual paulista	1	7
Formação de supervisores de ensino no Brasil	48	12
Formação continuada de supervisão escolar no Brasil	27	1
Formação continuada em serviço da supervisão escolar no Brasil	1	0
Subtotal	186	364
<b>Total</b>	<b>550</b>	

Fonte: CAPES, BBTD.

### **A) Portal da CAPES**

No portal da Capes foram encontrados cento e oitenta e seis (186) artigos científicos, que em sua maioria, não estavam relacionadas à proposta de estudo dessa pesquisa. Alguns artigos continham a palavra supervisão de ensino, no título ou no resumo, outros apareciam os demais descritores, entretanto, os assuntos foram os mais diversos possíveis. A partir da análise do resumo e, posteriormente da introdução desses artigos, identificou-se cinco (5) artigos que estavam mais próximos do tema proposto. Na pesquisa “Ação Supervisora na Educação Básica; um estudo sobre o lugar do supervisor escolar nos processos formativos da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo” de Salmaso (2011), o autor tem o objetivo de compreender o lugar que este profissional ocupa nas políticas de formação desenvolvidas neste sistema. Esta questão também esteve presente no estudo de “Políticas de Formação Continuada da Rede municipal de Educação de Rondonópolis – MT (2004 a 2008) e suas contribuições para a formação continuada na escola: dos cursos propostos à visão da coordenação pedagógica.” Mingarelli (2011). A pesquisa buscou compreender as políticas públicas de formação continuada para professores da Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis- Mato Grosso, utilizando-se da pesquisa com supervisores de ensino que implantam essas políticas. A desistência dos cursos de formação no ambiente on-line foi discutida no artigo “Um Estudo Sobre o Fenômeno da Desistência Em Um Curso De Formação Online Para Professores” Fequetia (2012) que apesar de ter este título, o estudo aborda, além dos professores, o mesmo fenômeno com os diretores, assistentes técnicos pedagógicos e os supervisores na rede estadual de São Paulo. Um dos estudos que tratou diretamente da formação continuada dos supervisores intitula-se “A formação do supervisor escolar em encontros colaborativos e de parceria com outros gestores educacionais” Silva (2011), procura observar como os espaços de formação criados são significativos para o pesquisador-supervisor, nas interações com uma supervisora colaboradora e, posteriormente, com a diretora e a coordenadora pedagógica de uma escola foi desenvolvido na rede municipal de São Paulo. O mestrado de Proença (2014), intitulado “Supervisão da prática pedagógica: percursos formativos em parceria e diálogo com os profissionais da educação” foi realizado com supervisores em dois sistemas municipais de ensino na região de Campinas. Esta dissertação se pautou numa investigação sobre a formação profissional continuada na perspectiva da Supervisão da Prática Pedagógica, em diálogo e parceria com os profissionais que atuam nas instituições educacionais, com o objetivo de investigar como se dão estas relações de parceria e diálogo em situações de formação continuada, problematizando as estratégias da Supervisão da Prática Pedagógica de profissionais das redes de ensino.

## **B) Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações**

Na pesquisa realizada na Biblioteca Brasileira de Teses e dissertações foram encontrados trezentos e sessenta e quatro (364) artigos científicos, dos mais variados temas, relacionados aos descritores desta pesquisa. Desses, foram selecionados cinco (5) estudos que discutiram a formação continuada e tem como sujeitos de pesquisa os supervisores de ensino. A dissertação “A atuação profissional da supervisão escolar na educação infantil: estudo de caso em uma escola municipal de educação infantil de São Paulo” Cabral (2009) apresenta os resultados de uma pesquisa sobre a formação continuada, em serviço, destinada aos profissionais da Supervisão como uma necessidade premente. O estudo discute a necessidade de uma formação continuada específica para esses profissionais, abordando aspectos pedagógicos e administrativos. A dissertação “O Papel dos Grupos de Referência na Formação de Gestores (As) Escolares” Nascente, (2011) discute os resultados de grupos de estudo, denominados grupos de referência. Segundo essa pesquisa, esse grupo foi formado pela SEE/SP com o intuito de criar um grupo de estudos para a formação dos gestores (Supervisores de ensino, diretores, vice-diretores e professores coordenadores) e pretendia-se que fossem estudados aportes teóricos para referendar as práticas gestoras administrativas e pedagógicas no cotidiano das Diretorias de Ensino e das unidades escolares estaduais. Este assunto também foi abordado na pesquisa Formação de Gestores e a Organização Pedagógica nas escolas e Diretorias Regionais de Ensino, Rocha (2011), essa investigação concentra-se nos processos de formação continuada que ocorrem nos grupos de referência nas Diretorias e seus efeitos na ação-reflexão-ação de práticas de gestão. Na dissertação intitulada “Formação Continuada de Supervisores Educacionais” Sartori (2011) investiga a formação continuada de supervisores educacionais, a partir da pesquisa no curso de extensão da faculdade UNIPAMPA, no Rio Grande do Sul e no cotidiano desses profissionais nas escolas públicas próximas a faculdade. A pesquisa “Formação em Serviço e Desenvolvimento Profissional da Gestão Pedagógica” Lopes (2012) aborda o desenvolvimento dos profissionais da supervisão de ensino, descrevendo e analisando trajetórias de formação envolvendo supervisores atuantes na SEDUC/CREDES, na Secretaria de Educação do Ceará.

### **2.4 Contextos de Formação na Perspectiva das Histórias de Vida**

As formações continuadas suscitadas em ambientes como as Diretorias Regionais de Ensino e as escolas configuram as peculiaridades do processo de desenvolvimento e formação

que ocorre durante a trajetória profissional dos supervisores de ensino. Investigar a formação continuada como processo de formação e autoformação, considerando os diferentes aspectos que o constituem, permite uma visão de como ocorreram os percursos formativos e como foram percebidos pelos supervisores de ensino, diante desses diferentes contextos de formação.

Para compreensão dos contextos de formação continuada analisados nessa pesquisa, utilizou-se a teoria de Josso (2008), em que as histórias de vida, nos contextos acadêmicos e profissionais que ocorreram auxiliam na compreensão dos sujeitos investigados e permitem o entendimento das suas trajetórias formativas no campo profissional.

A teoria das histórias de vida, sob a perspectiva de Josso, destaca a importância das histórias de vida e formação no que concerne às narrativas de formação, configurando-se como uma oportunidade de investigação-formação ao longo da vida.

A abordagem, a partir do trabalho com as histórias de vida, caracteriza-se como um método de conscientização. A conscientização de si mesmo, dos vínculos que são instituídos no seu processo formativo e com os saberes construídos no seu percurso da vida. Por meio do enfoque biográfico, os sujeitos narram as suas trajetórias de vida pessoal, profissional e acadêmica, adquirindo a consciência sobre si mesmo, sobre os outros e o cotidiano. Ao mesmo tempo, que retomam as suas histórias de vida, refletem sobre os fatos e suas atitudes, sobre a experiência adquirida, autoformando e vislumbrando novos caminhos de formação e aprendizagem, principalmente no campo profissional.

Josso (1999, 2004 e 2008) expõe nitidamente o significado de realizar a investigação com as histórias de vida, ao alegar que pesquisas com trajetórias de vida abrangem o conjunto das experiências de vida dos sujeitos investigados, em seus diferentes contextos, além de permitir a interpretação e análise de temáticas de um itinerário, a partir de uma entrada específica na história de vida do sujeito. Como no caso em tela, em que essa pesquisa investiga a formação continuada dos supervisores de ensino, a partir de suas histórias de vida acadêmica e profissional.

Utilizarei os conceitos de “experiência formadora”, “aprendizagem experiencial” e “recordações-referências” (Josso, 2004), para melhor entendimento das narrativas com histórias de vida e suas implicações no processo de investigação-formação e autoformação. No contexto da investigação, caracteriza-se como instrumento de levantamento de dados sobre as trajetórias de vida e no contexto de formação continuada dos supervisores de ensino, instituem-se como expressiva ferramenta para apreensão do desenvolvimento pessoal e

profissional. Para Josso (2004), “[...] o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente, saber-fazer e conhecimentos, funcionalidades e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença de si e para a situação pela mobilização de uma pluralidade de registros [...]” (p. 28).

A apropriação e sistematização da narrativa de si possibilita que o sujeito reviva e ao mesmo tempo reflita com suas experiências formadoras, com fundamento nas suas histórias de vida já vivenciadas e naquelas que ainda vive, das representações e subjetividades estabelecidas no percurso da sua vida. Diante disso, a fim de que uma experiência seja considerada formadora, é fundamental falarmos sob o ângulo da aprendizagem. Discutida aqui sob a ótica das aprendizagens adquiridas nas suas trajetórias profissionais.

O desenvolvimento humano acontece num mundo social, tendo em vista que estão condicionadas as características das pessoas, em si mesmas e, nas características das pessoas na relação com o seu ambiente, em certo período de tempo. O começo de qualquer investigação científica esta na compreensão que o desenvolvimento é a investigação da relação sistêmica dos processos e resultados do desenvolvimento humano, como uma função conjunta da pessoa no ambiente.

Ao discutir a formação dos supervisores de ensino na rede estadual de São Paulo (SEE/SP), é preciso olhar não só para os cursos e suas metodologias, mas compreender, por meio das narrativas desses profissionais, como estes perceberam estas formações e, ainda, se estas influenciaram as suas práticas de trabalho, que ocorrem com outros profissionais, em diferentes contextos, nas Diretorias Regionais de Ensino, nas escolas públicas e privadas, nos ambientes presenciais da Secretaria da Educação de São Paulo como a Escola Formação de Professores “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP), Instituições parceiras (Universidades, Organizações não governamentais, Prefeituras e suas respectivas secretarias,...), outras secretarias estaduais de São Paulo e nos ambientes on line, formando a ampla rede de formação em que os supervisores de ensino atuam e são formados.

Para Josso (2004) “[...] o conceito de experiência formadora implica numa articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação, articulação que se objetiva numa representação e numa competência [...]” (p. 35). As histórias de vida que são revelados por meio das narrativas de si, em experiências e aprendizagens individuais e coletivas, nos contextos vivenciados por estes sujeitos individualmente, mas também decorrem da perspectiva que somos indivíduos socioculturais, interagindo e sofrendo interação continuamente.

Pesquisar com narrativas das histórias de vida, como concepção de formação, é ter o entendimento que os sujeitos podem compreender que as experiências relatadas e vivenciadas nas suas trajetórias de vida, possibilitam que se reavivem memórias, sentimentos e subjetividades e as aprendizagens experienciais. A submersão na sua essência possibilita ao sujeito estabelecer sentidos e significados para a sua história, as suas experiências acadêmicas e profissionais com base em experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida.

Enquanto um processo formador, a narrativa de si e das experiências vividas ao longo da vida caracteriza-se como “processo de formação” e “processo de conhecimento” (Josso, 2004). No aspecto formador o resgate perceptivo dos conhecimentos adquiridos e as transformações de suas práticas de trabalho, permitem um novo olhar para a sua história e a sua formação. No aspecto do conhecimento, o “processo de conhecimento” surge da repetição de modelos referenciais que apoiam as aprendizagens, decorrentes das suas próprias percepções, bem como os contextos de trabalho, expandindo os conhecimentos que cada pessoa adquire ao longo de sua trajetória de vida.

Com esse entendimento, passaremos a seguir, a discutir o sentido e os significados das propostas de formação continuada, objeto de estudo dessa pesquisa, que utilizando as histórias de vida de Josso para o levantamento de dados, analisa e interpreta a partir da teoria Aguiar e Ozella (2006,2013), investigando a formação continuada dos supervisores de ensino na SEESP.

## **2.5 Sentido e Significado das Propostas de Formação Continuada**

Para discutir as propostas de formação continuada, pontuemos a abordagem Sócio-Histórico-cultural de Vygotsky na definição dos conceitos de sentido e significado. No livro *A construção do Pensamento e da Linguagem* (2001 [1934] ), este autor assim define a relação entre sentido e significado:

(...) O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem varias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire o contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. (p.465).

No dicionário Aurélio, a palavra sentido tem 21 interpretações, entretanto a de número um definida neste, parece estar mais próxima da discussão a que nos reportamos: “1. Faculdade que têm o homem e os animais de receber as impressões dos objetos exteriores.” Já

a palavra significado só tem duas interpretações definidas e a primeira, até mesmo por também fazer alusão a sentido, tem mais coerência com os propósitos aqui apresentados: “1. Significação; sentido; acepção”.

Expostas as duas interpretações para “sentido e significados”, uma do ponto de vista de um professor de literatura, com discussões sobre aprendizagem na óptica da psicologia e outra com a definição de um dicionário que apresenta uma coleção organizada, alfabeticamente com a significação, tradução e outras informações sobre as palavras, buscamos obter duas compreensões distintas, com diferentes visões que contemplem, ainda que não em sua totalidade, mas com olhares dissemelhantes essa discussão.

Ao inserir nesta discussão, a formação continuada, sob a óptica de sentido e significado que lhes são atribuídos, inserimos também o campo administrativo educacional, aliado ao pedagógico, mas propriamente o da supervisão de ensino, com suas particularidades e, como já demonstrado nesta pesquisa, carente por estudos na área científica.

Carapeto (2002) assegura que o supervisor educacional é um agente articulador de práticas educativas, com proposituras à qualidade da formação humana para o pleno exercício da cidadania. Formar está na essência do ser supervisor, formar plenamente, convergindo o administrativo e o pedagógico para uma só finalidade, a melhoria da qualidade da educação pública.

Com essa perspectiva, a definição de sentido e significado para a formação continuada do supervisor e que atua nos processos educacionais, não se tem a pretensão de definições únicas, mas explicitar as definições mais recorrentes apresentadas em artigos e pesquisas científicas, para as análises dessa discussão.

Koll (2010), em seu livro *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico* declara que os significados expressam dois elementos: um refere-se ao sentido exato da palavra, adequado para propiciar os conceitos e as maneiras das estruturas basilares. Um exemplo, a palavra ave: determina uma espécie cotidiana, concreta, existente na terra. Ainda que os conhecimentos de vida e o entendimento dos indivíduos a cerca de um elemento seja diverso, a definição de ave será apropriadamente compreendida pelos indivíduos da mesma comunidade que se expressem na mesma língua.

O outro elemento refere-se ao sentido. E o que a palavra representa para cada indivíduo e depende de suas experiências individuais. Vygotsky almejou não só o cognitivo e inseriu a criança em seu contexto social, associando afetividade ao processo de construção dos significados. Um indivíduo, que tenha tido uma experiência negativa com uma ave, poderá

relaciona-la a nojo, medo, repulsividade, conotando um sentido absolutamente individualizado, próprio da situação que vivenciou com esse animal.

Os diversos indivíduos, que convivem num mesmo ambiente profissional, decodificam diversamente as mesmas palavras, informações, o que ocorre frequentemente no ambiente escolar e das Diretorias Regionais de Ensino, pois são lugares que explicitam a complexidade da sociedade moderna, em todos os seus aspectos. Ao se discutir a elaboração de ações formativas e ao coloca-las em prática, temos sentidos e significados diferentes, para os formadores e para aqueles que são formados.

Que sentidos e que significados tem para estes profissionais a formação continuada? Certamente não é uma pergunta fácil de responder, são evidenciadas possibilidades diante do que nos apresenta a literatura nesse assunto. Heller apud Muramoto coloca-nos que "o *elemento ético*, de fato, *não* existe apenas de maneira implícita: a *consciência da nova exigência* significa ao mesmo tempo a *consciência* dos valores e da orientação ética em que há de basear a criação na nova realidade".

A compreensão de que a escuta do outro, é primordial em qualquer construção de saberes, no ambiente educacional é indispensável para que a validação das práticas apreendidas e ensinadas sejam assertivas e coerentes com o que os sujeitos desses processos necessitam para aprimorar as suas metodologias de trabalho. Nesse intuito podemos refletir sobre as afirmações de Zeichner (1993): "De maneira geral, toda e qualquer ação dentro da escola, de caráter intencional, que propicie o desenvolvimento profissional do docente, pode ser considerada como tempo de formação".

Esse tempo de formação, citado por Zeichner no paragrafo anterior, deve ser pensado para os supervisores de ensino, que trazem consigo a experiência anterior das escolas e da literatura Pedagógica, o que não é suficiente para que se passe da visão dos micros ambiente para o macro, tendo que pensar as suas praticas, diante de novas demandas, administrativas e pedagógicas que ocorrem nas Diretorias Regionais de Ensino, nas escolas e sendo o principal agente que implanta as políticas públicas da Secretaria Estadual de Educação do Governo do Estado de São Paulo. A formação continuada para esses profissionais é única e deve atender as constantes mudanças, que ocorrem no dia a dia do seu trabalho.

A formação para estes profissionais da gestão devem levar em conta, os diferentes sentidos e significados, mas também corroborar para que o seu trabalho seja aprimorado. Em seus estudos, Schon, (2000) afirma que "não é somente necessário ter a competência para resolver problemas técnicos, é necessário também conciliar, integrar e escolher apreciações

conflitantes de uma situação, de modo a construir um problema coerente que valha a pena resolver” (p.38). O que não é tarefa fácil num contexto de trabalho em que estes ocorrem indistintamente e cotidianamente.

Compreender que a formação continuada para os supervisores de ensino, tem um viés abrangente e é distinta das dos demais profissionais da educação, apesar de estar sendo constantemente perpassadas pelas mesmas questões, a atuação e a abrangência de sua atuação tornam-na mais complexa e com exigências únicas profissionais, a de que se tenha uma visão sistemática, reflexiva, em equipe e com responsabilização compartilhada do principal objetivo de qualquer sistema educacional, educação com qualidade para a continuação nos estudos e para a inserção na vida social dos alunos, principais protagonistas de toda atividade que ocorre dentro do ambiente escolar.

Para entender os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos investigados nessa pesquisa, será utilizada a proposta dos núcleos de significação de Aguiar; Ozella (2006, 2013), desenvolvida para instrumentalizar o pesquisador no procedimento de apreensão de sentidos e significados instituídos pelo sujeito diante da realidade. Para Aguiar e Ozella (2006, 2013), analisar a dimensão histórico-dialética e seus desdobramentos, é uma escolha de um procedimento que possibilita a construção do conhecimento científico, vislumbrando assim a necessária coerência entre o método e seus procedimentos.

Os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos estão ligados ao processo de conhecimento interno e externo de cada um para falar de si, das suas experiências e aprendizagens, em seus contextos sociais e históricos, dos comportamentos, posturas, atitudes, formas de sentir e viver que distinguem subjetividades e identidades.

Nossa investigação iniciou-se precisamente do fato de buscar respostas e compreender o movimento de constituição da formação do supervisor de ensino que se dá na relação dialética entre subjetividade e objetividade, ponderando as circunstâncias históricas de vida e da carreira desse profissional. Além disso, advimos da hipótese de que os significados e os sentidos construídos sobre a sua formação e sobre o que é ser supervisor de ensino de sistema, compõem mediações do modo de sentir, pensar e agir do sujeito.

Dessa forma, aportamos nossas análises e interpretações em categorias da Psicologia Sócio-Histórica que nos encaminharão ao entendimento das mediações, dos caminhos e as questões tomadas de decisões que resultaram na trajetória formativa de cada supervisor de ensino, único e singular, mas que expressa também, os anseios, desejos e perpassa pelo histórico de aprendizagem pelos caminhos formativos desses profissionais, dentro do sistema

de ensino em que estão inseridos.

No próximo item, intitulado Os Caminhos da Pesquisa, desvelaremos os percursos investigativos, caracterizando e contextualizando os sujeitos de pesquisa, supervisores de ensino, que farão parte desse estudo investigativo. Neste item também serão demonstrados os percursos percorridos para a coleta e análise de dados, aportados em referenciais teóricos e em dados científicos que embasarão essa investigação e os resultados, análises e conclusões, ao final dessa dissertação.

### 3 CAMINHOS DA PESQUISA

#### 3.1 Percursos Investigativos

Neste item apresentamos os procedimentos metodológicos adotados nessa investigação, ou seja, os meios necessários para conduzir os processos de investigação, que se iniciaram com a escolha do tema, dos contextos, dos sujeitos participantes, do levantamento dos dados aos procedimentos analíticos.

Essa pesquisa, de abordagem qualitativa, adotou as entrevistas com roteiro baseado na teoria das histórias de vida de Josso, que se constituíram em narrativas das histórias de vida dos supervisores de ensino, indo ao encontro da problematização trazida nesta dissertação. Para Josso (2007, p.413) “Um trabalho transformador de si, ligado à narração das histórias de vida e a partir delas, torna-se indispensável a uma Educação Continuada digna desse nome” (p.43).

Esse tipo de investigação não é uma biografia ou romance da vida de uma determinada pessoa, segundo Josso (2004), é uma metodologia que utiliza uma variedade de fontes e procedimentos de coleta de dados: pessoais (autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais), e também entrevistas biográficas (orais ou escritas).

O roteiro conduziu as entrevistas para uma narrativa reflexiva, em que os sujeitos pesquisados, os supervisores de ensino, expressaram suas emoções, discorreram sobre a sua formação acadêmica, profissional e enfatizaram em muitos momentos, os sentidos e significados que atribuem à formação continuada que participaram ao longo de sua trajetória na supervisão de ensino.

Para a análise dos dados, no intuito de utilizarmos uma metodologia abrangente, que estudasse os sujeitos em seus contextos históricos e sociais, empregamos a teoria dos núcleos de significação, que como afirma Aguiar e Ozella (2013):

Assim, falamos de um homem constituído numa relação dialética com o social e com a história, sendo, ao mesmo tempo, único, singular e histórico. Esse homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela - em todas as suas expressões -, a historicidade social, a ideologia, as relações sociais, o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos. Indivíduo e sociedade vivem uma relação na qual se incluem e se excluem ao mesmo tempo. (2006,p.226)

Com a finalidade de distinguir o procedimento mediante o qual se buscou obter respostas aos objetivos norteadores dessa investigação, os percursos investigativos foram dispostos em cinco subitens: no primeiro há a descrição do **Tipo de Pesquisa** realizada, apoiada na escolha pela pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1982) em que se destacam sua relevância nas investigações em que o “significado” que as pessoas dão as coisas e a sua vida será foco de atenção especial dessa pesquisa. Em seguida, são descritos os **Sujeitos da Pesquisa**, caracterizando-os e contextualizando nos locais em que ocorreram as entrevistas, sendo na sequência apresentado os **Instrumentos** e os **Procedimentos para a Coleta dos dados**, em que são descritos os percursos investigativos realizados pela pesquisadora junto aos sujeitos, com o intuito de incitar narrações reflexivas e apontamentos das suas trajetórias de vida, acadêmicas e profissionais. Na finalização desta parte da pesquisa, a fim de delinear os **Procedimentos para a análise dos dados**, detalhou-se o procedimento científico utilizado, os núcleos de significação, procedimento metodológico de interpretação de dados qualitativos proposto por Aguiar e Ozella (2006, 2013), que permite ao pesquisador ir além da descrição das informações que estão contidas nos dados coletados, adentrando no sentido e nos significados presentes nos discursos dos participantes.

Apresentaremos a seguir, por item, os caminhos percorridos nessa pesquisa e os procedimentos científicos que deram suporte a essa investigação.

### **3.2 Tipo de Pesquisa**

Este estudo caracteriza-se como descritivo e exploratório, com abordagem qualitativa, visto que parte de um tema de interesse e vai se delineando, à medida que a investigação científica se desenvolve. Para Bogdan e Biklen (1982) este tipo de pesquisa apresenta cinco características básicas: 1) a pesquisa qualitativa tem ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; 2) os dados gerados serão predominantemente descritivos e a 3) preocupação com o processo do estudo será muito maior que o produto; 4) o “significado” que as pessoas dão as coisas e a sua vida será foco de atenção especial do pesquisador; 5) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (não houve a preocupação em buscar evidências que comprovassem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formaram ou se consolidaram basicamente a partir da inspeção dos dados).

Para atender os objetivos definidos nessa investigação, optou-se por um roteiro para entrevista baseado nas narrativas de histórias de vida, utilizadas na pesquisa sobre educação,

que permitem a reflexão da prática e da formação para os pesquisados e para os pesquisadores, pois os diálogos e os debates, durante e na conclusão do estudo, tornarão possíveis rever o histórico profissional e construir novas metodologias de trabalho, com um olhar crítico-reflexivo. Josso (2004).

A pesquisa baseada nas histórias de vida, na área educacional, vem sendo bastante difundida nos últimos vinte (20) anos. Pesquisadores como Josso (2004, 2007), Nóvoa (2000), Pineau (1999) e Goodson (2000), além de outros, tem elaborado estudos expressivos nessa área. Boldarine (2014) diz que estes estudos versam principalmente sobre a constituição do educador reflexivo até a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação.

Na proposta defendida por Schon (2000, p.123) a reflexão assume papel essencial, importando-se lembrar, no espaço desse trabalho, os significados da reflexão na ação e da reflexão sobre a ação. Por isso a pesquisa com entrevistas, a partir das histórias de vida, suscitará aos entrevistados, uma reflexão sobre o seu percurso formativo e sua atuação no seu cotidiano de trabalho.

Para Josso (2004, p.27), analisar e compreender como ocorrem os processos de formação continuada, torna-se imprescindível para desenvolver metodologias mais adequadas à realidade dos profissionais, em como melhorar o seu processo de formação continuada em serviço.

Vygotsky (1996), atento em não transpor o Materialismo Histórico Dialético para a produção de conhecimentos em Psicologia, concebeu um método próprio que, ao se basear nas ideias de Marx, deu prioridade ao fato sócio-histórico. Alicerçado nos conceitos do método Vygotskyano, entendemos que numa análise sócio-histórica dos fatos, por exemplo, o desenvolvimento profissional do supervisor de ensino e suas relações com a formação continuada, a historicidade das experiências humanas é referência básica. Desta forma, ao se conhecer as histórias de vida acadêmica e profissional que se atrelam ao seu trabalho, não refletimos só sobre o passado desses fatos, mas também sobre o supervisor de ensino com o sentido e os significados com os quais foram formadas suas trajetórias profissionais, demonstrando, com isso, que esse profissional está em constante transformação. Vygotsky (2010) deixa claro essa ideia, quando afirma que:

Estudar alguma coisa historicamente, significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de determinada coisa, em todas suas fases e mudanças, [...], significa fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que é somente em movimento que o corpo mostra o que é. (p. 68).

Compreendendo que a análise do sentido e dos significados das entrevistas narrativas, carecia de um método para análise que contemplasse minimamente a subjetividade implícita nesses relatos, além das palavras expressas pelos sujeitos entrevistados e dos conceitos aparentes que esses demonstraram, definiu-se analisar e interpretar os dados dessa pesquisa com os núcleos de significação de Aguiar e Ozella (2013, p.308). Eles afirmam que somente “por meio de um trabalho de análise e interpretação pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluídas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido”. Como também defendem Aguiar, Machado e Soares (2015):

É também por isso (o fato de o significado conter mais do que aparenta) que se confirma a necessidade de construir um método científico que, em lugar de reduzir os significados à mera descrição descontextualizada de palavras, luta por apreender e explicar, por meio de categorias metodológicas fundamentais, a riqueza das mediações que neles se ocultam e determinam sua relação de constituição mútua com os sentidos. Compreendendo que a palavra com significado tem origem na articulação dialética do pensamento com a linguagem. (p. 61)

Desse modo, o processo de pesquisa se deu do empírico ao científico, a análise da historicidade das trajetórias de vida acadêmica e profissional, ligadas a formação continuada do supervisor do ensino, permitiram a elucidação das significações constituídas sobre a aprendizagem profissional e a formação realizada, compondo-se na sistematização do método Vygotskyano com a Pesquisa Qualitativa nesta investigação. Nesse movimento, a Psicologia Sócio-Histórica e os fundamentos da pesquisa qualitativa orientaram a escolha e o uso dos procedimentos metodológicos necessários à realização e concretização desta investigação, demonstrados na sequência.

### **3.3 Contextualização dos Sujeitos da Pesquisa**

Entendendo que a seleção do sujeito de pesquisa precisa estar articulada ao problema e aos objetivos da investigação, definimos os seguintes critérios para iniciarmos essa investigação: a) Eleger entre as cinco Diretorias Regionais de uma Região Metropolitana, os sujeitos que participariam dessa pesquisa, a partir da legislação sobre o módulo que define a quantidade de supervisores para cada Diretoria de Ensino e da pesquisa documental no Diário Oficial do Estado de São Paulo (DO), caderno Executivo II, pesquisando individualmente, os supervisores de ensino que trabalham, em cada uma das cinco Diretorias participantes dessa pesquisa; b) Selecionar, após essa investigação documental no DO, um (1) supervisor de

ensino, em cada uma das cinco Diretorias de Regionais, tendo como critério de escolha, o supervisor que obteve o maior número de participação em cursos de formação continuada, no período de 2009 a 2013.

Para cumprir o primeiro critério de definição dos sujeitos, determinou-se a quantidade de supervisores que deveriam ser investigados na pesquisa documental, fundamentando-se na Resolução nº 24, da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (SEE/SP), publicada em 06 de maio de 2014, que fixa a quantidade de supervisores de ensino por Diretoria e assim identificado o total de supervisores de ensino, que constituem a Região Metropolitana foco dessa pesquisa, formada por cinco Diretorias Regionais de Ensino. A partir das informações constantes nessa Resolução, ficou estabelecido que a pesquisa documental, deveria realizar-se com os 105 supervisores de ensino que trabalham nessas Diretorias.

A pesquisa documental para levantamento dos sujeitos foi executada em quatro (4) etapas, conforme descrição abaixo de cada uma dessas etapas.

Na primeira etapa, realizou-se uma pesquisa nos sites oficiais das Diretorias Regionais de Ensino que compõem a Região Metropolitana investigada, identificando os nomes dos supervisores de ensino que trabalham nesses locais.

Na segunda etapa, já de posse do nome completo dos supervisores de ensino, obtidos na primeira etapa, foram investigados no site do Diário oficial do Estado de São Paulo (D.O.), caderno executivo II, a participação dos supervisores de ensino nos cursos de formação continuada. Foram levantados dados sobre a participação, de cada um dos cento e cinco (105) supervisores investigados, nas formações continuadas oferecidas, no período de 2009 a 2013, pela SEE/SP. Nessa etapa da investigação, inicialmente foram feitas buscas pelos nomes completos destes profissionais, já que os Registros Gerais (RG), não constavam dos sites das Diretorias Regionais de Ensino. Esses primeiros resultados deram acesso ao RG de cada de cada um dos profissionais, o que possibilitou que as buscas ocorressem com o nome e o RG, de cada um dos cento e cinco (105) supervisores de Ensino investigados.

Percebendo ainda, que em determinados momentos, no Diário Oficial não apareciam os dados já levantados desses profissionais, fez-se um terceiro (3) levantamento de dados, constituindo-se na 3ª etapa da investigação.

Nessa 3ª etapa da investigação, realizou-se um check list dos cento e cinco (105) supervisores de ensino, verificando se estes haviam participado em formações continuadas oferecidas pela SEE/SP. Com esses dados foram elaboradas cinco planilhas no Excel, que se constituíram em dados individuais da formação dos 105 (cento e cinco) supervisores investigados na pesquisa documental, por Diretoria, ano e formações realizadas.

Após seis (6) meses da aquisição desses dados, obtidos nas três (3) etapas acima descritas, decidiu-se, averiguar as informações levantadas sobre a formação continuada dos supervisores de ensino e garantir o rigor investigativo e a fidedignidade dos dados, realizando-se um quarto levantamento, a 4ª etapa da investigação documental.

Nessa 4ª etapa do levantamento de dados, foram conferidas as planilhas organizadas a partir das etapas 1,2 e 3, averiguando novamente os dados levantados sobre os supervisores de ensino e as formações oferecidas pela SEE/SP, no período de 2009 a 2013. Desta forma, nesta última conferência de dados, a pesquisa documental possibilitou quantificar o número de participação de cada um dos supervisores de ensino, resultando, em cada uma das cinco Diretorias Regionais de Ensino, na verificação dos supervisores de ensino que apresentaram o maior índice de participação nas propostas formativas oferecidas pela SEE/SP, no período investigado.

Com base nesses dados, em cada uma das cinco Diretorias Regionais, foi selecionado um supervisor de ensino, que obteve o maior índice de participação nas propostas de formação continuadas, oferecidas pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, os quais foram convidados a colaborar com essa investigação. Neste momento, o grupo constitui-se de cinco (05) sujeitos participantes dessa pesquisa.

### **3.3.1 Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa**

A seguir, será foco de estudo, o grupo de sujeitos colaboradores nessa pesquisa que realizaram o maior número de propostas de formação continuada, durante o período de 2009 a 2013. Nesse grupo, constituído de 05 (cinco) supervisores de ensino efetivos, 04 (quatro) deles encontram-se atuando nas Diretorias Regionais de Ensino da Região Metropolitana, e um profissional, ativo no início da pesquisa, se aposentou em 2015. Quatro (4) sujeitos foram entrevistados nas Diretorias Regionais de Ensino e um (1) em sua residência particular.

Minayo (2001) afirma que na investigação de natureza qualitativa, o número de sujeitos não deve ser muito amplo, uma vez que esse tipo de investigação é legitimado pela qualidade das informações e não pela quantidade de sujeitos.

Passaremos a caracterizar esses sujeitos, aqui destacados pelos dados obtidos no âmbito da pesquisa. Os dados foram agrupados em categorias alusivas: formação acadêmica ( tabela 3), as profissões exercidas antes do ingresso na supervisão (4), o tempo de atuação na rede estadual, como professor, diretor e supervisor e os acúmulos de cargo, (5).

Dos cinco sujeitos entrevistados, 80 % são do sexo feminino e 20 % do sexo masculino. Esses dados confirmam as estatísticas e demonstram a preponderância do sexo feminino na administração pública. (IBGE, 2011). Também revelam que os supervisores de ensino entrevistados, encontram-se na faixa etária entre 45 e 65 anos. Este fato corrobora com os dados estatísticos que definem esse período de vida, para ambos os sexos, como o que abrange o maior número de indivíduos ativos e ocupados, definição para trabalhando e na ativa, utilizada pelo IBGE, na pesquisa realizada em 2011, de acordo com a publicação no Caderno de Pesquisa Mensal de Emprego, 2003 - 2011.

Na sequência, será apresentada a tabela (3), enfatizando a formação acadêmica dos sujeitos, com os dados obtidos no questionário sócio- demográfico.

**Tabela 2 – Formação Acadêmica dos Sujeitos**

<b>GRADUAÇÕES</b>	<b>PÓS-GRADUAÇÕES ESPECIALIZAÇÕES</b>	<b>MESTRADO</b>
Pedagogia - 100 %	Gestão escolar, administrativa - 80 %	Linguística – 20 %
Outros cursos de Licenciaturas - 80 %	Gestão pública - 60 %	Educação – 20 %

**Fonte: Org: Lima (2016)**

A tabela 2 apresenta a formação exigida para o ingresso no cargo de supervisor de ensino, Pedagogia, evidenciando ainda que destes, 80% possuem pós-graduação e 60% possuem especialização. Somente 40% dos sujeitos pesquisados deram continuidade aos seus estudos em nível de pós-graduação strictu sensu e estes não estão relacionados à área de concentração de estudos, do cargo ocupado por estes profissionais, à área administrativa. Esses resultados podem refletir a própria estrutura da Secretaria da Educação de São Paulo, que tem um plano de carreira que apresenta pouca valorização para os profissionais do magistério.

Na etapa seguinte, abordamos a experiência profissional dos sujeitos, junto à prática na área da educação e em outras áreas.

**Tabela 3 – Experiência Profissional dos Sujeitos.**

SISTEMAS DE ENSINO	PROFISSÕES EXERCIDAS			
	Professor	Coordenador	Diretor	Outras Profissões sem vínculo com a área educacional
<b>Rede Pública</b>	100 %	60%	80 %	20 %
<b>Rede Privada</b>	100 %	-	-	20 %
<b>Ensino Superior</b>	50 %	-	-	-

Fonte: Org: Lima (2016)

Legenda: - : Não exerceu a função correspondente

A experiência profissional e a carreira ascendente no magistério estão demonstradas na tabela 3, pois todos os entrevistados foram professores nas redes públicas e privadas e a maioria trabalharam como diretores na rede pública. Entre esses profissionais, 20% tanto na rede pública quanto na rede privada, já exerceram outras profissões que não estavam relacionadas à educação.

A tabela 4, a seguir, irá demonstrar o tempo de experiência profissional na área educacional, na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), além de demonstrar o acúmulo de cargo de um dos sujeitos investigados.

**Tabela 4 – Tempo de Atuação Profissional na Rede Estadual e os Acúmulos de Cargo.**

Pesquisados	Professor	Coordenador	Diretor	Supervisor	Acúmulo de Cargo
<b>Sujeito 1</b>	20 anos	-	13 anos	11 anos	Acumula cargo na rede estadual como professor
<b>Sujeito 2</b>	16 anos	-	-	6 anos	-
<b>Sujeito 3</b>	11 anos	8 anos	2 anos	11 anos	-
<b>Sujeito 4</b>	10 anos	1 ano	6 anos	20 anos	-
<b>Sujeito 5</b>	12 anos	4 anos	2 anos	11 anos	-

Fonte: Org: Lima (2016)

Legenda: -: Não tem experiência nesta função

Os sujeitos pesquisados têm experiência na rede estadual, anterior ao cargo de supervisor de ensino, em sala de aula e na gestão administrativa, conforme demonstra a tabela 4. Este fato, também pode ser analisado pelo aspecto da legislação, conforme o artigo 8º da Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, quando esses profissionais

ingressaram no cargo, só havia possibilidade de ingresso no cargo de supervisor de ensino, se o profissional já tivesse atuado no mínimo 8 (oito) anos de efetivo exercício de Magistério, dos quais 2 (dois) anos poderiam ter sido exercidos no cargo ou na de função de suporte pedagógico educacional ou de direção de órgãos técnicos ou, ter no mínimo, 10 (dez) anos de atuação no Magistério.

A legislação atual, a lei complementar nº 1256, de 6 de janeiro de 2015, em seu artigo 14, altera a lei complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, quanto ao cargo de supervisor de ensino, tornando condição para ingresso no cargo, após aprovação em concurso público de provas e títulos, a formação acadêmica em licenciatura plena em Pedagogia ou Pós- Graduação na área de Educação e experiência profissional, de no mínimo, oito (8) anos de efetivo exercício no Magistério, sendo que destes oito (8) anos, três (3) anos deverão ter sido exercidos em gestão educacional.

Outra situação demonstrada por essa tabela, bastante significativa, é a de que somente 20% destes profissionais acumulam cargo, situação que difere dos demais profissionais que lecionam no magistério da rede estadual da SEE/SP, que em sua maioria, acumulam cargos em duas ou três escolas públicas ou privadas.

Essas informações, obtidas na pesquisa, esboçam um perfil dos profissionais que atuam no cargo de supervisor de ensino. É possível ainda afirmar que esses cargos foram assumidos por profissionais com carreira no magistério, atuando nas redes privadas e públicas.

Pontuamos também que na linha evolutiva de ascensão no magistério da rede estadual de São Paulo, em cargos concursados, o de supervisor de ensino é o último degrau a ser atingido pelos profissionais da educação. Sendo só possível, uma ascensão acima desse cargo, por função designada como Dirigente Regional de Ensino, que também pode ser ocupada por diretores de escola e professores, através de indicação política partidária.

No próximo item, apresentaremos os instrumentos que foram utilizados na pesquisa documental e nas entrevistas com a metodologia das histórias de vida, ferramentas que nos auxiliaram a atender os objetivos dessa investigação.

### **3.4 Instrumentos**

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram: um levantamento documental, o questionário sociodemográfico e a entrevista com roteiro prévio, que foi elaborada com base nas narrativas das histórias de vida.

O levantamento documental teve por objetivo a coleta de dados relativos aos nomes dos supervisores de ensino, o levantamento do seu RG, bem como a quantidade e a especificidade da formação continuada oferecida aos profissionais investigados. Esse levantamento documental primeiro ocorreu por meio dos sites oficiais de cinco Diretorias Regionais de Ensino, que estão localizadas numa Região Metropolitana do Estado de São Paulo. E de posse dos nomes dos supervisores que trabalham nessas Diretorias de Ensino, realizaram-se pesquisas nos Diários Oficiais do Estado de São Paulo, em seu caderno executivo II, no período de 2009 a 2013.

A elaboração do questionário sociodemográfico (apêndice I), teve a finalidade de se levantarem informações de caráter pessoal dos sujeitos. Estes foram entregues aos sujeitos participantes da pesquisa, os supervisores de ensino, escolhidos pelo critério de maior participação em formações continuadas, antes da realização de cada uma das entrevistas, no mesmo dia em que estas ocorreram. Esse questionário possibilitou tecer uma breve caracterização e o perfil dos sujeitos desta pesquisa.

As entrevistas, com roteiro norteador, foram realizadas, individualmente, nos locais de trabalho dos sujeitos pesquisados e na residência de um dos participantes da pesquisa, devido a sua aposentadoria. Antecipadamente, os sujeitos foram elucidados sobre o teor da pesquisa e a metodologia que seria utilizada, tendo oportunidade de esclarecer as suas dúvidas.

Para a elaboração das entrevistas com roteiro norteador, definiu-se a metodologia das histórias de vida, a partir das narrativas dos sujeitos entrevistados, baseadas em Josso (2008), visando atender aos interesses dessa pesquisa, ou seja, o seu objetivo principal, que é investigar a formação continuada oferecida aos supervisores de ensino da SEE/SP.

Segundo Josso (2008), as entrevistas com narrativas num trabalho de pesquisa, são assim definidas:

A partir de narrativas ou, melhor dizendo, das narrativas centradas sobre a formação realizada para evidenciar e questionar heranças, continuidades e rupturas, projetos de vida, múltiplos ligados às vivências, etc., esse trabalho de reflexão, a partir de uma narratização da formação de si-mesmo (como ser pensante, sensível, imaginante, se emocionando, gostando, amando), permite tomar consciência das mudanças sociais e culturais nas vidas singulares e coloca-las em relação com a evolução dos contextos de vida profissionais e sociais (p.18).

Ainda com base nas ideias propostas pela metodologia de pesquisa baseada nas histórias de vida, com foco na formação continuada, Josso (2004) destaca que as vantagens das narrativas com histórias de vida em relação à formação, residem em que:

Nesse sentido, o formador forma-se a si próprio, a partir de quatro grandes instâncias: **1)** por meio da reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); **2)** na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (heteroformação); **3)** por intermédio das coisas (saberes, técnicas, culturas, artes, tecnologias); e **4)** pela compreensão crítica (ecoformação). (p.152)

Com a definição da metodologia para a execução das entrevistas, exporemos a seguir as metodologias para análise dos dados levantados e que serão o referencial sobre o qual se apoia este trabalho, os itens que se seguem neste próximo item, buscam descrever os procedimentos metodológicos adotados no processo de obtenção dos dados, assim como aqueles que sustentam a análise e a conclusão dessa investigação.

### **3.5. Procedimentos para Coleta de Dados**

Inicialmente, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Após sua aprovação, por meio de protocolo, foram solicitadas as autorizações dos Dirigentes Regionais das Diretorias de Ensino da Região Metropolitana do Vale do Paraíba (Apêndice IV). Após as autorizações serem aprovadas, foram contatados os sujeitos de pesquisa por telefone e por e-mail, esclarecendo o propósito dessa pesquisa.

Após os sujeitos concordarem em participar da pesquisa, foram apresentados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (conforme Anexo A) aos indivíduos que aceitarem participar do estudo, sendo-lhes garantido o sigilo de sua identidade, bem como assegurada sua saída do presente estudo, se assim desejarem, a qualquer tempo.

A partir da confirmação dos indivíduos que aceitaram participar da entrevista e da autorização dos Dirigentes Regionais de Ensino (apêndice III e IV), foi realizado o contato para o agendamento das entrevistas nos locais de trabalho e na residência de um dos sujeitos da pesquisa.

As entrevistas ocorreram, individualmente, num período de quatro (4) meses (Março a junho de 2015), tendo à pesquisadora realizado as entrevistas, em cinco (5) cidades diferentes, lugares em que se localizam as Diretorias Regionais de Ensino, local de trabalho dos sujeitos

participantes desta pesquisa, além da residência de um dos entrevistados, devido a sua aposentadoria se dar no decorrer dessa pesquisa.

As entrevistas foram gravadas em mídia digital e transcritas posteriormente, sendo analisadas pelos núcleos de significação, sistematizados por Aguiar e Ozella (2006,2013). As informações armazenadas no formato digital serão mantidas sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, quando então serão inutilizadas.

Ao final das entrevistas, procurando manter a fidelidade à linha metodológica proposta por Josso (1999, 2004, 2008,2013), cada um dos sujeitos entrevistados foi informado, que após a defesa e publicação final dessa pesquisa, receberão um exemplar dessa dissertação.

### **3.6 Procedimentos para Análise de Dados**

Em virtude do objetivo dessa investigação, o método de análise de dados que empregamos foi à proposta dos núcleos de significação, por possibilitar ao pesquisador a compreensão e a elucidação da subjetividade dos supervisores de ensino investigados, ou seja, seus modos de pensar, sentir e agir ao discutir as zonas de significado e sentido que estão sendo produzidas, de acordo com Aguiar, Ozella (2006). Essa metodologia, característica em investigações de natureza qualitativa, permitiu uma análise mais específica dos dados produzidos, bem como das significações estabelecidas pelos supervisores investigados.

Com a finalidade de organização, seguindo o processo para análise do material proposto nos núcleos de significação por Aguiar e Ozella (2013), foram produzidas tabelas com as anotações oriundas das entrevistas. Para maior objetividade e foco na questão de pesquisa, as categorias foram elaboradas a partir do problema de pesquisa e dos objetivos específicos, levando em conta que outras categorias poderiam emergir a partir das releituras dos dados transcritos das entrevistas narrativas com os supervisores de ensino.

Para elaboração das categorias, descritas no parágrafo acima, construiu-se um quadro (A1), onde se organizou os pré indicadores e os indicadores que surgiram nas primeiras análises e releituras, com o conteúdo das entrevistas narrativas dos cinco (5) supervisores de ensino e, em virtude do grande volume de informações obtidas, optou-se por colocar esse quadro como apêndices (A1), disponibilizando-o, ao final do trabalho.

Para esse fim, aplicou-se aos processos metodológicos indicados por Aguiar e Ozella (2006,2015): múltiplas leituras das respostas dadas pelos sujeitos nas entrevistas, para distinguir os pré- indicadores, mediante critérios de semelhança, frequência, aspectos contrastantes e, inclusive, contraditórios, para formar os indicadores. Esses indicadores,

mediante novas releituras, associadas ao objetivo dessa pesquisa, compuseram os núcleos de significados articulados aos demais dados e interpretados à luz da teoria histórico-cultural.

Vigostsky (1998) pontua que um corpo só se revela no movimento, assim como Aguiar e Ozella (2006) que defendem que:

[...] “só avançaremos na compreensão dos sentidos quando os conteúdos dos núcleos forem articulados. Nesse momento, temos, pois realização de um momento de análise mais complexo, completo e sintetizador, ou seja, quando os núcleos são integrados no seu movimento, analisados a luz do contexto sócio-histórico, à luz da teoria.”(p.231)

Com a instituição dos Indicadores e Núcleos de Significação, sintetizadas no quadro 2, abaixo, poderemos proceder à análise dos sentidos estabelecidos pelos supervisores de ensino, tendo em vista que sairemos do teórico para à interpretação de cada um dos indicadores e, portanto, dos núcleos. Isso é crível, pois conforme definido por Aguiar e Ozella (2013) apud Araújo 2015(p. 78), “os núcleos devem expressar aspectos essenciais do sujeito (...). Devem, assim, serem entendidos como um momento superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria –, avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido”.

Apoiados nessa afirmação, consideramos que os procedimentos de constituição dos núcleos de significação são perpassados pela visão analítica do investigador, com ligação à situação concreta que está sendo investigada. Nessa pesquisa o sentido e o significado atribuídos pelo supervisores de ensino, com diferentes experiências de vida e de trabalho, diante das formações propostas pelo órgão público ao qual estão vinculados.

Apresentamos a seguir, o quadro 2, em que estão revelados o sentido e os significados atribuídos pelos supervisores de ensino, as suas histórias de vida, acadêmica, profissional e de formação, a partir das análises das entrevistas com os supervisores de ensino entrevistados

**Quadro 2 – Indicadores e Núcleos de Significação**

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
1) Os sentimentos expressos pelos entrevistados em relação ao sonho ideal profissional e a escolhas acadêmicas.	A opção pela carreira de supervisor de ensino, diante das adversidades em sua vida pessoal e profissional.
2) As experiências profissionais antes da supervisão de ensino.	
3) O ingresso no cargo de supervisor de ensino.	
4) As rotinas de trabalho na supervisão de ensino e o desenvolvimento profissional.	Os sentidos e os significados do trabalho cotidiano para os profissionais da supervisão: as contradições/dicotomias entre teoria e prática; limites /possibilidades e formação.
5) Sentimentos dos Sujeitos em relação a profissão exercida.	
6) A realidade, a formação teórica e a prática no cotidiano da supervisão.	
7) A formação continuada na supervisão de ensino.	A formação continuada na trajetória profissional do supervisor de ensino.
8) O ser supervisor de ensino de sistema na atualidade	Desafios e oportunidades na prática atual do supervisor de ensino de sistema.
9) As necessidades de formação frente aos desafios da prática laboral na supervisão de ensino	

**Fonte: Org: Lima (2016)**

No próximo item, apresentaremos os Resultados e as Discussões: A formação continuada na SEESP e na Supervisão de Ensino de 2009 a 2013, bem como a Interpretação dos Núcleos de Significação dos Supervisores de Ensino organizados no quadro 2.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **4.1 A Formação Continuada na Supervisão de Ensino da SEESP**

Iniciando às análises, faço uma breve discussão sobre a formação continuada na trajetória do supervisor de ensino, diante dos contextos encontrados nesta pesquisa, quanto às oportunidades de formação oferecidas a esses profissionais.

A formação continuada é o foco dessa investigação e como problema de pesquisa, a intenção dessa dissertação é responder a seguinte questão: Quais contribuições à formação continuada oferecida pela SEESP, entre 2009 e 2013, trouxeram para o desenvolvimento profissional de um grupo de supervisores de ensino de uma Região Metropolitana?

Com esse intuito foram consultados sites oficiais da SEESP, das Diretorias Regionais de Ensino e do Diário Oficial do Estado de São Paulo, procurando desvelar os caminhos que norteiam as políticas públicas para a formação dos supervisores no sistema de ensino da rede estadual de São Paulo. Não foram encontradas legislações, nem publicações nos veículos oficiais de comunicação da SEESP que informassem com exatidão uma diretriz única para a formação continuada oferecida aos supervisores de ensino, no período de 2009 a 2013.

Na análise dos cursos de formação continuada oferecidos aos supervisores, no período pesquisado, não foi possível identificar que estas fossem especialmente direcionadas a esses profissionais. As formações com nomes de cursos, programas, projetos e ações de formação eram destinadas aos professores e aos gestores e os supervisores participavam de tais atividades, como agentes públicos que seriam formadores e não com o objetivo específico de serem formados como supervisores, considerado a complexidade desta função.

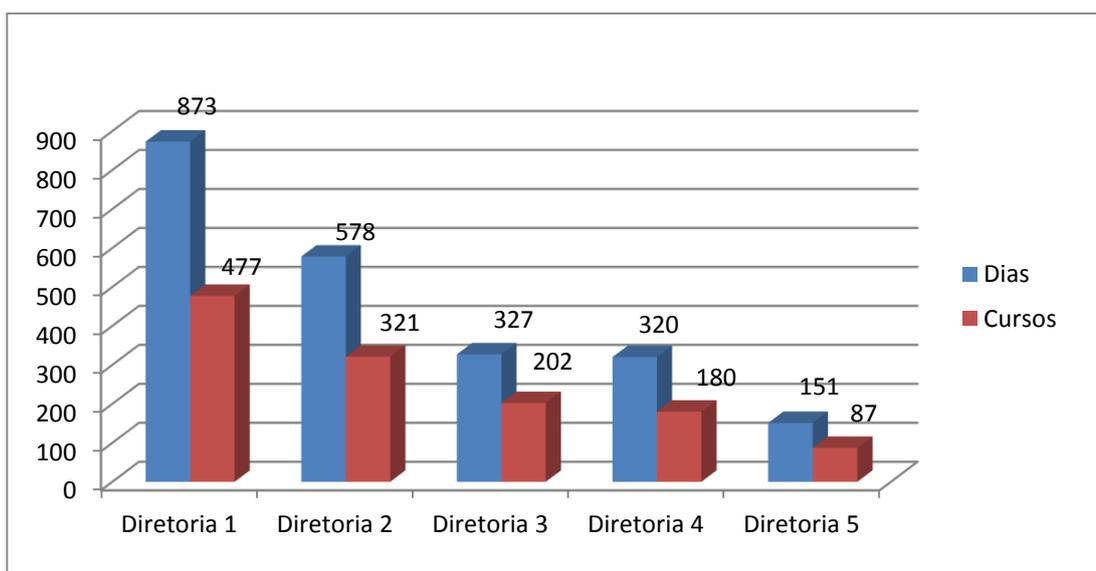
O papel de formador, parece estar diretamente ligado ao que se propunha em termos de política pública, tendo em vista que neste período, foi publicado do Decreto nº 57.141 de 18/07/2011, já discutido nessa pesquisa, que além de pontuar as atribuições do cargo, resgatando o papel fiscalizador do Supervisor de Ensino, omitiu nesse documento, o papel de proponente de políticas públicas, relegando, ainda, a um plano menor, o papel formador desse profissional, ainda que nas atribuições descritas, estejam subtendidas esse papel e que na prática, no cotidiano das escolas, isto seja uma atribuição inerente a esse cargo, perpassada a todo momento pela sua atuação no sistema de ensino da SEE/SP.

Para elucidar a formação continuada da SEE/SP, no período de 2009 a 2013, foram realizadas buscas, por meio do Diário Oficial do Estado de São Paulo. As propostas de formação continuada, ofertadas aos supervisores de ensino, foram sistematizadas e serão apresentadas a seguir.

#### 4.2 A formação Continuada na supervisão de ensino no período de 2009 a 2013.

Como fruto das pesquisas realizadas nos diários oficiais do estado de São Paulo, no período de 2009 a 2013, em que foram levantados os percursos formativos de 105 supervisores de ensino que trabalharam nas Diretorias Regionais de Ensino de uma Região Metropolitana, resultou em dados que apresentaremos sequencialmente.

O gráfico abaixo, figura 2, demonstra a quantidade de cursos e o número de dias que todos os supervisores de ensino das cinco (5) Diretorias Regionais de Ensino, estiveram envolvidos, no período estudado. Cabe aqui ressaltar que o número de supervisores que compõe o módulo de cada Diretoria é diferenciado. A quantidade de supervisores que trabalham nesses órgãos está apontada na tabela 2.

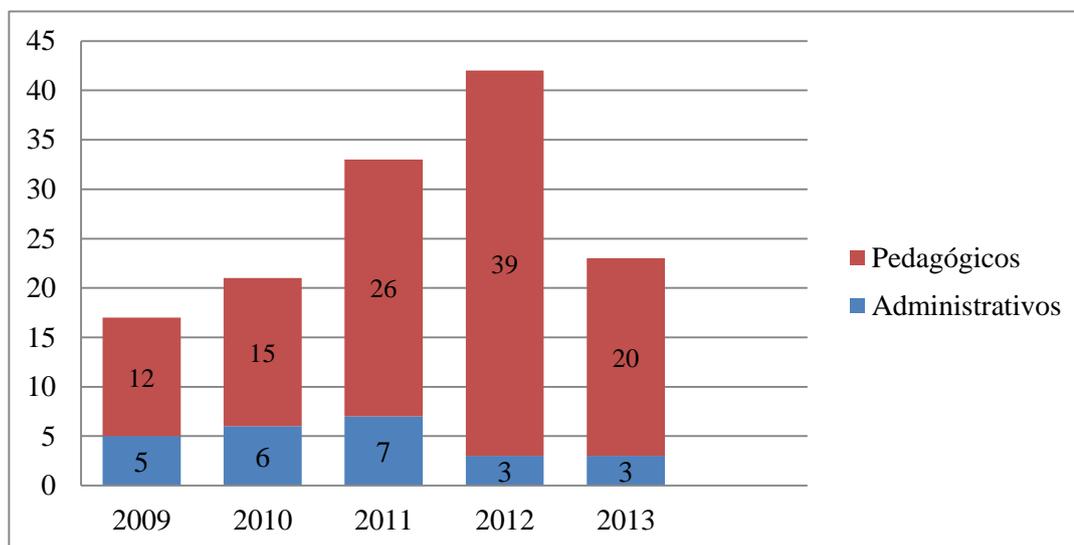


**Figura 3. Participação dos Supervisores em Cursos entre 2009 e 2013**

Fonte: Org: Lima (2016)

Outra distinção que se deve apontar é que, os supervisores de ensino envolvidos nos cursos de formação continuada, continuam a exercer as suas funções, com responsabilidades pelo trabalho administrativo e um setor de supervisão de escolas, como os demais que não estão envolvidos nessas formações. Essas participações, cotidianamente, resultam numa quantidade tarefas extras, sobrecarregando estes profissionais e sendo quase impossíveis de cumprir nas oito (8) horas que deveriam trabalhar diariamente. Esse fato foi bastante enfatizado pelos supervisores que participaram da pesquisa.

No gráfico 2, serão delineados, os cursos de formações continuada que tiveram a participação dos cinco (5) supervisores de ensino envolvidos nessa pesquisa.



**Figura 4. Formações Continuadas Pedagógicas e Administrativas**  
**Fonte: Org: Lima (2016)**

O gráfico acima demonstra a participação dos entrevistados dessa pesquisa, em cursos voltados para o pedagógico ou administrativo, no período de 2009 a 2013. Pelos dados apresentados no gráfico 2, é possível determinar 82 % das formações continuadas realizadas pelos sujeitos dessa pesquisa foram voltados para a área pedagógica e 18% para a área administrativa.

Essa constatação pode indicar a questão central dessas formações, que estão voltadas para melhorar os índices de desempenho das escolas e para preparar esses sujeitos da pesquisa, os supervisores de ensino, para formar gestores e professores no campo pedagógico. Ainda que no bojo dessas formações, esse profissional esteja envolvido em inúmeras outras atividades de cunho administrativo, relacionadas a estas formações continuadas.

Os resultados demonstrados dizem respeito aos dados coletados nas pesquisas no Diário Oficial do estado de São Paulo e são referentes aos sujeitos que foram entrevistados no decorrer dessa pesquisa.

**Quadro 3 – Orientações Técnicas do período de 2009 a 2013**

<b>Formação Continuada em Serviço</b>			
<b>Programas</b>	<b>Projetos</b>	<b>Cursos</b>	<b>Ações formação diversas</b>
<b>Programa Ler e escrever</b>	<b>Escolas Prioritárias</b>	<b>Curso PDG-AP Programa de Desenvolvimento Gerencial Atualização Profissional</b>	<b>CAPE Educação Especial</b>
<b>Programa Superação Jovem Parceria Instituto Ayrton Senna</b>	<b>Grupo de Referência</b>	<b>Curso para Professores PEB II Ingressantes</b>	<b>Formação Continuada de Gestores</b>
<b>Redefor – Rede São Paulo Formação Docente</b>	<b>Sistema de Proteção Escolar</b>	<b>Curso Liderança de Gestores de Escolas Públicas</b>	<b>Formações Continuidas Pedagógicas</b>
<b>Programa Vence</b>	<b>Prêmio de Gestão Escolar</b>	_____	<b>SARESP</b>
<b>Programa Ensino Médio Integral</b>	<b>Projeto Jovem do Futuro</b>	_____	<b>Formações Continuidas Administrativas</b>

Fonte: Org: Lima (2016)

O quadro 3 divide as formações continuadas em quatro (4) categorias: Programas, Projetos, Cursos e Ações de formações diversas. A partir dessa divisão, explicaremos a seguir as características desses cursos de formação continuada.

Os Programas apresentados na tabela subdividem-se em duas (2) categorias: os elaborados pela própria SEE/SP e os que são ministrados em parcerias com outras instituições. Os programas Ler e Escrever (Alfabetização) e Ensino Médio Integral (Escola de Tempo Integral) são desenvolvidos pela Secretaria da Educação com a colaboração de servidores do quadro das Diretorias Regionais de Ensino.

O Programa de formação Ler e Escrever é um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual.

O Programa Ensino Integral, conforme citado no site oficial da Secretaria da Educação (SEESP) é um novo modelo de escola integral e de gestão do ensino. Nesse modelo os alunos ficam 9 horas na escola e estas oferecem estrutura com laboratórios e disciplinas eletivas. Os supervisores de ensino que atuam nessas escolas, na implantação do programa tiveram uma formação continuada para acompanhamento, tendo em vista que a estrutura dessas escolas exige um acompanhamento rigoroso e detalhado dos processos de gestão e de ensino aprendizagem, bem como dos resultados dos alunos, com metas a serem cumpridas, a cada ciclo de acompanhamento, que ocorre bimestralmente.

Os Programas Superação Jovem- Instituto Ayrton Senna (voltado para melhoria aprendizagem series finais do ensino fundamental e médio) e o Programa Vence (disponibiliza bolsas de estudo em cursos técnicos em escolas particulares) são destinados a alunos e os supervisores de ensino são capacitados para acompanhar o programa nas escolas estaduais, junto aos parceiros e a Diretoria Regional de Ensino, em que exercem o seu trabalho.

O Programa Redefor em parceria com universidades públicas (USP, UNESP e UNICAMP) oferece cursos de pós-graduação e especialização para professores e gestores por meio de uma plataforma digital. Para os supervisores de ensino, dentro desse programa, é oferecido um curso de pós-graduação em Gestão Pública, na Rede São Paulo de Formação Docente como consta no site oficial da Secretaria da Educação (SEE/SP), essa formação continuada tem como objetivo a melhoria do exercício das funções dos Supervisores do Estado de São Paulo nas escolas e é desenvolvido pela Universidade de São Paulo. (USP).

Os projetos derivam de outros programas e ações da SEE/SP. O Projeto Escolas Prioritárias (2011 a 2014) fazia parte do eixo pedagógico do Programa Educação: Compromisso de São Paulo e, eram destinados as escolas que tiveram os menores desempenhos, nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP). O Grupo de Referência (2011 a 2014) era um projeto destinado à formação dos gestores (diretores e professores coordenadores) e fazia parte do mesmo eixo. O Sistema de Proteção Escolar é um projeto voltado para diminuir a violência nas escolas, com a participação dos membros das escolas e comunidades, além de outras entidades da sociedade civil, públicas e privadas. Consiste num conjunto de ações, métodos e ferramentas que visam à disseminação e articulação de práticas voltadas à prevenção de conflitos no ambiente escolar, à integração entre a escola e a rede social de garantia dos direitos da criança e do adolescente e à proteção da comunidade escolar e do patrimônio público. Dentro destas ações está o Professor Mediador Escolar Comunitário, que na escola é o responsável por promover e

articular essas ações junto aos diversos públicos da escola.

O Premio de Gestão Escolar, é um projeto em parceria com o Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), onde são premiados os gestores escolares que desenvolveram boas praticas de gestão com a participação da comunidade. O projeto Jovem do Futuro é uma parceria com um banco privado, com o MEC e os estados. Ele investiu em outro projeto do MEC, O Programa Ensino Médio Inovador, que visa um redesenho curricular nas escolas, com foco na melhoria da aprendizagem dos alunos. O estado de São Paulo participou desse projeto em parceria com o banco privado, entre 2010 e 2011. Atualmente as escolas da SEE/SP participam do PROEMI em parceria com o MEC.

Dos cursos desenvolvidos pela SEE/SP, o PDG- AP e a Liderança de Gestores estão voltados para melhorar as práticas de gestão nas escolas e o aperfeiçoamento dos profissionais que trabalham nas escolas e nas Diretorias Regionais de Ensino na gestão (diretores, vice-diretores, Gerentes de Organização Escolar e supervisores de ensino). O curso para professores ingressantes é voltado àqueles profissionais que passaram em concurso público para ingresso na rede estadual.

As Ações de formação continuada foram subdividas em cinco (5) categorias. As Ações do Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE) estão voltadas para a educação inclusiva, na educação especial, com as formações que abrangem o universo dessa área específica e as dificuldades encontradas no campo pedagógico em sala de aula. As formações voltadas para o Sistema de Avaliação de São Paulo (SARESP) discutem tanto os resultados no campo pedagógico, como no administrativo. As formações Continuadas para Gestores, voltadas para o campo pedagógico e administrativo, ocorrem o ano todo e, são pertinentes a resultados nas avaliações de desempenho da rede estadual e das escolas com menores índices. Abarcam ainda novos projetos e ações, com um leque infinito de assuntos, que vão desde a gestão a sala de aula e do currículo de cada disciplina, passando pelas questões administrativas e pedagógicas e compreendem ainda aspectos pessoais e financeiros da unidade escolar (alunos e funcionários).

As formações continuadas descritas no quadro 3, ocorreram predominantemente presencialmente, na Escola de Formação e Aperfeiçoamento (EFAP) ou na sede da SEE/SP, ambas em São Paulo. No entanto, algumas formações ocorreram em outras localidades do estado de São Paulo, em hotéis e faculdades privadas e públicas. Contudo, 70 % dessas formações tiveram continuidade ou ações que deveriam ser desenvolvidas em plataformas on-line da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo e ainda, implicaram em capacitações que deveriam ser ministradas pelos supervisores de ensino nas Diretorias Regionais de

Ensino.

Esses dados levantados apresentam as formações continuadas realizadas pelos supervisores de ensino e estão voltadas para a formação dos profissionais que trabalham nas escolas estaduais de São Paulo. Somente o curso intitulado REDEFOR – USP teve uma formatação específica para a formação continuada dos supervisores de ensino, os demais cursos eram destinados aos diretores, professores e funcionários das unidades escolares estaduais. Com isso, percebemos que o modelo das propostas de formação oferecidas, atendiam, em parte, às necessidades específicas das questões cotidianas do trabalho do supervisor.

Todavia, utilizando o exemplo do curso mencionado acima, raras foram as oportunidades formativas, disponibilizadas para uma minoria dos profissionais da supervisão de ensino, que conseguiram inscrever ou até mesmo frequentar cursos on line e presenciais. E mesmo no exemplo mencionado acima, os supervisores que frequentavam este curso, também o foram tutores, formadores, capacitadores, entre outros nomes dados a essa atribuição que lhes era imputada. Muitas vezes, essas atividades ocorreriam fora do período de trabalho, à noite, ou nos sábados, o que implicava que também estivessem disponíveis para cumprir essa agenda extra, à noite ou nas manhãs de sábado.

A seguir apresentamos as análises dos quatro núcleos de significação, fazendo as suas correlações com as falas dos supervisores de ensino entrevistados, com seus sentidos e significados, associados aos objetivos dessa pesquisa, a formação continuada e o desenvolvimento profissional.

### **4.3 NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO DOS SUPERVISORES DE ENSINO.**

Apresentamos a seguir as interpretações dos quatro núcleos de significação proposto por Aguiar e Ozella (2006,2013), a partir dos sentidos e significados expressos pelos supervisores de ensino, durante as narrativas das histórias de vida, Josso (2013). Os núcleos de significação foram assim constituídos: 4.3.1) A opção pela carreira de supervisor de ensino, diante das adversidades em sua vida pessoal e profissional; 4.3.2) Os sentidos e os significados do trabalho cotidiano para os profissionais da supervisão: as contradições/dicotomias entre teoria e prática; limites /possibilidades e formação; 4.3.3) A formação continuada na trajetória profissional do supervisor de ensino e 4.3.4) Desafios e oportunidades na prática atual do supervisor de ensino de sistema.

A Interpretação dos Núcleos de Significação possibilitará ir além da superficialidade,

dos sentidos aparentes, avaliando tanto as questões subjetivas, quanto as sócio- históricas. “Os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvem emocionalmente, que revelem as determinações constitutivas do sujeito. Aguiar e Ozella”. (2006, p. 13 e 14)

A seguir, apresentamos a interpretação dos sentidos, que produzidos na atividade social e histórica, configuram o modo de pensar, sentir e agir dos supervisores de ensino participantes dessa investigação, por meio dos núcleos de significação obtidos nas análises das entrevistas com esses profissionais.

#### **4.3.1 A Opção pela Carreira de Supervisor de Ensino, Diante das Adversidades em sua Vida Pessoal e Profissional.**

Esse núcleo é constituído por três indicadores que desvelam a opção pela carreira de supervisor de ensino. Os sentidos que surgem da narrativa dos supervisores, são diferentes e até mesmo dissemelhantes, demonstrando os inúmeros significados atribuídos aos seus modos de pensar, sentir e agir. Este núcleo foi estabelecido com base na junção dos seguintes indicadores: a) Os sentimentos expressos pelos entrevistados em relação ao sonho ideal profissional e a escolhas acadêmicas; b) As experiências profissionais antes da supervisão de ensino; c) O ingresso no cargo de supervisor de ensino.

São apresentados alguns recortes das histórias de vida pessoal e profissional, narradas pelos sujeitos investigados, antes do ingresso na supervisão e a opção desses profissionais pela carreira de supervisor de ensino. A construção de um núcleo que apresentasse esse assunto foi imperativa, pois a opção por essa carreira surgiu diante das adversidades na trajetória pessoal e profissional, permitindo ainda que se perceba a importância disto no seu desenvolvimento profissional.

O primeiro indicador deste núcleo, *Os sentimentos expressos pelos entrevistados em relação ao sonho ideal profissional e a escolhas acadêmicas*, demonstrou que a escolha dos supervisores de ensino foram impulsionadas por vários fatos que ocorreram nas suas trajetórias de vida pessoal e profissional. Quando o mais lógico, seria a continuidade da carreira dentro do magistério, uma vez que a profissão de supervisor de ensino, no magistério paulista, é o último degrau possível de ascensão profissional, por meio de concurso público na área educacional. Bronfenbrenner (1996) afirma que a pessoa em desenvolvimento, molda-se, muda e recria no meio no qual se encontra, bem como os múltiplos ambientes também

exercem influências no seu desenvolvimento. Aí está, portanto, o que se quer dizer com reciprocidade ou processos de mútuas interações.

A seguir, expomos a seleção de trechos, em que os supervisores falam sobre suas escolhas acadêmicas, ilustrando o que pensam e as razões que os levaram a escolha do magistério:

Meu sonho é direito, sempre quis. Educação foi assim, como que de “Para quedas”. Não era o que eu queria. Mas por outros motivos, eu caí nela. Eu me casei, tive uma filha e o casamento não deu certo. Tive que me separar e conseqüentemente tinha que trabalhar pra cria-la. E o que eu tinha a minha mão aquele momento era dar aula. Então eu fui e acabei ficando. Mas nunca foi o que eu quis. Fiquei ate por uma questão da sociedade. (Supervisor 1)

Meu sonho era fazer Mestrado, cheguei a ajeitar algumas coisas, mas ai ficou difícil. Fui desiludindo com o negocio. Acabei dando aula na faculdade, descobri que o bom era dar aula no magistério. O magistério era um espetáculo. Talvez depois de aposentado queira. Eu não tenho mais aquela vibração que eu tinha não. (Supervisor 2)

Minha vida sempre foi na educação, educação era o meu foco, sempre foi o que eu quis fazer, trabalhar com educação. (Supervisor 3)

Eu fiz administração escolar, visando que iria abrir escola, não tinha nem ideia que eu iria trabalhar na supervisão. Por que naquela época, todo mundo queria abrir escola. (Supervisor 4)

O magistério foi essencial pra mim. Eu decidi a minha profissão na 7<sup>a</sup> série. Foi um professor que me motivou e disse que eu tinha jeito e também como ele dava aula, o jeito dele dar aula. Ele era um professor de História e, conseqüentemente, eu fiz história. Isso pesou muito na minha decisão, isso foi numa escola publica. Essa escola Gabriel Freire Lobo. Esse professor infelizmente não esta entre nós, se chamava Machadinho. Ele nunca nos incentivou a ser professor, na verdade era a qualidade de professor que ele era que nos incentivou. (Supervisor 5)

Nas narrações dos supervisores descritas acima, observamos que para três, dos cinco entrevistados, o sonho profissional e as escolhas acadêmicas tiveram motivações diversas, levando as escolhas profissionais que eram mais convenientes, num determinado momento de suas vidas, desviando-se do sonho profissional inicial. Entretanto, dois supervisores tinham como sonho profissional, a área educacional, movido por exemplos de professores e por um desejo pessoal em trabalhar nessa área.

Nossa análise deve considerar ainda que essas escolhas profissionais ocorreram, em média, há trinta anos, na década de 80, num contexto social, politico e econômico, em que frequentar o nível superior e ingressar no mercado de trabalho, principalmente para as

mulheres, quatro dos cinco entrevistados, eram os fatores dificultadores. A escolha pelo magistério, para Carvalho (1998.p.4) ocorre em decorrência de um discurso nacionalista, em que o Estado para legitimar a participação feminina, em razão da evasão masculina, devido aos baixos salários, defende como política pública que as mulheres estariam mais preparadas para a educação das crianças, como uma consequência do trabalho doméstico, além de ser uma vocação feminina a educação de valores morais.

Para o segundo indicador deste núcleo, *As experiências profissionais, antes da supervisão de ensino*, primeiramente, transcreveremos as falas dos supervisores, pois elas por si só, já auto explicam, as escolhas que conduziram esses profissionais, para a carreira do magistério.

As experiências profissionais, antes da supervisão de ensino, assim foram relatadas:

Na realidade o que me ajudou muito como supervisor, foram os treze anos que eu tive como diretor de escola. Muita coisa que eu aprendi na direção eu transporte pra supervisão. E claro que aqui eu tive mais embasamento teórico, embasamento legal né. E eu tive aqui uma visão maior. Por que enquanto diretor, eu olhava pra minha escola, que é um campo muito menor, mas aqui e até por ser Guara, que é uma Diretoria enorme, o campo é muito grande. Então vc aprende a olhar muito na frente. (Supervisor 1).

Humm! Eu cheguei a entrar rapidinho numa fábrica, saí, coisa de meses, dois meses. Eu fui policial (tudo a ver... rsss), escrivão de polícia. Foi pouco tempo, não deu nenhum ano. Aí eu comecei como professor começou em 93 fui ate 2008. (Supervisor 2).

Comecei a lecionar no ultimo ano da faculdade, com 23 anos, na rede estadual. Permaneci na mesma escola 11 anos. No 2º ano que estava na escola, me tornei professora coordenadora. Eu não vou saber exato, mas tudo quanto é modalidade de coordenação eu passei. Passei pra vice – direção. Fui ser diretor designada no CTA e fiquei lá por meses. Já tinha passado no concurso de diretor. Em setembro eu escolhi o meu cargo, fui à terceira a escolher na cidade, e eu escolhi o Drº Rui Rodrigues hora. Que foi a minha escola de ingresso. Fiquei como diretora por 3 anos e dai, eu já vim pra supervisão, comecei a substituir na supervisão. Antes de conseguir ingressar na supervisão eu removi o cargo de diretor. Atuei na rede particular, fiquei mais tempo dando aula, na rede particular. (supervisor 3).

Fiquei como professora até 86. Em 88 já fui pra direção como diretora efetiva, no estado, na escola estadual Profº João Gonçalves Barbosa. Passei em 1º lugar. Eu tinha me efetivado em São Paulo, eu não consegui a remoção como PEB I (rede estadual de São Paulo), então foi mais fácil passar em outro concurso e vir como diretora. Coordenadora Pedagógica em 87, um ano antes de me efetivar como diretora. Enquanto eu era diretora, eu dei aula na UNIVAP, no curso de Pedagogia, por três anos. Eu adorava dar aula curso (Pedagogia). Dei aula no curso normal, quando me formei, na escola Moura Resende (Caçapava). Eu fiz o curso de magistério e depois o de

Pedagogia, ai eu mudei de São Paulo para Caçapava, eu peguei aula no magistério e continuei como professora, ai trabalhei na Prefeitura de São José e trabalhei na particular. Primeiro na particular, na Damasco. (Supervisor 4)

De 87 a 89 ,quando estava no 2º semestre do magistério, a convite de uma diretora, dei aula numa U.E. (unidade escolar) na - zona rural- multisseriada e a tarde desenvolvia projetos com a comunidade. De 90 a 92, na Prefeitura de Mogi das Cruzes – PEB I - acumulando com o estado, completava em história (professor). De 92 a 98 fui professora no estado- ciclo I. Em 90 comecei dar aula na rede particular e fiquei até 2000. No período 92 a 98 fui professora efetiva do ciclo I, com carga suplementar em história no estado. De 98 a 2001 – coordenação de Ciclo I e ingressei como professora PEB II e exonerando o ciclo I e continuei na coordenação (PEB II). De 2002 a 2004, atuei na vice-direção de escola por 2 anos , substituía o diretor. Acumulei cargo com a rede particular por 10 anos - PEB II (História). (Supervisor 5)

Com exceção do sujeito 2, os outros sujeitos trilharam seus percursos profissionais no magistério. Não é nossa intenção fazer uma discussão de gênero, entretanto, é interessante destacar que 80% dos supervisores entrevistados são mulheres e 20% homem, que representa um individuo, foi o único que teve suas experiências profissionais, ligadas antes do ingresso no magistério, há outras áreas profissionais, sem nenhuma ligação com a área educacional.

Para Bronfenbrenner (2005) existe uma interação e uma participação ativa na relação entre o ambiente e a pessoa. Essa interação é de natureza diferenciada para cada indivíduo e a partir dela a pessoa em desenvolvimento influencia seu ambiente e é influenciada. Assim, a atividade do sujeito varia espontaneamente, contudo algumas adaptações são favorecidas e reforçadas pelo ambiente, enquanto outras não, podendo até mesmo ser extintas.

Nesses trechos citados acima, podemos também observar que esse indicador nos revela que todos entrevistados tiveram experiências em sala de aula, lecionando como professores em redes estaduais e particulares. Revelam ainda que a maioria dos supervisores exerceu a função de diretor e coordenador pedagógico, o que lhes permitiu além da visão pedagógica, pelo fato de terem sido professores tanto na rede publica como nas redes privadas de ensino, conhecimentos e experiências de gestão na área educacional, com enfoque na aprendizagem, nesse sentido, desenvolvida na rede estadual de ensino.

Esse fato nos permite assegurar que tanto as experiências como professores, como as que exerceram na direção e na coordenação de escolas, viabilizou a esses profissionais uma visão do macro dos ambientes em que trabalham, possibilitando uma aprendizagem continua dos processos pedagógicos e administrativos que perpassam por esses ambientes, além de promover o desenvolvimento destes como profissionais e seres humanos.

Esses dados encontram aporte no modelo bioecológico (BRONFENBRENNER e MORRIS, 1998) que chamam a atenção para o fato de que o desenvolvimento ocorre em um mundo social, uma vez que depende das características da pessoa em si mesma e das características da pessoa na relação com o seu ambiente em certo período de tempo. Um dos princípios para a tentativa científica de compreensão do desenvolvimento é a investigação da relação sistêmica dos processos e resultados do desenvolvimento humano, como uma função conjunta da pessoa e do ambiente.

As experiências anteriores ao cargo de supervisor de ensino, desveladas nesse indicador, nos consentem inferir que por essa amostragem, é plausível deduzir que as experiências profissionais dos supervisores que trabalham nas Diretorias Regionais da Região Metropolitana do Vale do Paraíba, estejam muito próximas das relatadas pelos supervisores dessa pesquisa. Infere-se ainda, que por força de legislação, há um tempo mínimo de experiência de 10 anos para ingresso nesse cargo.

No terceiro indicador, *O ingresso no cargo de supervisor de ensino*, nas falas dos supervisores de ensino, foram capturados emoções e sentimentos conflitantes, ao contarem como ocorreram seus ingressos na supervisão, em cada uma das Diretorias Regionais de Ensino.

Para avançarmos na compreensão do supervisor de ensino, dos seus sentidos, temos que considerar em nossas interpretações, como afirma Aguiar e Ozella (2006) “que todas as expressões humanas sejam cognitivas e afetivas” p. 227, portanto devemos buscar entender o que está por trás das palavras ditas, não apenas seu significado, mas o seu sentido para quem a pronuncia.

Algumas narrativas constituíram-se em discursos repletos de emoção, manifestando o descontentamento desses profissionais com o ingresso no cargo de supervisor de ensino:

Eu me arrependi enormemente de ter ingressado na supervisão. Eu tinha verdadeiro desgosto pela minha função, entendeu! Eu tinha quase que assim. A princípio a atribuição, eh, eu tinha que estudar muito. Naquele período a atribuição não era com os facilitadores que é hoje. No meu período não. No meu período era todo. A responsabilidade era toda nossa. Não tinha as fases U.E. (unidade escolar).Então foi um período muito desgastante a atribuição de aulas. Eu vivia só para a atribuição. Eu vivia única e exclusivamente para resolver pendências da comissão de atribuição de aulas. E eu vinha de uma vida no estado, por causa de ter sido PC (professor coordenador) por anos, só por conta de formação. Era o que me apaixonava. (Supervisor 3)

Eu sempre dei as costas à questão da administração. Nunca quis ser coordenador, vice, diretor, nunca quis ser nada. Quis ser professor, entendeu! Não tinha um mínimo de vontade, entendeu! Mas então nunca me envolvi, demorei pra fazer a Pedagogia. É, eu só fiz por necessidade mesmo. Era efetivo em psicologia, a psicologia simplesmente, primeiro ela foi diminuindo, aí eu fiz história pra compensar. Mas mesmo com a história, a coisa foi afunilando, tal. Chegou a ponto que eu ia virar adido, não virei por que tinha história. Aí eu tive que pegar aula em um monte de cidades e a situação foi se tornando tão crítica, que eu tive que dar uma solução, uma saída, que foi a supervisão. (Supervisor 2)

A primeira questão que fica evidente, é que não havia um desejo, um anseio pela mudança profissional. O Supervisor 1, ao afirmar: ““ Eu me arrependi enormemente de ter ingressado na supervisão”, externa a sua angústia por assumir o processo de atribuição de aulas, que é predominantemente administrativo e exige que os profissionais envolvidos nesse processo, se dediquem quase que exclusivamente, pois ocorre ininterruptamente e quase sempre está sob a responsabilidade da supervisão de ensino.

Pontuamos que o Decreto 57.141 de 2011, traz em seu artigo 72, parágrafo IV, letra e, que as equipes de supervisão devem: “apoiar a área de recursos humanos nos aspectos pedagógicos do processo de atribuição de classes e aulas”. Apesar deste documento se encontrar em vigência, há 5 anos, na maioria das equipes de supervisão das Diretorias Regionais do Estado de São Paulo, o processo não tem sido apoiado e sim executado pela equipe de supervisão.

Outra questão a ser discutida, que recorrentemente apareceu nas narrativas dos supervisores, é que o ingresso no cargo de supervisor de ensino se deu por necessidade profissional, como retrata um trecho da fala do Supervisor 2: “Chegou a ponto que eu ia virar adido” ou seja, a única opção vislumbrada naquele momento, diante de sua condição profissional, era o ingresso no cargo de supervisor de ensino.

Essa situação também aparece no discurso do Supervisor 4:

Ai, pra supervisão, na verdade eu pensei que eu fosse me aposentar como diretora, A vida inteira eu viajei, então eu tinha intenção de me aposentar e ficar, mas eu estava com muitos problemas de saúde, problemas de estresse e aí eu ia ter que me readaptar. Dai tava aberto o concurso de supervisão, a inscrição pra supervisor, aí eu resolvi fazer o concurso. Eu fui fazer o concurso, por que se eu fosse trabalhar na Diretoria de Ensino, trabalhar como alguém que fica readaptado, sem uma função muito específica, sem nada, então eu preferi fazer o concurso. Aí, fui pra supervisão.(Supervisor 4)

Emprestamos as palavras de Freud (1976) para explicar a dimensão do trabalho para o ser humano. Para ele: [...] Nenhuma outra técnica para a conduta da vida prende o indivíduo

tão firmemente à realidade quanto à ênfase concedida ao trabalho, pois este, pelo menos, fornece-lhe um lugar seguro numa parte da realidade, na comunidade humana (p.144). No relato do Supervisor 4, percebemos a importância de se sentir útil, de continuar trabalhando, levando no a prosseguir sua vida profissional, na supervisão de ensino.

Os relatos expressos pelos supervisores reforçam a convicção do título desse núcleo de significados: “A opção pela carreira de supervisor de ensino, diante das adversidades em sua vida pessoal e profissional.”, uma vez que a escolha dessa profissão foi motivada por inúmeros fatores pessoais, profissionais e não por interesse nesta profissão, nem tampouco nas funções exercidas por este profissional.

No Núcleo seguinte, expandimos as interpretações do pensamento empírico na relação dos supervisores com os sentidos e significados do seu trabalho e as contradições entre teoria e prática.

#### **4.3.2 Os Sentidos e os Significados do Trabalho Cotidiano para os Profissionais da Supervisão: as contradições/dicotomias entre teoria e prática; limites /possibilidades e formação.**

Esse Núcleo foi construído com indicadores que apontaram discussões sobre os sentidos e significados do trabalho cotidiano para os profissionais da supervisão, intermediado por contradições e dicotomias entre teoria e prática, balizados pelos limites e possibilidades da formação oferecida aos supervisores de ensino, durante o seu percurso profissional.

Para entendermos os sentidos e significados atribuídos pelos supervisores neste Núcleo, foi preeminente entender o pensamento e a linguagem atribuída por eles, articulando com os seguintes indicadores: a) As rotinas de trabalho na supervisão de ensino e o desenvolvimento profissional; b) Sentimentos dos sujeitos em relação à profissão exercida e c) A realidade, a formação teórica e a prática no cotidiano da supervisão.

O primeiro indicador, *As rotinas de trabalho na supervisão de ensino e o desenvolvimento profissional*, desvendam como é o trabalho no cotidiano da supervisão, diante da diversidade de atribuições e a responsabilização destas por estes profissionais. Esses aspectos conduzem os supervisores de ensino a estar em constante apreensão de requisitos pedagógicos e administrativos, perpassados por legislações federais, estaduais e municipais, além de resolver os conflitos inter-relacionais que se desenrolam nos micro e macro ambientes em que executa o seu trabalho. Sobre as suas rotinas de trabalho, os supervisores disseram:

Hoje eu acumulo o Ler com o Integral (Programa Ensino Integral), o GR (Grupo de Referência), Convênios do Estado com municípios, Atribuição do suporte (diretor e supervisor). Este é um trabalho pontual, em períodos certos. Supervisiono 3 escolas estaduais (2 regulares e 1 Programa Ensino Integral) e 5 escolas particulares. Participo da Comissão de Articulação com a supervisão e o núcleo, também sou responsável nessa leva pela arte nos anos iniciais, é meu. Faço muita apuração preliminar. As mais graves, eu faço. Sabe, isso aqui, apuração preliminar e o resquício da atribuição, por que a gente é vista como legalista. (Supervisor 3)

Quando eu percebi, que tinha todo um universo que me era desconhecido e que eu não podia ficar dependente dos colegas, eu procurei me voltar para as questões administrativas. Mesmo sabendo que é uma dicotomia, o pedagógico e o administrativo. Mas eu fiz conscientemente, por que até então eu tinha me dedicado muito as questões pedagógicas, já tinha exercitado isso como professor de nível superior, questões de metodologia do ensino, tudo. Então, eu intencionalmente, eu procurei, sempre que possível, eu trabalhei desde sempre com a parte de Regimento escolar, autorização de escola, Autorização de cursos, Cursos Técnicos (implantação, legislação, regularização), Ler e Escrever, Implantação do Progestão no estado, Prêmio Gestão, entre outros. (Supervisor 4)

Supervisor hoje ele aprende, agora enquanto supervisor, eu aprendo muito indo na escola. Eu acho que o nosso lugar, claro que você tem que vir aqui (Diretoria), você tem plantão, expediente pra você despachar, você aprende muito é lá com eles, e vendo com o diretor, é sentando com ele, compartilhando dos problemas do vice, do corriqueiro da escola, é ali que você aprende o real, é ação ali, junto ao real. É pai que tá lá, é professor que falta, é funcionário que não faz, tudo isso. Em resumo, é o que é a escola de verdade. (Supervisor 5)

Nos trechos elencados acima, os supervisores detalham as suas rotinas de trabalho e expressam o que pensam sobre estas. Há claramente, nessas palavras, uma questão que se apresenta cotidianamente para os supervisores, atender as demandas administrativas, com prazos e responsabilizações ou atender as demandas pedagógicas, sobre a aprendizagem dos alunos ou ações imediatas, no dia a dia das escolas que garantam efetivamente isto. Embora, não se possa separar pedagógico e administrativo, tendo em vista, que deste último, muitos processos pedagógicos não aconteceriam ou seriam prejudicados.

A dualidade profissional que se apresenta no parágrafo anterior, é esgotante para esses profissionais, pois estão constantemente emitindo pareceres, homologações, publicações e informações ao público, entre outras atribuições administrativas, determinadas no artigo 72, do Decreto 57. 141/2011, que também aponta atribuições pedagógicas, sendo que ambas são passíveis de responsabilização desse profissional, conforme descrito no I paragrafo do artigo 72 “... sob pena de responsabilidade, conforme previsto no inciso I do artigo 9º da Lei Complementar nº 744, de 28 de dezembro de 1993”. Todavia, cada vez mais a sua presença é

requisitada na escola para discutir e dividir com os profissionais que atuam nestes espaços, as questões pedagógicas e o emaranhado de legislações que as fundamentam e permitem que sejam colocadas em prática.

Para Muramoto (2009), essa dualidade é característica que define a supervisão:

[...] desenvolvemos funções administrativas e funções pedagógicas em nossa ação supervisora, num quadro de relações e de atribuição de significado que é conflitivo, que é de disputa, cujo movimento aponta para a transformação, para a superação das contradições internas do sistema capitalista, para a satisfação de interesses universais, na busca de desenvolver a "essência humana". (p.135)

Como afirma Muramoto e confirmam os supervisores de ensino entrevistados em nossa pesquisa, no trabalho da supervisão, as rotinas são compostas por múltiplas tarefas e ocorrem diversas situações de conflito interpessoal, relacionados às atribuições administrativas, pedagógicas, em contextos em que a legislação é sempre o balizador de ação supervisora. Esses aspectos são dificultadores da atuação desse profissional, nas Diretorias Regionais de Ensino e nas escolas de seu setor de trabalho.

Isso fica evidente na fala de um supervisor de ensino entrevistado, que possui 20 anos de experiência na profissão:

Quando começa a pensar no supervisor, mas sempre pensando algo pra que ele assuma como tarefa, como se antes ele não tivesse função, não tivesse competências dentro do sistema. As competências eram como se fossem exercidas automaticamente e vai somando tarefas. E isso foi num crescente, e conforme foi informatizando, conforme foi chegando à moda dos projetos, que tem coisas muito boas, mas o excesso, conforme foi vinculando projeto com política, não política de educação, nem política de estado, mas política partidária mesmo. Foi vinculando, eles foram fazendo um esforço para que o supervisor ficasse mais gestor dos projetos da Secretaria. Alguém que vai fazer capacitação, alguém que vai fazer gestão de projetos, precisa de calma, estudar. A pessoa não sai da Diretoria no meio de uma reunião, de uma videoconferência e sai correndo, ir lá, ouvir o grupo, refletir, pensar soluções, você não faz isso.

Depois das videoconferências então, quanto mais a tecnologia avançou. Há um abuso, a meu ver, do uso da tecnologia. Pra usar esse profissional, quando é um trabalho que exige estudo e reflexão, diálogo. Você não dialoga com uma pessoa correndo, com a bolsa pendurada, entendeu. Tô falando informalmente, mas você entendeu. (Supervisor 4)

A multiplicidade de atribuições destinadas à equipe de supervisão, torna se um fator restritivo ao desenvolvimento profissional, diluindo-se num cotidiano em que se multiplicam situações de conflito a serem resolvida pelo supervisor, ordens a serem cumpridas e formações a serem elaboradas e multiplicadas para seus pares e demais profissionais da

escola, entre outras atribuições que são atribuídas a esse profissional pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

Apesar do cenário apresentado, alguns supervisores de ensino demonstraram otimismo, quando citaram o modelo de acompanhamento proposto nas escolas do Programa Ensino Integral (PEI) e como alguns, tem conseguido transpor esse aprendizado para suas rotinas de trabalho em escolas que não são integrais:

Eu como tinha formação em recursos humanos, na parte de gestão, pra mim não é novidade. O PDCA não é exatamente novidade. Agora eu nunca tinha visto, você pegar esse modelo de gestão e implantar numa unidade da rede estadual. Eu nunca tinha visto isso. Todos esses princípios são clássicos, né. Mas isso, implantado numa escola, funcionando. Funcionando, eu nunca tinha visto. Ai, sim, essa dinâmica foi um aprendizado muito grande. É aprendizado, você vai vendo a coisa funcionar. Não há estudo prévio, preparação teórica, acadêmica, prévia, que viver aquilo na pratica implantado. (Supervisor 2)

Dai o que eu tenho tentado, transpor esses conhecimentos, que eu tenho recebido na integral para as minhas demais escolas, e eu já estou fazendo isso. Então por exemplo eu tinha uma escola, que o bolsão abaixo do básico e do básico, era gritante, e eu afirmava matematicamente, que essa escola não conseguiria esse ano, novamente, e ela conseguiu 83 %. E eu tenho plena certeza, que a reestruturação pedagógica, na escola, garantiu isso. E isso foi por conta da visão que eu já tinha, mas que foi fortalecida no ensino integral. (Supervisor 3)

É conveniente indicar que esta realidade, vivida por alguns supervisores, nas escolas de tempo integral, não pode ser ingenuamente comparada às demais situações encontradas nas escolas regulares. Tendo em vista que o número de escolas de Tempo Integral representa em torno de 5 % do total de escolas da rede estadual de São Paulo.

Isto pode ser um indicador que melhore o planejamento das ações dos supervisores em suas rotinas de trabalho e promova o seu desenvolvimento profissional, entretanto, estas ações necessitam serem discutidas com as equipes de supervisão, como propostas de formação advindas da Secretaria da Educação (SEE/SP).

O segundo indicador, *Sentimentos dos Sujeitos em relação à profissão exercida*, fez necessário, na medida em que observamos que nas narrativas dos supervisores, os seus sentimentos foram desvelando-se e, que estes, seriam primordiais para compreender o modo de pensar, sentir e agir sobre o seu trabalho.

Ao expressar seus sentimentos, esses profissionais nos dão a possibilidade de interpretar as relações que são estabelecidas entre as condições objetivas e subjetivas de seu trabalho, o que podemos observar nos relatos sobre as suas atividades:

Muita legislação. É um trabalho complexo e solitário. Eu diria assim, que em primeiríssimo lugar na legislação. Que até hoje, eu gosto muito de lê-la, até por causa da minha queda pelo direito. Eu gosto muito de ler a legislação. É uma coisa que você tem que ler as entrelinhas e também a ajuda de alguns colegas, nem todos. (Supervisor 1)

Então, aquilo que eu já falei. Imaginava uma coisa muito mais estanque, a diferença é brutal. Pra mim era uma coisa estática, totalmente burocrática, linear, e não é nada disso. Aqui a gente lida muito com o imprevisto, com o que surge no momento. A gente faz um cronograma semanal, mas sempre fura. A única certeza é que vai furar e surgem coisas do nada. (Supervisor 2)

Eu penso que a supervisão, o trabalho da supervisão contribui para garantir os direitos dos alunos, nós enquanto supervisores, diante de toda a burocracia que é necessária, diante de todos os dispositivos legais que devem ser utilizados a favor dos alunos, pra garantir o direito dos alunos. Então penso que a supervisão tem um papel fundamental nesse sentido. (Supervisor 5)

Nesses relatos acima, os sentimentos expressos pelos supervisores sobre a sua profissão, evidenciam o que pensam e sentem sobre a sua profissão. Duas questões são recorrentes nos discursos destes supervisores, a preocupação com a legislação e o excesso de atividades que permeiam o seu trabalho. Aparece também, a convicção que o exercício legal de seus atos, garante os direitos dos alunos a educação.

Essa relação entre sentimentos, o pensamento e o comportamento é definido por Rey (2007), como:

A direção em que devemos nos mover em nosso intento de resolver este problema vital [refere-se a essa complexa relação entre o pensamento, o afeto e o comportamento] está indicada pelo método que confia na análise do todo complexo em suas unidades. Existe um “sistema dinâmico de significados” que constitui uma unidade dos processos afetivos e intelectuais. Toda idéia contém alguma reminiscência das relações afetivas individuais daquele aspecto da realidade que ela representa. Dessa maneira, a análise em unidades permite ver a relação entre as necessidades individuais ou inclinações e o pensamento. Essa unidade permite-nos também ver a relação oposta, a relação que vincula seus pensamentos às dinâmicas do comportamento, à atividade concreta da personalidade. (p. 50-51)

Em outros relatos, juntam-se sentimentos como a angústia aos de impotência diante da realidade vivenciada no seu trabalho. O Supervisor 5, destaca que se sente impotente e tem sempre a sensação que está devendo algo, que não executou o seu trabalho como acredita que deveria.

Ele é alguém que faz tudo e não aprofunda em mais nada e, isso gera na pessoa que ocupa o cargo, uma angústia, que você deve sentir, uma angústia infinita. Por que, o que é que eu faço? Exatamente qual é a minha função?

No que eu modifico? No que contribuo? Ele não tem o reconhecimento de fora e nem dele próprio. Ele não consegue visualizar o resultado do seu trabalho, ele não sente. A sensação que o supervisor hoje carrega, é de que ele tá sempre devendo. Devendo quantitativamente, qualitativamente. Ai, isso gera, conflitos no grupo, por que as pessoas estão angustiadas, ansiosas, então esta é a sensação de equipe. (Supervisor 5)

Entendemos por trabalho, um contexto no qual o supervisor internaliza e se apropria de valores com os quais possa construir seu próprio mundo para viver nos ambientes em que desenvolve o seu trabalho, produzindo os seus sentidos. Adotamos particularmente conceito de atividade/trabalho proposto por Clot (2010). Nele, o trabalho possui uma dimensão pessoal (projetos, desejos, sentidos), impessoal (o prescrito), interpessoal (as relações), e transpessoal (referindo-se a um gênero profissional). Baseado em Vygotsky, Clot toma o caráter mediado e mediatizante da atividade e a mediação dos processos de significação, com acesso ao sujeito e ao trabalho, sem abstrair-se de seus aspectos objetivos (ferramentas, objetos, contexto).

Valemo-nos também da definição de Leontiev (2001, p.68) sobre a associação que se coloca entre atividade e motivo, para ele: “Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”. O que move os supervisores, o que os estimula em sua atividade profissional, já citado em algumas narrativas dessa investigação, é garantir a qualidade da educação nas escolas publicas, o principal foco do seu trabalho.

No terceiro indicador: *A realidade, a formação teórica e a prática no cotidiano da supervisão*, os supervisores retratam o seu cotidiano e a infinidade de assuntos que devem resolver, transparecendo a sua impotência diante da realidade que se apresenta diariamente e, que nem sempre , é possível que sejam resolvidas todas as questões.

Transcrevemos a seguir, os relatos dos supervisores da composição de escolas no seu setor de trabalho e das demais atividades que desenvolvem nas suas rotinas diárias nas escolas e nas Diretorias de Ensino.

Eu tenho 2 escolas estaduais (uma regular e uma de ensino integral), 2 particulares e 4 municipais. (Todas em Cachoeira Paulista). Todo o setor de trabalho esta em cachoeira Paulista. Isto por causa da minha classificação, eu consegui escolher o setor onde eu moro. Eu tenho só 2 escolas estaduais por causa da minha classificação, por que os que tem uma classificação abaixo da minha tem que pegar mais escolas estaduais. Quem esta ingressando agora tem 10,12 escolas. (Supervisor 1)

Hoje eu acumulo o Ler com o Integral (Programa Ensino Integral), o GR (Grupo de Referência), Convênios do Estado com municípios, Atribuição do suporte (diretor e supervisor). Este é um trabalho pontual, em períodos certos. Supervisiono 3 escolas estaduais (2 regulares e 1 Programa Ensino Integral) e 5 escolas particulares. Participo da Comissão de Articulação com a Supervisão e o Núcleo, também sou responsável nessa leva pela arte nos anos iniciais, é meu. Faço muita apuração preliminar. As mais graves eu faço. Sabe, isso aqui, apuração preliminar e o resquício da atribuição, por que a gente é vista como legalista. (Supervisor 3)

Vai de A a Z. Às vezes vc chega à escola com uma pauta, mas a escola tem urgências, limpeza de caixa d'água, do parafuso que caiu, do muro que caiu, do problema que o aluno deu. Quer dizer, o supervisor tem que ajudar o diretor, orientar diariamente, de A a Z. Paralelamente aos setores (departamentos da Diretoria que cuidam especificamente de cada aspecto da escola. (Supervisor 4)

Nesses relatos é possível ver claramente que a quantidade de escolas e as atribuições dos supervisores são extensas, eles não conseguem ter uma agenda de trabalho definida com antecedência, pois tanto nas Diretorias, como nas escolas eles trabalham com as imprevisibilidades que ocorrem e fogem a sua governabilidade de planejamento.

Demonstram também a insatisfação do profissional, perante um universo de questões a serem resolvidas e o excesso de atividades que são colocadas sobre sua responsabilidade e poderiam ser executadas por outros Núcleos das Diretorias Regionais de Ensino.

Leontiev (1978) pressupõe que a atividade humana surge do trabalho: atividade vital humana, responsável pela gênese (origem e desenvolvimento) do ser social e, logo, da visão histórico-ontológico, dos diferentes modos que a atividade humana consciente adota ao longo da complexificação da vida social e de como os seres humanos se estruturam para produzir a vida.

Ao utilizarmos o conceito de Leontiev, queremos dizer que o que ocorre nos percursos dos profissionais da supervisão de ensino, nem sempre permite que o seu trabalho seja executado de forma consciente e preparada, diante da complexidade das suas atribuições, nem tampouco que os supervisores estruturem-se, de forma adequada, para atender com competência, as diferentes demandas que surgem no seu cotidiano.

Em outras narrativas, aparece a prática sendo melhorada pela formação, ainda que precária e descontinuada, quando consegue se unir isso, com ações planejadas, é possível perceber a melhoria dos processos e, conseqüentemente alcançar resultados na execução do seu trabalho.

Agora você pega um supervisor aqui da escola de Tempo Integral. Isso abriu uma fenda na supervisão. Com esse programa você pode montar uma escola. Eu usei até a minha prática em recursos humanos, a gente fez uma propaganda, fizemos a seleção, a gente colocou 80 % dos professores TOP. Nós selecionamos todos, só a gestão que não. Iniciamos um trabalho de gestão, de acompanhamento. Tá aí, um sucesso a escola, tem fila de pais brigando pra querer entrar aí. Agora, quando você remonta a estrutura e vem com uma formação pesada, aí sim. Você vê mudança no seu comportamento, no dos seus colegas, por que há oportunidade, na escola integral. O resto ( escolas regulares) fica muito ainda estaque. (Supervisor 3)

Não consigo acompanhar as outras escolas, pois o grau de exigência. Ai você fala, escola é escola, só que a complexidade dos aspectos da integral acaba sendo uma coisa maior. Apesar da gente estar tentando implantar nas demais. Não é que a outra seja menos complexa, algumas funcionalidades. E se você for seguir o programa a risca mesmo, por que aqui tem a possibilidade, né. Você tem bastante trabalho. (Supervisor 3)

Na narrativa do Supervisor 3, na perspectiva atual, ele tece comentários sobre o seu trabalho na escola na escola de tempo integral (PEI) e como ele considera que o sucesso da escola, está ligado ao que denominou de formação “pesada” e na condição de poder selecionar os professores. Ainda menciona que nas escolas regulares, isso não ocorre, a situação está “estaque”.

Esta situação seria improvável de ser implantada nas demais escolas, tendo em vista, que os processos de atribuição de aulas são regidos por legislações específicas, num processo democrático, por tempo de atuação do profissional na rede estadual. Outro aspecto, não comentado nesta narrativa, é a questão salarial, pois os docentes que atuam nas escolas que possuem o Projeto Tempo Integral recebem mais 75% de adicional sobre o seu salário base.

Este cenário apresenta distorções na escola pública, num lado por que é excludente com os demais professores, dando melhores condições de trabalho e salarial, por outro, por que não permite que todos os alunos tenham acesso a educação com igualdade de direitos, principalmente o de uma educação pública de qualidade.

Ao mencionar que “Isso abriu uma fenda na supervisão”, ele reconhece que, talvez, esteja sendo mais bem preparado para exercer o seu trabalho, em detrimento dos demais supervisores, tendo em vista, que a formação que ele recebe para atuar nesse projeto e as condições da escola e dos profissionais são mais receptivas ao desempenho de suas funções. Ainda que isso, não permita que ele execute o mesmo trabalho nas demais escolas do seu setor, devido ao tempo exigido para o acompanhamento dessas escolas.

Ao retratarem momentos distintos de atuação na supervisão e realizar pontuações sobre as suas práticas e formações recebidas, os supervisores confirmaram que ao participarem de projetos específicos, puderam melhorar a sua ação supervisora, entretanto,

confirmaram também que estas oportunidades de formação, oferecida para um numero restrito destes profissionais, não ocorrem igualmente para todos os demais profissionais da supervisão de ensino da SEESP.

A seguir, no próximo núcleo, discutiremos a formação continuada na trajetória profissional do supervisor de ensino, foco principal dessa investigação.

#### **4.3.3 A formação Continuada na Trajetória Profissional do Supervisor de Ensino.**

Neste núcleo optamos por discutir somente um indicador, *A formação continuada na supervisão de ensino*, visto que esse é o tema de estudo que move essa pesquisa.

Nos estudos de Josso (2007), pontuamos a importância que a formação continuada exerce na carreira de todo profissional e por meio das narrativas biográficas ou narrativas de si, iniciamos esta reflexão sobre o supervisor de ensino e a sua trajetória formativa, durante a sua carreira, enquanto participe dessa pesquisa. Ela assim define as narrativas:

A colocação em comum de questões, preocupações e inquietações explicitadas graças ao trabalho individual e coletivo sobre a narração de cada participante, permite que as pessoas em formação saiam do isolamento e comecem a refletir sobre a possibilidade de desenvolver novos recursos, estratégias e solidariedades que estão por descobrir ou inventar. As crenças de cada um e de cada uma sobre as potencialidades do humano desempenham aqui um papel maior. E será facilmente compreensível à importância de trabalhá-las explicitamente, se pretendemos contribuir para mudanças sérias no fazer e no pensar de nossa humanidade. ( p.415)

Ao refletir sobre as afirmações de Josso (2007), consideramos que estas podem ser identificadas e analisadas a luz das trajetórias formativas dos supervisores de ensino. Como constatado na fala do Supervisor 1:

Todo o curso de formação continuada é um ganho, então eu sou muito grata, eu acho que me desenvolvi muito profissionalmente. Todos os cursos representam ganho para a pessoa, para o profissional, mas eu digo assim, eles precisariam dialogar mais com a prática de supervisão. Na verdade as pessoas pouco se aproximam, as pessoas pensam que conhecem a pratica de supervisão, mas é um trabalho pouquíssimo conhecido. (Supervisor 1)

Então foram cursos assim, pra mim muito bons. Conteúdo, metodologia. A Secretaria (Estadual da Educação) tem um material de primeira classe, é primeiro nível sabe. Eu fiz o curso, como é que chamou. Eu ate esqueço o nome dele, mas ele era todo de currículo, de língua. Ele foi maravilhoso, ele foi excelente, só que foi muito bom pra mim. (Supervisor 1)

Nos trechos acima, evidencia-se o reconhecimento de que a formação continuada é importante para o desenvolvimento profissional, que os cursos oferecidos são bons, contudo

estão distantes da realidade do trabalho que estes profissionais executam.

Ao falar sobre a formação que lhe foi oferecida, o Supervisor 1 expõe outra questão, a de que o seu trabalho “é pouquíssimo conhecido”, que não se conhece as rotinas supervisoras, executadas nos diversos contextos do seu trabalho.

Essa questão do desconhecimento do trabalho do supervisor, da prática diária da supervisão, também aparece na narrativa de outro supervisor:

O trabalho do supervisor é quase uma caixa preta. É um trabalho pouco discutido na formação, embora discuta, mas não consegue fazer um vínculo com a prática da supervisão. Então as capacitações tentavam adaptar, que foi um grande erro, em termos de formação continuada, durante muitos anos, a formação continuada, as poucas que a gente tinha, era uma imitação. Tentavam adaptar o que se preparava, o que se pensava, para o diretor e adaptava mal, para o supervisor. Foi com o Progestão, que surgiu algo que dialogava mais diretamente com a supervisão. (Supervisor 4)

Nas palavras deste Supervisor, nos seus apontamentos, novamente é abordada a questão de um distanciamento entre a formação recebida e a prática executada no cotidiano de trabalho da supervisão de ensino. Nesse enfoque, também esta presente a ausência de políticas públicas para a formação deste profissional que pertence ao quadro do magistério paulista.

Percebemos também nessas narrativas sobre a formação, a complexidade do universo de trabalho do supervisor, que no nosso entendimento, requer que este profissional esteja em constante qualificação, num processo crítico reflexivo, como defendido por Alarcão e Tavares (2003) quando afirmam que:

A supervisão implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para compreender por fora e por dentro, para atravessar com o seu olhar e ver para além dele numa visão prospectiva baseada num pensamento estratégico. (p. 45).

Ao adentrarmos mais profundamente nessa discussão, precisamos retomar a questão de que, a supervisão de ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo é uma supervisão de sistema, única no Brasil. O que a diferencia de todos os outros modelos, porque abrange a supervisão de todas as escolas do sistema de ensino no estado de São Paulo.

Ao pontuarmos isto, queremos lembrar informações já presentes nesse estudo e ainda, para que nesta análise possamos entender o significado da expressão “complexidade do trabalho”, atribuído pelos supervisores nas narrativas desta pesquisa.

Essa dificuldade de compreensão de como é o trabalho do supervisor de sistema, também aparece na narrativa de um supervisor, num trecho abaixo destacado, em que ele

expõe a sua opinião de como deveriam ocorrer os cursos de formação para os supervisores:

Pensar na profissão supervisor de ensino, não é um curso que se adapte ao supervisor de ensino, é um curso pensando na profissão supervisor de ensino, para o supervisor de ensino, para o exercício da profissão supervisor de ensino, para um supervisor de ensino de sistema, como é o nosso. Que trouxesse situações do dia a dia do supervisor de ensino, para análise pra reflexão, pra visão do macro. Um curso que retome a história da supervisão de ensino no estado de São Paulo. Você precisa saber de onde você veio, pra saber pra onde você vai. Precisa ter essa visão de sistema, saber o que é um plano nacional, estadual e municipal de educação. (Supervisor 5)

A opinião deste Supervisor é compartilhada pelos demais participantes desta entrevista, que com outras palavras, dão o mesmo significado para o que gostariam que fosse pensado como formação continuada para a supervisão de ensino.

Para Gonzalez Rey (2003, p.245), toda “atividade ou relação implica o surgimento de um conjunto de necessidades para ter sentido para o sujeito”, e isto, esta diretamente ligado à conexão do sujeito com os seus contextos de vida e trabalho. Assim, a relação de sentido para o supervisor sobre a formação continuada, esta diretamente ligada as suas atividades desenvolvidas nos diferentes contextos de trabalho. Não há sentido uma formação continuada que não dialogue com a sua prática e, que ao longo de sua trajetória na supervisão de ensino, não oportunize o seu desenvolvimento profissional.

O desafio das políticas públicas em relação à formação continuada, em especial para o supervisor de ensino do magistério paulista, parece residir no planejamento e na elaboração de propostas de formação que envolvam teoria e prática no contexto da ação supervisora nas Diretorias de Ensino e nas escolas.

O supervisor de sistema requer uma dinâmica intelectual e crítica, como sujeito reflexivo e autor de conhecimentos de uma pratica única, consolidando à sua participação com competência no planejamento, elaboração e na gestão do trabalho pedagógico e administrativo, tendo em vista os objetivos e finalidades ao qual se destinam o seu trabalho como afirma Muramoto (2009), atividade fim, a educação.

Nesta linha de pensamento, alguns supervisores explanaram a respeito de suas experiências em projetos e cursos oferecidos pela SEE/SP, argumentando sobre como estas influenciaram as suas praticas na supervisão.

Há cursos como o PMEC (Professor Mediador Escolar Comunitário) do Sistema de proteção escolar, acho interessantíssimo. A figura do PMEC. Isso é algo dentro da atualidade, necessário, é uma demanda. Eu não tenho tanto conhecimento, mas eu vejo que há uma formação, vejo os supervisores trabalhando nisso. Interessante. Tem resultados. Escola da Família, legal também, apesar de que, carece de maior atenção. A sala de Leitura também.

Acho que é uma coisa muito interessante. A biblioteca é um conceito ultrapassado. Então você pega a sala de leitura que tem algo vivo, muito legal também. (Supervisor 2)

Mas foi no momento do integral que eu fiz a leitura, o quanto que o acompanhamento faz a diferença. Dai a importância do Ler e escrever para as séries iniciais. Nós fizemos uma pesquisa com os anos iniciais, nos mapeamos todos os anos iniciais, nos mapeamos formação, quantos anos tinha de magistério, se aplicava total, parcial, no Ler e Escrever. Então nos fizemos uma mega ação de formação simultânea PC e Professor e estamos nessa ação até hoje. Eu falo pra você que ela é formação simultânea, por que quem dá e o PC, a formação do professor, mas o PCNP e o supervisor acompanham a formação, se o PC comete equívocos na hora da formação, o PCNP e o supervisor fazem a intervenção e foi ai que nos subimos de novo no IDESP. (Supervisor 3)

Ao discorrer sobre estes projetos, sobre a formação proporcionada e citar exemplos de como estes são implantados, os supervisores apontam caminhos para o seu desenvolvimento profissional, que não pode ser algo planejado ou analisado de maneira isolada e sim dentro do contexto que eles, sujeitos do processo, estão ativamente participando.

Leontiev (1970) considera que a primeira condição de uma atividade é a sua necessidade e para os supervisores a formação continuada deve ser refletida com e sobre a prática, vislumbrando uma proposta formativa mais adequada as suas necessidades nos diferentes contextos em que atuam.

Também encontramos nas ideias de Muramoto (2009), que para ter significado, a formação precisa atender as necessidades da ação supervisora: “Daí a importância do grupo de supervisores desenvolverem um trabalho formador com as equipes de direção/coordenação, organizando encontros desses profissionais, de acordo com objetivos e necessidades.”.

A seguir, o Supervisor relata sobre os projetos que participou, fala sobre a estrutura destes e por que considera que foram importantes para o que ele chamou de “desenho do perfil do cargo de supervisor”:

O Progestão, por que ele já tinha a tônica do como fazer, então eu acho que foi o que mais se aproximou o Progestão, a estrutura do curso, do Progestão, ela possibilitava discussões, especificamente do cargo de supervisor. Depois o da REDEFOR (USP\_ SEESP) Cursos como a redefor que nos dão instrumentos para melhorar o nosso trabalho, o nosso acompanhamento são muito importantes. (Supervisor 4)

O Ensino Integral tem esse mérito de colocar o supervisor dentro da escola e ele estava começando a ajudar o supervisor, a desenhar para supervisor esse perfil que a gente quer. Mas vinculado ao Pedagógico, não aquele que chega,

toma cafezinho com o diretor, opina e vai embora. Alguém que conhece o trabalho da escola. . Foram importantes, mas não foi geral, não foi pra todos os supervisores. (Supervisor 4)

Segundo Klebis (2010, p 167) o PROGESTÃO era uma ação de formação continuada em serviço, organizado na modalidade presencial e a distância para gestores escolares que atuavam nas redes públicas de ensino dos vários estados brasileiros. Era uma parceira das secretarias estaduais de educação de 17, estados, entre eles São Paulo e do Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED com o apoio da Fundação Ford. Atualmente ele não esta em funcionamento no estado de São Paulo.

Como explica o supervisor estas ações de formação continuada foram importantes, por que foram as que mais se aproximaram da realidade do seu trabalho. Discutindo as suas praticas administrativas e pedagógicas, além de proporcionar um novo olhar para a questão do acompanhamento, nesse caso mais especificamente, essa dinâmica foi implantada pelo modelo de acompanhamento do Programa Ensino Integral.

Nessa mesma narrativa, o Supervisor 4 aponta uma falha desses processos, quando afirma que “... mas não foi geral, não foi pra todos os supervisores”. Ou seja, participaram dessas formações, somente os supervisores que acompanhavam estes projetos, no caso do Programa Ensino Integral ou que tiveram oportunidade de conseguirem uma vaga para frequentar o curso (Progestão e Redefor).

Isso demonstra que as formações não ocorrem, indistintamente para todos os supervisores, da mesma forma. Na verdade, para alguns que conseguem ter esse projeto no rol de suas atividades ou são sorteados ao fazerem as inscrições que atualmente são on line. Nos demais casos, se o projeto do supervisor não recebe atualização continua, ele não participará de formações.

Para Aguiar e Ozella (2006, 2013) a constituição de um núcleo de significação pode ajudar na apropriação das significações constituídas pelo sujeito frente à realidade. No caso dos supervisores de ensino ao constituírem uma reflexão sobre a sua trajetória de formação, relacionando-a com as suas rotinas de trabalho, reconstituíram a sua vivencia profissional, demonstrando como afirma Josso ( 2009 ), que reavivando as suas memórias, eles também acabam por autoformar-se e tem a possibilidade de vislumbrar novos caminhos para o exercício da sua profissão.

Na etapa seguinte, daremos ênfase aos desafios e possibilidades decorrentes da prática no contexto atual na qual vivencia o supervisor de ensino.

#### 4.3. 4 Desafios e Oportunidades na Prática Atual do Supervisor de Ensino de Sistema.

Na constituição dos indicadores deste Núcleo de Significação, apreendemos as significações constituídas pelos supervisores de ensino sobre os desafios e oportunidades na prática atual, dentro do sistema de ensino da rede estadual. Essa apreensão foi explicitada em dois indicadores: a) O ser supervisor de ensino de sistema na atualidade e b) As necessidades de formação frente aos desafios da prática laboral na supervisão de ensino.

No primeiro indicador, *O ser supervisor de ensino de sistema na atualidade*, os supervisores declararam o que é ser supervisor no atual contexto político, econômico e social, junto a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

Nas palavras de um supervisor que está a 16 anos trabalhando na SEE/SP, é revelada uma faceta do que é ser supervisor e qual é o papel, que em sua opinião, ele tem desempenhado junto às escolas.

Mudou. Quando eu entrei, eu acho que nos tínhamos uma Secretaria mais estável, hoje a instabilidade dela, nos afeta diretamente. Nós não sabemos o que vai rolar amanhã, por exemplo. Nós estamos aqui conversando agora de manhã, você não sabe o que vai acontecer à tarde. E a tal da Vida Líquida de Bauman. As coisas estão mudando muito rapidamente. Então você fica numa né. Você tem que estar preparada pra tudo e mais alguma coisa. A escola muda muito rapidamente, as pessoas reagem de uma forma às vezes, muito agressivas. A Secretaria manda coisas, que às vezes, você jura que não vai acontecer, mas acontece. Você tem que estar preparado. Até pra chegar à escola, acalmar os ânimos que estão muito aflorados. Tem tudo isso. (Supervisor 1)

Para analisarmos o que disse a Supervisora 1, apresentaremos o conceito de Bauman (2007), sobre Vida Líquida:

A era em que vivemos é a era da liquidez, esse é o diagnóstico feito por Zygmunt Bauman, pensador polonês de grande vigor intelectual, dono de um estilo que associa na sua escrita clareza argumentativa profundidade e beleza retórica. De acordo com a análise nevrálgica de Bauman, os valores que a nossa cultura ocidental até então estabelecera como os mais nobres e elevados cada vez mais se diluem como a água que se escorre das nossas mãos, sem que sejamos capazes de detê-la. A vida líquida é uma vida precária, vivida em condições de incerteza constante. (p. 10).

Ao comparar o que era ser supervisor de ensino, quando ingressou no cargo há 16 anos e a condição atual, ela cita Bauman (2010) pra justificar que ela não sabe o que pode ocorrer no próximo instante, que a “instabilidade” da Secretaria afeta diretamente o seu trabalho e

muitas vezes, o seu papel, se restringe a ir às escolas para: “acalmar os ânimos que estão muito aflorados” nessas situações.

Ela ainda relata que: “A escola muda muito rapidamente, as pessoas reagem de uma forma às vezes, muito agressivas”, essa questão talvez resida no fato de que a instabilidade das ações da Secretaria, causam insegurança nos profissionais e até mesmo nos alunos das escolas, criando situações que acabam por serem mediadas pelos supervisores de ensino, que são responsáveis por fiscalizar e orientar, e muitas vezes, tomar medidas legais para resolver o problema que surgem no cotidiano das escolas.

Sobre este assunto, Imbernón (2010) aponta para uma formação que identifique os eventos complicados para o grupo e procure, a partir de diagnóstico coletivo, saídas viáveis e inerentes com as condições vividas pelo grupo.

Este tema é bastante recorrente nas narrativas dos supervisores, as situações de conflitos nas escolas que acabam por serem mediadas e até mesmo resolvidas pelos supervisores. O supervisor 5 aponta essa questão, dizendo que:

As relações interpessoais são hoje a situação mais difícil, por que você tem que acabar mediando. Você faz isso o tempo todo. Isso não tá na legislação, a mediação de conflitos que ocorrem no interior da escola, entre os profissionais ou entre comunidade e escola. A supervisão tem que acabar fazendo essa mediação. Isto não esta posto pra nós. (Supervisor 5)

Na fala deste Supervisor, há referência ao fato que para ele, legalmente, não estaria disposto no Decreto 57.141 de 18/07/2011, no artigo 72 em que estão descritas as suas atribuições, a função de mediar conflitos, entretanto, isso comumente ocorre.

Aguiar e Ozella (2006) definem os significados como produções históricas e sociais que a partir da oralidade de nossas vivências são constituídos, configurando as suas subjetividades. Já o sentido, refere-se à articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz frente a uma realidade, que é mediada socialmente, caracterizando-se como uma “singularidade historicamente construída”.

Essa afirmação: “Isso não tá na legislação” configura-se um significado subjetivo e talvez, uma retórica, até mesmo o que não esta na legislação, acaba por se tornar uma tarefa da ação supervisora, por que é o que ocorre dia a dia, na dimensão do real em que trabalha esse profissional.

Nas palavras do Supervisor 4, é possível entender com mais objetividade as afirmações anteriores, tendo em vista que ela explana sobre o que pensam e sentem os

supervisores sobre o Decreto 57.141/2011, a respeito de suas atribuições:

Com a publicação do Decreto (57.141/2011), que é dicotômico. Você fala, atenderam o que a gente pediu. Agora vai cuidar do pedagógico. Ai quando você vê , o 100 numero de coisas, é tudo tão genérico, que eu falei isso pro Secretario Herman. E tão genérico, o baú do supervisor sempre cabe tudo. Por que ele colocou o pedagógico e o que aconteceu, o supervisor ficou mais sobrecarregado, porque hoje ele pode ser cobrado, também das questões pedagógicas, pode até responder pelos resultados pedagógicos, é o meu entendimento do Decreto, não trabalhei muito tempo com ele. Pelo que tá posto no Decreto. Sendo que não há as condições de trabalho pra você conseguir exercer, porque as questões do pedagógico demandam tempo, demandam estudo, demandam dialogo, e o dialogo não se faz em dois minutos correndo. (Supervisor 4)

Além de retomar, um discurso já posto pelos demais supervisores, que é o excesso de responsabilidades atribuídas ao supervisor, ela sinaliza outra questão, a falta de condições adequadas para realizar o seu trabalho.

Outro Supervisor, assim descreveu essa questão:

A legislação não trazia com tanta ênfase a questão do pedagógico, que ela traz agora a partir do decreto (57.141/2011). Mas não era uma função que nós não exercíamos, nos já exercíamos. Tem uma responsabilidade maior, porque agora tá disposto na legislação, então você tem que fazer. Antes você poderia ate deixar de lado. Com a nova legislação nos fomos responsabilizados por tudo. O supervisor não consegue fazer tudo que está disposto nesta legislação. Ele sempre vai deixar algo a desejar, ele sempre vai ter que priorizar alguma coisa. Mas eu acho que o pior de tudo na nossa função, são coisas que nos temos que resolver de imediato. E uma briga, um diretor que deixou de cumprir alguma coisa. (Supervisor 5)

Como podemos observar, nas narrativas dos supervisores de ensino, as questões são recorrentes, é apesar de pertencerem a locais distintos de trabalho, todos tem a mesma coerência nas suas explicações. Apontam para os mesmos problemas, o excesso de atribuições a serem cumpridas, a falta de planejamento da Secretaria (SEE/SP) e as situações de conflito que permeiam o seu trabalho nas Diretorias de Ensino e nas escolas, e nem sempre conseguem resolver.

Esses parecem ser os dilemas que enfrentam os supervisores de ensino, no sistema estadual de educação de São Paulo e os desafios que estão postos para a formação, que será discutido no próximo indicador.

No segundo indicador deste Núcleo, *As necessidades de formação frente aos desafios da prática laboral na supervisão de ensino*, avançaremos nas discussões sobre a formação.

Para tal, nos utilizamos de Aguiar e Ozella (2006 e 2013) para eles, a compreensão

efetiva do significado do trabalho só é possível quando se consideram as ações de mediação exercidas no fazer do cotidiano, que pode resultar em mudanças dos resultados da prática laboral. Acrescentamos a isso, as formações continuadas, um desafio permanente a ser transposto na ação supervisora.

Primeiro de uma forma mais específica, pra refletir sobre a ação supervisora. A gente tem que criar uma identidade, recriar essa identidade. Por que a identidade antiga, que era do supervisor, se perdeu, embora o decreto tenha colocado a gente como fiscal. A gente é tudo de um oposto a outro. O fiscal eu não acho que as duas coisas sejam totalmente opostas, mas sempre foi tratado assim, ou você fiscaliza ou você é alguém que apoia. Os cursos precisariam tratar da especificidade do cargo, da função, ajuda a construir uma identidade contemporânea e possibilitar a reflexão sobre o trabalho do supervisor no campo individual e no campo enquanto equipe. Tem momentos que é você e sua escola, tem momentos que é uma ação do grupo.  
(Supervisor 4)

Nas palavras do Supervisor 4, estão definidas as necessidades de formação do supervisor frente aos desafios da sua prática cotidiana, fazendo um desenho das questões que afligem essa categoria na atualidade: a perda identidade da profissional, o conflito entre orientar e fiscalizar e o trabalho coletivo e individual no cotidiano da supervisão

Conforme enfatiza Prietsch (2001) o conflito entre fiscalizar e orientar talvez resida na questão que a profissão de supervisor, historicamente, traz alguns ranços, que foram assim definidos por este autor:

Poucas práticas profissionais pagaram um tributo tão alto às condições do tempo em que começaram a se desenvolver no Brasil, tal como ocorreu com a supervisão escolar. Este termo ainda hoje, provoca sentimentos de rejeição ou de desconfiança, pois traz características que lembram superioridade, hierarquização, normatividade, imobilismo, reprodução de práticas, inflexibilidade. (p. 30)

Esses desafios também encontram aporte em Muramoto (2002) que propõe que: “O nível do exercício da profissão tem sido considerado como um nível privilegiado de formação, desde que estejam vigentes algumas condições, como a reflexão, o questionamento sobre a própria prática pedagógica, o diálogo entre pares...”.

Nas afirmações de Muramoto (2002), que também exerceu o cargo de supervisor de ensino, participar da formação continuada, no dialogo com os seus pares, refletindo sobre as praticas de trabalho da supervisão é fator de privilegio, entretanto, a autora no mesmo texto, conclui que para isso se “(...)supõe condições institucionais de horário de trabalho conjunto na jornada de trabalho (...)”.

A gente precisaria de um projeto muito bom de formação, pra ele não se esgotar, por que ele não ia ficar estagnado, por que ele ia ficar repetindo. Por que, por exemplo, o supervisor que tá no segundo ano ou no terceiro ano, daqui a pouco, ele não teria mais textos. Por que aquele modelo de curso, mas aí ele fala de novo, então para o curso avançar, aprofundar, ele precisaria ter, a Secretaria ter pessoal gabaritado e ir acompanhando a implementação do Projeto e ir aprofundando, e modificando essa formação pra ir focando as necessidades do projeto, do andamento em toda a rede de São Paulo. (Supervisor 2)

Nas alegações deste Supervisor, há o reconhecimento de outros desafios, a continuidade dos projetos, que aparecem se modificar constantemente, acompanhando as mudanças nas políticas públicas e na visão político partidária do governo. Apesar de ser um discurso retórico, é preciso que seja implantada uma política pública de estado e não de partidos políticos, com ações formativas adequadas e pensadas pelos supervisores, sujeitos diretamente implicados nesta situação.

O mesmo supervisor, diz que considera que as formações “Têm sido feitas de forma interessante” e que o grande problema, no seu ponto de vista, é “(...) é a continuidade, o continuísmo”. Na conclusão deste trecho da sua narrativa, ele concluiu dizendo que isso ocorre, porque é “O tempo político”.

Apesar de tantos desafios, alguns supervisores apresentaram algumas possibilidades de formação que podem viabilizar a sua prática laboral.

Sabe quando eu coloquei um pé no freio, diminui as minhas funções, quando eu comecei a estudar. Quando eu voltei a estudar, eu percebi que a qualidade do meu trabalho pode ser melhorada não cumprindo tarefas, mas muito mais num processo reflexivo mesmo. Voltar a estudar me ajudou muito. Estou fazendo Mestrado em Gestão Pública. E importante ter formação, dentro e fora do estado. A formação fora ajuda muito a enxergar o seu trabalho de forma diferente. (supervisor 5)

Ao revelar que foi significativo para o seu trabalho, retomar os estudos, fazendo o Mestrado em Gestão Pública, a Supervisora atesta que para o seu desenvolvimento profissional, além da formação recebida no seu local de trabalho, é importante a formação acadêmica, ter um novo olhar sobre a mesma situação, para ela melhorou a qualidade das atribuições que exerce.

Outro Supervisor discorre sobre o seu aprendizado, principalmente em relação ao acompanhamento executado nas escolas, após a sua participação no Programa Escola Integral.

E daí, em pleno integral, em plena implantação do integral na minha escola, que foi o ano passado, eu percebi o quanto que o acompanhamento faz a

diferença, me veio então, o entendimento, por que com tanta formação nos demos uma queda no IDESP nos anos iniciais. Isso era uma coisa, não era conformato com isso, o tanto que a gente investiu em formação. Mas foi no momento do integral que eu fiz a leitura, o quanto que o acompanhamento faz a diferença. (Supervisor 3)

Essa constatação que as práticas adotadas nesse acompanhamento, após a formação recebida no Programa Ensino Integral, consolidam esses estudos, no sentido que a formação continuada na e junto da ação supervisora nas escolas, num processo que nesse Programa ocorre de forma sistemática, deu novas ferramentas para a execução de suas atividades.

Assumindo a concepção de formação no ponto de vista de desenvolvimento pessoal, Ferry (2004) explica que “formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura”. Nessa perspectiva, há um elemento pessoal perceptível na formação que se une a uma narrativa deste profissional que se refere a finalidades, metas e valores e não a simples ferramentas, na proporção em que abarca questões que dizem respeito ao que se quer atingir nesses processos de formação.

Frente a todos os desafios que são inerentes a sua profissão, os supervisores de ensino apresentaram as suas necessidades formativas e promoveram um processo crítico, reflexivo sobre o seu trabalho. Combinando as suas biografias profissionais, acadêmicas e de vida, ao falarem de si, de suas necessidades, seus desejos, constituíram sentidos para o exercício de sua profissão e começaram a delinear uma identidade supervisora.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É porque não temos ilusões quanto à autonomia espontânea dos adultos, que procuramos os meios de favorecer um processo de autonomização através do acompanhamento dos adultos-alunos, na sua aprendizagem da flexibilidade. Assim, utilizando a reflexão sobre seu processo de formação pretendemos pôr em evidência o que eles fizeram do que os outros quiseram que eles fossem – para retomar o discurso de Sartre. Ou seja, trabalhamos com eles para pormos em evidência o facto de que eles são os sujeitos mais ou menos activos ou passivos de sua formação e de que podem dar-se a si próprios os meios de serem sujeitos cada vez mais conscientes. (Christine Josso, in Nóvoa e Finger, 1998)

É por acreditar, com paixão, naquilo que fazemos, que acreditamos no que diz Josso, que somos sujeitos passivos e ativos da nossa formação. Essa paixão nos levou a essa pesquisa, a buscar novos caminhos para a formação continuada dos supervisores de ensino.

Essa pesquisa não se finda em si mesmo, é só mais um passo para fomentar as discussões sobre a formação continuada atrelada ao desenvolvimento desses profissionais, no sistema de ensino do estado de São Paulo. Nesse caminho, deliberamos entre a teoria e a prática, demarcamos o problema e os objetivos, organizamos e fomos a campo, para investigar. Todo esse processo investigativo esteve atrelado pela teoria das histórias de vida acadêmicas e profissionais, que permearam os contextos de formação e a interpretação dos dados teve como base os núcleos de significação, porque são as circunstâncias apresentadas pelos indivíduos inseridos e constitutivos de seu meio, objetiva e subjetivamente.

Nas considerações finais, retomamos essa investigação, por meio dos resultados, com o intuito de demonstrar algumas considerações a respeito dos objetivos, a respeito do tema central, a formação continuada e as percepções, as experiências e a aprendizagem que vivenciamos com os sujeitos investigados, além das contribuições no campo científico.

Somente no desenrolar dessa investigação, que as referências teóricas começaram a ter sentido. No percurso, foram descobrindo-se, caminhos e possibilidades teóricas que auxiliassem no encontro de respostas para a compreensão de como ocorrem os processos de formação continuada dos supervisores de ensino. Assim sendo, distante de serem preceitos, certezas ou verdades incondicionais, as análises dos sentidos produzidos pelos supervisores de ensino, conjugadas com o contexto de suas histórias de vida profissional, possibilitaram interpretações, com embasamento nos objetivos propostos.

Com o propósito de discutir a formação continuada dos supervisores de ensino na SEE/SP, foi gerada essa questão: “Quais contribuições à formação continuada oferecida pela SEESP, entre 2009 e 2013, trouxe para o desenvolvimento profissional de um grupo de

supervisores de ensino de uma Região Metropolitana?” Tomando-a como parâmetro da pesquisa, firmamo-nos nos objetivos que conduziram a investigação e possibilitaram que buscássemos respostas ao tema norteador, que vinha nos instigando há muito tempo, no exercício das rotinas de trabalho na supervisão.

Tendo essa questão como parâmetro da pesquisa, elaboramos os objetivos que conduziram a investigação e possibilitaram que se respondesse a indagação levantada acerca do tema norteador desse trabalho científico.

Atendendo o primeiro objetivo dessa pesquisa: “Descrever, por meio de investigação documental, o percurso de formação dos supervisores de ensino, entre 2009 e 2013, a partir de registros documentais disponíveis no Diário Oficial do Estado de São Paulo”, nos deparamos com um procedimento exaustivo, mas sem o qual não seria possível determinar os cursos, os períodos e os sujeitos, uma vez que não havia registros oficiais da SEE/SP das participações destes profissionais nas propostas formativas.

Esse primeiro desafio, desvelou a formação continuada oferecida aos supervisores de ensino, numa percepção administrativa dos dados e permitiu que se definissem, objetivamente, os supervisores de ensino que seriam investigados, traçando um perfil de formação desses profissionais, possibilitando também alcançar o segundo objetivo dessa pesquisa: “Analisar as propostas de formação continuada, disponibilizada entre 2009 e 2013, pela SEESP aos supervisores de ensino de uma Região Metropolitana”.

No terceiro objetivo dessa investigação: “Investigar como o grupo de supervisores significa tais experiências junto aos programas de formação continuada”, fomos a campo e ouvimos as narrativas das histórias de vida desses profissionais, a partir de um roteiro norteador, cujas lembranças de fatos da sua vida pessoal, profissional e acadêmica, constituíram-se, num processo reflexivo e ao mesmo tempo, formativo. Ao reavivar suas memórias sobre os fatos e as suas atitudes, caminhos percorridos, os supervisores de ensino foram se auto formando, redescobrando o que aprenderam, tirando novas conclusões sobre a sua aprendizagem e sobre a sua formação continuada no trabalho que foi desenvolvido, ao longo de sua carreira.

Esses dados, oportunizaram as análises das narrativas e para que produzíssemos, por meio da interpretação dos núcleos de significação, os modos de pensar, sentir e agir dos supervisores de ensino, como estes compreendem o seu percurso formativo, as experiências vivenciadas no cotidiano das escolas e Diretorias Regionais de Ensino e como isto reflete na sua aprendizagem enquanto profissional da área da educação. Percebemos nessas interpretações, que as mediações constitutivas da formação do supervisor de ensino, surgiram na e com as suas

experiências no contexto de trabalho e no convívio com os demais colegas de trabalho.

Na interpretação do primeiro Núcleo de Significação, expusemos três indicadores que estavam relacionados à opção pela carreira de supervisor, diante das adversidades na sua vida pessoal e profissional. Os sentidos evidenciados por esses profissionais, para o ingresso no cargo, revelaram-se por sentimentos controversos, ora por questões financeiras, ora por mudanças nas condições de vida pessoal, que exigiram tomadas de decisões dos rumos da sua carreira, de imediato. Esses pontos foram determinantes para que esses profissionais ingressassem na carreira de supervisor de ensino.

Nenhum profissional entrevistado demonstrou que conhecia e almejava ser supervisor de ensino, entendemos que eles foram levados a isto, pelas situações que ocorreram em sua vida pessoal. Essa constatação nos permite inferir que o trabalho realizado pela supervisão de ensino, é pouco conhecido pelos demais profissionais que atuam na área do magistério, bem como pela sociedade em geral.

Um terço dos entrevistados tinham sonhos profissionais em outras áreas e expressaram que sentem um grande pesar por não terem conseguido concretizar suas carreiras em outras profissões. Narram esse aspecto com nostalgia, ao se reportarem a esses acontecimentos de seu passado. Os demais, representando a maioria dos entrevistados, tinham uma carreira no magistério, mesmo assim, também desconheciam o trabalho do supervisor de ensino e foram levados a prestar concurso e ingressar no cargo, por questões ligadas a acúmulo de cargos.

As motivações incentivam as ações dos seres humanos e norteiam os indivíduos a fazerem escolhas, de acordo com o modo como são sensibilizados pelas situações e por meio dessas escolhas procuram atender as suas necessidades. Encontramos similaridade nesta situação com a nossa própria história de vida profissional.

No segundo Núcleo de Significação, são discutidos pela apreensão da zona de sentido, os sentimentos contraditórios que revelam uma situação multifacetada de questões do cotidiano dos profissionais e da formação continuada. Esse universo é apresentado pelos supervisores em relação ao seu trabalho, atrelado a formação, como dicotômico e contraditório. Para esses profissionais, a discussão teórica, não alcança, na prática, as necessidades do seu trabalho, nos diferentes contextos em que atuam. Quanto à formação continuada, eles apresentaram limites e um distanciamento da teoria com a suas práticas profissionais, contudo, sinalizaram alguns avanços e possibilidades de mudança. Algumas propostas formativas foram citadas como assertivas, entretanto, a descontinuidade, a falta de planejamento e o número restrito de supervisores que tem a oportunidade destas formações, descaracterizam e inviabilizam que estas capacitem todos os profissionais da para o seu

campo de atuação, ou seja, atende a uma minoria, que pode se considerar privilegiada.

Os supervisores mostraram-se insatisfeitos e frustrados por não conseguirem desempenhar o seu papel, diante da ausência de processos formativos que atendessem a todas as suas necessidades, agravadas pela intensificação de atribuições inerentes ao seu cargo. Para esse profissional, as políticas públicas de formação de seu cargo, não acompanharam o processo de desenvolvimento dos recursos tecnológicos e sua inserção no diferentes contextos educacionais em que reside a sua atuação.

O terceiro Núcleo apresenta a formação na trajetória profissional dos supervisores de ensino, expondo em suas narrativas os sentidos e significados dessa formação. Nesse item é bastante significativo que esses profissionais reconhecem a importância da formação em serviço e, que, ao longo de sua trajetória profissional, eles participaram de muitos projetos, cursos, programas e reconhecem que houve uma aprendizagem, entretanto, não estava ligada ao seu fazer profissional e nem atendia as necessidades da sua realidade, da prática do seu trabalho.

Esses profissionais em suas narrativas, demonstram que os processos formativos, ou auto formativos, ocorreram com base no cotidiano do seu trabalho. Esse tipo de formação exhibe uma incoerência no que diz respeito à instituição em que trabalham, a área educacional, numa instituição pública, que é responsável pelo desenvolvimento humano e propagadora do conhecimento científico.

Se o supervisor é disseminador, orientador e executor de conhecimentos da área legal, administrativa e pedagógica, das políticas públicas, que serão conhecidas, apreendidas pelos profissionais das Diretorias e escolas, não pode sustentar o seu trabalho, tomando como referência apenas a prática.

Entendemos que um processo formativo coerente com a complexidade do seu trabalho, para o qual é imprescindível, entre outros, apoiar-se em conhecimentos científicos, que permitam não só ampliar as possibilidades de maior qualidade e precisão no trabalho da supervisão, deve também contribuir para os processos formativos que estimularão as escolas, concorrendo para melhorar as condições de desenvolvimento e formação profissional das equipes de trabalhos pedagógicos destes locais.

Na interpretação analítica que efetuamos sobre os supervisores, em relação à formação continuada, corroboramos a ausência de processos formativos adequados ao seu trabalho e retomamos a fala de um supervisor para expor o que eles almejam, que sejam ouvidos, sobre o planejamento e a execução da formação continuada a ser oferecida a esse profissionais: “Pensar na profissão supervisor de ensino, não é um curso que se adapte ao supervisor de

ensino, é um curso pensando na profissão supervisor de ensino, para o supervisor de ensino, para o exercício da profissão supervisor de ensino, para um supervisor de ensino de sistema.”. Nessas palavras, apresenta-se a essência do que a maioria dos profissionais da supervisão de ensino do sistema da educação do Estado de São Paulo, pensam e esperam que aconteça, quando a SEE/SP elaborar os cursos de formação destinados a esses profissionais.

Observamos também em nossas análises, que os sentimentos expressos pelos supervisores de ensino, revelam uma frustração por não serem consultados sobre a sua própria formação, tendo em vista para entender complexidade desses profissionais, que têm um campo de atuação que não se restringe só as Diretorias Regionais e as escolas públicas e particulares, mas também aos Núcleos e Centros da SEE/SP, além de manter constantes diálogos e trabalhar direta ou indiretamente, com as prefeituras municipais, outras secretarias de estado e a sociedade em geral. Essas atribuições inerentes ao cargo, apesar de estarem disciplinadas em legislação, são pouco conhecidas e compreendidas, até mesmo pelos profissionais que trabalham junto aos supervisores. Para estes, é necessário uma revisão sobre as suas atribuições para que se defina com clareza e objetividade, as suas atribuições e responsabilidades diante do sistema de educação do Estado de São Paulo.

Esses aspectos, com certeza, possibilitariam o planejamento e execução de processos formativos mais adequados e condizentes com a realidade dos supervisores de ensino, ou melhor, dizendo, um planejamento em que estes profissionais sejam coautores da sua formação e discutam as possibilidades de adequação e expansão dos conhecimentos teóricos e práticos, mediados por conhecimentos científicos e pelo saberes adquiridos ao longo de sua trajetória de vida, profissional e acadêmica.

Esse último parágrafo nos permite adentrar nas análises do quarto núcleos de significados, em que foram abordados os desafios e oportunidades, atualmente, na prática do supervisor de ensino de sistema. Nesse ponto, observamos de perto a realidade da prática da supervisão nos dias de hoje, com todas as demandas enfrentadas no cotidiano.

Os supervisores, numa retrospectiva, do seu cargo e da sua atuação, apresentaram um cenário de grandes mudanças, ligadas aos contextos sociais, políticos e econômicos pelos quais atravessam o país, os estados e municípios, atingindo o lócus principal da atuação desse profissional, o espaço escolar. Essas constatações, para estes profissionais, ocasionam diversas mudanças repentinas da própria SEE/SP nos rumos das políticas públicas, com a implantação e mudanças nos formatos dos projetos, bem como a retirada alguns, ligados a aspectos econômicos, outros sem explicações administrativas ou pedagógicas, resultando numa instabilidade e insegurança nas escolas, criando conflitos interpessoais com os

profissionais da escola, com alunos, pais e comunidade. Fatos que interferem negativamente no trabalho dos supervisores de ensino, uma vez que como responsáveis diretos das escolas dos seus setores, estes assumem o papel de mediadores, tentando solucionar os conflitos.

Outro item abordado nesse Núcleo de significados, Os desafios e as necessidades de formação, relata a complexidade do trabalho do supervisor de ensino de sistema. Reportamos, aqui, para expressar por meio das palavras dos supervisores, o que foi narrado e refletido nas histórias de vida desses profissionais da educação. Três questões nesse núcleo foram apontadas como angustiantes para esses profissionais na atualidade: a perda da identidade profissional, o conflito entre orientar e fiscalizar e o trabalho coletivo e individual no cotidiano da supervisão. Essas questões abordam outra situação vivida por esses profissionais, as constantes mudanças nas atribuições do cargo que estes vivenciaram e a sensação de que na sua função, há sempre a possibilidade de mudanças, quanto as suas competências exigidas para realizar o seu trabalho.

Estas questões, apontadas no parágrafo anterior, acabam por interferir também nos processos formativos desse profissional, tendo em vista que as mudanças constantes nas suas atribuições, não permitem que se planeje e execute políticas públicas adequadas para os supervisores, bem como, dificultam outras discussões como: o plano de Carreira, sua atuação como propositor de políticas públicas, a perda da identidade profissional, entre outras que permeiam a esfera da sua atuação no sistema de ensino do estado de São Paulo.

As contribuições desse trabalho residem na possibilidade de conhecer e refletir, sob o olhar do supervisor de ensino, isto é, o que pensam, sentem e expressam em relação ao tipo de formação continuada destinada a esses profissionais no contexto da SEE/SP.

Analisar os cursos por um viés das narrativas das histórias de vida, permitiu que os entrevistados e o pesquisador, por meio de suas histórias de vida acadêmica e profissional, refletissem sobre os cursos de formação continuada que participaram ao longo de sua trajetória profissional, considerando as questões relevantes para o seu desenvolvimento profissional e para o aprimoramento das suas práticas supervisoras, no diferentes contextos em que atuam.

Na dinâmica analítica desta investigação, foi possível compreender que a formação continuada, em serviço, pode contribuir como ferramenta que instrumentaliza e dá subsídio para o trabalho no campo profissional. Nessa dinâmica, discernimos que as mediações constitutivas dos supervisores, individualmente, são semelhantes as do seu coletivo profissional, do que pensam e de como conduziram os seus processo auto formativos. Na elaboração dos Núcleos de Significação, apreendemos que as questões desafiadoras que

estão presentes no cotidiano desses profissionais, não são desconhecidas por estes, nem tampouco eles são indiferentes à importância da formação pra melhoria das suas práticas de trabalho.

A elaboração dos núcleos de significação permitiu, ainda, que se apontassem as necessidades formativas, num diálogo com os principais envolvidos nesse processo, os supervisores de ensino, para desvelar como podem ser elaboradas e implantadas institucionalmente, uma formação continuada que atenda as prioridades emergentes na realidade de trabalho desse profissional.

A educação é a ferramenta de mudança, tanto para as crianças e adolescentes, como também para os adultos, é pensar no desenvolvimento profissional desse servidor público que está integrado no magistério e é o principal responsável pela implantação de políticas públicas nessa área, é pensar em mudanças que permitirão atingir o ideal de toda e qualquer sociedade civilizada, a educação para todos com qualidade.

A despeito desta investigação ter o foco sobre a formação continuada, avaliamos ser relevante a formação inicial, principalmente na importância do ensino superior ministrado nos cursos de Pedagogia, que possibilitam que se adquiram conhecimentos específicos da área educacional, tanto no campo administrativo, quanto no pedagógico, que são basilares para quem pretende exercer a profissão de supervisor de ensino.

Considerando-se estes apontamentos, não podemos nos furtar de assinalar que é iminente que os cursos de Pedagogia, sejam estruturados com conhecimentos pertinentes tanto no campo teórico como no prático e sejam condizentes com as especificidades dessa função. Entendendo que a formação acadêmica, é a primeira etapa de constituição do supervisor de ensino e, portanto deve vislumbrar a aprendizagem de conhecimentos que o preparem para sua atuação profissional.

Com o entendimento que a formação continuada é um processo contínuo, que carrega em si características individualizadas dos sujeitos, mas também é fruto de procedimentos colaborativos na formação, ao se pensar na formação continuada do supervisor de ensino, é necessária uma postura dialógica, ou seja, de escuta verdadeira do outro.

Desta maneira, as propostas formativas só podem ser concebidas, fundamentadas, a partir de procedimentos de escuta do outro. Significa argumentar que não se enquadra nestes procedimentos, modelos prontos, em que os conteúdos são pré-definidos e sim, modelos em que o diálogo, o conhecimento da realidade desses profissionais e dos contextos em que atuam políticos, econômicos e sociais e que são inerentes as suas atribuições, sejam considerados para a elaboração dessas propostas.

Com a percepção dessa pesquisadora, participante das entrevistas como um sujeito que fez a escuta de cinco (5) sujeitos entrevistados, durante as narrativas das suas histórias de vida, é possível indicar que as políticas públicas destinadas aos supervisores, necessitam serem realizadas num processo mais coerente e contextualizado, diante da complexidade dessa profissão.

Faz-se, imprescindível que os principais interessados nas propostas formativas, os supervisores de ensino, sejam coautores e colaboradores ativos, sugestionando caminhos, que permitam que os conteúdos e a estruturação dessa formação, sejam condizentes com a realidade do seu trabalho e promovam o seu desenvolvimento profissional.

Essa pesquisa não se encerra em si mesma, abre um caminho científico, de um diálogo entre a academia e as práticas cotidianas do trabalho dos profissionais do magistério, os supervisores de ensino, para proposição de novas concepções metodológicas sobre o seu trabalho e a sua formação continuada, nos contextos escolares e das Diretorias de Ensino, visando contribuir para todo o sistema de ensino, na área educacional, lócus de atuação desses profissionais.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J; SOARES, Júlio R. e MACHADO, Virgínia C. **Núcleos de significação: uma proposta histórico -dialética de apreensão das significações.** Cadernos de Pesquisas, v.45, n. 155, p. 56 -75. Jan/mar. 2015.

AGUIAR, W. M. J; OZELLA, S. **Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos Núcleos de Significação.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos.** Psicologia, Ciência e Profissão, v. 26, n. 2, p. 222-246, 2006.

ALARCÃO, I. **Do olhar superpositivo ao olhar sobre a supervisão.** RANGEL, M. **O estudo como prática de supervisão.** In: RANGEL, M. (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas.** 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

ALARCÃO, I. , TAVARES, J. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem.** 2ª. ed. Coimbra: Almedina, 2003

ANDRADE, M. F. C. C. **Saberes e Fazeres do Supervisor de Ensino de uma Diretoria da Rede Estadual Paulista, em relação ao Trio Gestor.** 167 f. Dissertação. (Mestrado em Educação – Currículo). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo. 2012.

ARAÚJO, F.A.M. **Educação.com Tecnologia: Conectando a Dimensão Subjetiva do Trabalho Docente Mediado pelas TIC's.** 178 f. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Piauí. Piauí. 2015.

ASPESI, C.C.; DESSEN, M.A.; CHAGAS, J.F. **A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar.** In: DESSEN, M.A.; COSTA JUNIOR, A. L.(Orgs). **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas de futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2005. Cap. 1, p. 19-36.

BAUMAN, Z. **Vida Líquida**. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BRONFENBRENNER, U. Ecological systems theory. In: R. Vasta (org.). **Six theories of child development**. London: Jessica Kingsley, 1992, p. 187-249.

\_\_\_\_\_. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

\_\_\_\_\_. & MORRIS, P. A. **The ecology of developmental processes**. In: W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.). *Handbook of child psychology: v. 1. Theoretical models of human development*, ed. 5. New York, John Wiley, 1998, pp. 993-1028.

\_\_\_\_\_. **A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano**. In Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (pp. 3-15). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2005.

\_\_\_\_\_. **Bioecologia do Desenvolvimento Humano**. Tornando os Seres Humanos mais Humanos. Porto Alegre. Artmed. 1ª edição. 2011.

BOLDARINE, R.F. **Supervisores da Rede Estadual de São Paulo: Entre práticas e representações**. 2014.122 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Marília. 2014.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994) **Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2008.

CABRAL, C.F. B. **A atuação profissional da supervisão escolar na educação infantil: estudo de caso em uma escola municipal de educação infantil de São Paulo**. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo. 2009.

CARAPETO, N. S. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 2002.

CARVALHO, M. P. **Professor, Professores: Um olhar sobre as praticas docentes nas series iniciais do ensino fundamental**. 213 F. Doutorado (Faculdade de Educação) Universidade de São Paulo, 1998.

CHEDE, R. A. F. V. **A história da supervisão de ensino paulista**: características institucionais, contradições e perspectivas transformadoras (1965-1989). 2014. 313 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

CHEDID, L.M.R. **Políticas e Práticas da Supervisão de Ensino do Estado**: 92 F. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade da Cidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CURSINATO, M. N. C. **O Novo Perfil do Supervisor de Ensino: um ideal a atingir**: 112 F. Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2007.

DEWEY, John. *Como pensamos*. 3ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

ELDER, GLEN H., Jr. **Children of the Great Depression: Social change in life experience**. **Chicago**: University of Chicago Press. 1974

ESTRELA, Maria Teresa. A formação contínua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, Naura S. C. *Formação Continuada e Gestão da Educação*. São Paulo: Cortez, 2006.

FAZENDA, I.C.A. **Interdisciplinaridade: História, Teoria, pesquisa**, São Paulo: Papirus, 1994.

FERREIRA, N. S. C.(Organizadora) **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo, Cortez, 1999.

FREIRE, P. **A Educação na cidade**. São Paulo. Cortez. 1991.

FREUD, S. **O Mal-Estar na Civilização**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

Gil, A. C. Como **elaborar projetos de pesquisa** - 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, L. H. F. **As representações sociais dos supervisores escolares da rede municipal de São Paulo**. 144 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

GOODSON, I. F. **Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional**. In: NÓVOA, A.(Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000, p. 63–78.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Tradução de C. N. Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IBGE. **Pesquisa Mensal de Emprego. PME**. 2012. disponível em:

[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa\\_resultados.php?id\\_pesquisa=38](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=38).

Acesso em 05.04.2015.

JOSSO, M. C. **História de Vida e projeto: a história de vida como projeto e as histórias de vida a serviço de projetos**. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n. 2, p. 11-24, jul./dez. 1999.

\_\_\_\_\_. **Experiências de Vida e Formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **As histórias de vida abrem novas potencialidades às pessoas: entrevista com Marie-Christine Josso.** Aprender ao longo da vida, n. 2, p. 16-23, 2004.

\_\_\_\_\_. **As narrações Centradas sobre a Formação durante a Vida como Desvelamento das Formas e Sentidos Múltiplos de uma Existencialidade Singular-Plural.** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 29, p. 17-30, jan./jun., 2008. Tradução: Eric Maheu. Revisão da tradução: Suely de Souza Silva.

\_\_\_\_\_. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** Educação: Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: [revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/articl](http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/articl). Acesso em 15.06.2013.

KLEBIS, A. B. S. O. **Concepção de Gestão Escolar: A perspectiva dos Documentos Oficiais e dos Programas de Formação Continuada de Diretores de Escola no Estado de São Paulo –1990/2009.** 232 p. Tese (Doutorado). UNESP. Marília, 2010.

KOLL, M. O. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 2010.

SÃO PAULO (Estado) **Decreto Estadual nº. 7510, 29 de janeiro de 1976.** Reorganiza a Secretaria da Educação. São Paulo: SE/CENP, 1976.

\_\_\_\_\_. **Decreto Estadual nº. 5.586, de 5 de fevereiro de 1975.** Dispõe sobre atribuições dos cargos e funções do magistério. São Paulo: SE/CENP, 1975.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011.** Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - **Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas.** <http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/index.htm>. Acesso em 13/05/2014

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar nº. 114, de 13 de novembro de 1974.** Institui o Estatuto do Magistério Público de 1º e 2º graus do Estado e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br>. Acesso em 13 de maio de 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar nº. 201, de 09 de novembro de 1978.** Institui o Estatuto do Magistério Público de 1º e 2º graus do Estado e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br>>. Acesso em: 18 de Maio de 2014.

LIMA, E. C. **Um olhar histórico sobre a supervisão.** In RANGEL, M.(Org.). Supervisão pedagógica: princípios e práticas. 3. ed. Campinas/SP: Papyrus,2002.

MACHADO, L. M. **Gestão democrática do ensino público: anotações, dados e questões.** Cadernos da FFC, Marília, v.2, n.3,1993.

MACHADO, L. M. **O supervisor no processo de transformação da educação e seus compromissos.** In MACHADO, Lourdes Marcelino, MAIA, Graziela Zambão Abdian (orgs). Administração e Supervisão Escolar: questões para o novo milênio. Marília: M 3T Tecnologia e Educação, 2008. p. 131-143.

MENDIETA. M.I.H. **Introducción a la Psicología Comunitaria.** Málaga. Espanha. Ed. Aljibe.1996.

MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MURAMOTO, H.M. S. **Ação supervisora.** Revista Apase, n. 1, p.19-21, 2002.

\_\_\_\_\_. **A ação do Supervisor: Democracia e Política na Escola e na Diretoria de Ensino.** Revista Apase, n. 5, p. 21-23, 2006

\_\_\_\_\_. **Há legitimidade na supervisão entre educadores?** Revista da APASE, Suplemento, ano X, n. 25, agosto de 2009.

\_\_\_\_\_. **Ação / Reflexão / Diálogo: O Caminhar Transformador.** Série Ideias, n. 24, São Paulo: FDE, 1994.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias de sua vida.** In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 2000. p. 11–30.

OLIVEIRA, D. A. **A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização.**

Educação e Sociedade, V. 25, N° 89, 2004.

PINEAU, G. **Experiências de aprendizagem e histórias de vida.** In Carré,P.;Gaspar.

**Tratado das ciências e das técnicas de formação.** Trad. Pedro Seixas. Lisboa: Instituto Piaget. (Coleção Horizontes Pedagógicos). 1999, pp. 327-348.

PORTUGAL, G. *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner.* Aveiro: CIDINE, 1992.

PRIETSCH, M. D. F. **A supervisão escolar e a formação de professores.** Pelotas, 2001. 99f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

REY, F. G. **Sujeito e Subjetividade – Uma Aproximação Histórico Cultural.** São Paulo:

Ed. Thomson, 2003.

SÁEZ, A. B. **O perfil profissional do supervisor de ensino:** 184 f. Dissertação (Mestrado

em Educação) – Faculdade de Educação e Letras da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP, 2008.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, N. S. C.(org.) *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade.* São Paulo: Cortez, 1999.

SHIROMA, E.O; MORAES, M.C e EVANGELISTA, O. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000

.

SILVA, C. A. J. Rangel, M.(orgs.). **Nove olhares sobre supervisão.** Campinas (SP),

Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. **Supervisão da Educação:** do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva. São Paulo:

Edições Loyola, 1986.

SILVA, J. B. P. **A Formação do Supervisor Escolar em Encontros Colaborativos e de Parceria com outros Gestores Educacionais.** 269 f. Doutorado. (Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica. São Paulo. 2012.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOUSA, E. C. **A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação.** Revista Educação em Questão, Natal, v.25, n. 11, p. 22 – 39, jan./abr., 2006.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do Pensamento e da Linguagem (1934).** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **A Formação Social da Mente: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores.** São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1998.

YUNES, M.A.M.JULIANO M.C. **A bioecologia do desenvolvimento humano e suas interfaces com educação ambiental.** Cadernos de Educação. FAE. PPG. UFPEL, Pelotas, n.37, p.347-379, set./dez. 2010.

ZEICHNER, K.M. **A Formação Reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa 1993.

## Anexo I – Ofício a Instituição

Taubaté, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2014.

Prezada Senhora

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluna Adriana Benedita Soares de Lima, do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2014 e 2015, intitulado: **Desenvolvimento Profissional na Supervisão de Ensino: Significados e Influências da Formação Continuada**. O estudo será realizado com os supervisores de ensino que trabalham nas Diretorias Regionais de Ensino, na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte, nas cidades de Jacareí, São José dos Campos, Taubaté, Pindamonhangaba, Guaratinguetá e Caraguatatuba, sob a orientação da Prof. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro.

Para tal, serão realizadas entrevistas e escrita de diários, por meio de um instrumento elaborado para este fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passou por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté e foi aprovado sob o CEP/UNITAU nº \_\_\_\_/\_\_\_\_ (ANEXO \_\_\_\_).

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com Adriana Benedita Soares de Lima, telefone (12) 991030436, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

*Atenciosamente,*

---

Edna Maria Querido Oliveira Chamon  
Coordenadora do Curso de Pós-graduação  
Ilma. Sra  
Dirigente Regional de Ensino de .....  
Endereço da Instituição - Cidade, São Paulo

**Anexo II – Termo de Autorização da Instituição**

LOCAL, DIA e MÊS de 2014.

De acordo com as informações do ofício \_\_\_\_\_ sobre a natureza da pesquisa intitulada: **Desenvolvimento Profissional na Supervisão de Ensino: Significados e Influências da Formação Continuada** com propósito de trabalho a ser executado pela aluna Adriana Benedita Soares de Lima, do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de entrevista, aplicação de questionários sócio-demográficos e escrita de diário reflexivo, com os supervisores de ensino que atuam neste local, sendo mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_  
NOME .....

Dirigente Regional de Ensino

Diretoria de Ensino de ..... CNPJ DA INSTITUIÇÃO

ENDEREÇO DA INSTITUIÇÃO

A CIDADE E O ESTADO

### **ANEXO III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

#### **Pesquisa: Desenvolvimento Profissional na Supervisão de Ensino: Significados e Influências da Formação Continuada**

Orientador: Prof. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro.

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado de forma alguma.

#### **Informações sobre a pesquisa:**

**Título do Projeto:** “Desenvolvimento Profissional na Supervisão de Ensino: Significados e Influências da Formação Continuada”

**Objetivo da pesquisa:** Verificar se os cursos de formação continuada oferecidos a um grupo de supervisores de ensino da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte, contribuíram para o desenvolvimento profissional e influenciaram as suas práticas.

**Coleta de dados:** a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados entrevistas e escrita de diários, que serão aplicados junto aos supervisores de ensino nas cidades que compõem o Polo 13, na região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte.

**Destino dos dados coletados:** a pesquisadora será o responsável pelos dados originais coletados por meio das entrevistas e dos diários, permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde o pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio de entrevistas e dos diários serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

**Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa:** o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio de entrevistas e escrita de diários. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem a formação continuada dos supervisores de ensino. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se

pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

**Garantias e indenizações:** fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

**Esclarecimento de dúvidas:** a investigadora é mestranda da Turma 2014 do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), Adriana Benedita Soares de Lima, residente no seguinte endereço: Rua Antônio Cândido, nº 53, Caçapava, São Paulo, podendo também ser contatado pelo telefone (012) 991030436. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Prof. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro, a qual pode ser contatada pelo telefone (012) 3625-4100. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que comporão a amostra atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pela pesquisadora, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre a formação continuada dos supervisores de ensino.

#### **DECLARAÇÃO:**

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

LOCAL, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

---

Assinatura do Participante

Nome do Participante: \_\_\_\_\_

---

Adriana Benedita Soares de Lima

Pesquisadora Responsável

Declaramos que assistimos à explicação da pesquisadora ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos os procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

---

Testemunha

---

Testemunha

**Apêndice I – Questionário Sociodemográfico**

1 – É supervisor (a) de ensino na Secretaria Estadual de São Paulo há quanto tempo?

\_\_\_\_\_

2 - Possui pós-graduação ( ) S ( ) N se sim ( ) Lato Sensu ( ) Stricto Sensu

-Em que área:\_\_\_\_\_

– Está atualmente fazendo algum curso de formação pela rede estadual?

3 –Atua também ,em outra função, no Estado ou em outra rede de ensino?

Se sim, indicar a rede de ensino e qual a profissão exercida.\_\_\_\_\_

4 - Idade: \_\_\_\_\_ 5 - Sexo: \_\_\_\_\_

6 - Residente na cidade:\_\_\_\_\_

## Apêndice II - Roteiro da Entrevista com Histórias de Vida

### Tópicos Gerais

- a) História da vida acadêmica
- b) História da vida profissional enquanto supervisor de ensino.
- c) Características do seu trabalho como supervisor
- d) A visão da função atual.
  - Em relação aos cursos de formação que frequentou. (comente).
  - Algum dos cursos de formação continuada foi desenvolvido junto as suas escolas de supervisão ou com os profissionais que trabalham nestes locais. (Comente)
  - Qual a importância esses cursos de formação tiveram para o seu desenvolvimento profissional.
  - Os cursos formação que você frequentou estavam relacionados à ação supervisora no cotidiano da Diretoria de Ensino e nas escolas de sua supervisão.
  - De a sua opinião, como deveriam ser elaborados os cursos de formação continuada, destinados aos supervisores de ensino.

Apêndice III – Os Pré – Indicadores Oriundos das Narrativas	
PRÉ- INDICADORES	INDICADORES
<p>- Meu sonho é direito, sempre quis. Educação foi assim, como que de “Para quedas”. Não era o que eu queria. Mas por outros motivos, eu cai nela. Eu me casei, tive uma filha e o casamento não deu certo. Tive que me separar e conseqüentemente tinha que trabalhar pra cria-la. E o que eu tinha a minha mão aquele momento era dar aula. Então eu fui e acabei ficando. Mas nunca foi o que eu quis. Fiquei ate por uma questão da sociedade. (Supervisor 1)</p>	<p><b>1)Os sentimentos expressos pelos entrevistados em relação ao sonho profissional e a escolhas acadêmicas.</b></p>
<p>“Eu fiz administração escolar, visando que iria abrir escola, não tinha nem ideia que eu iria trabalhar na supervisão. Por que naquela época Td mundo queria abrir escola”. (Supervisor 4)</p>	
<p>“Meu sonho era fazer Mestrado, cheguei a ajeitar algumas coisas, mas ai ficou difícil. Fui desiludindo com o negocio. Acabei dando aula na faculdade, descobri que o bom era dar aula no magistério. O magistério era um espetáculo. Talvez depois de aposentado queira. Eu não tenho mais aquela vibração que eu tinha não.” (Supervisor 2)</p>	
<p>“O magistério foi essencial pra mim. Eu decidi a minha profissão na 7<sup>a</sup> série. Foi um professor que me motivou e disse que eu jeito e tb como ele dava aula, o jeito dele .Ele era um professor de História e conseqüentemente eu fiz história. Isso pesou muito na minha decisão, isso foi numa escola publica. Essa escola Gabriel Freire lobo. Esse professor infelizmente não esta entre nós , se chamava Machadinho. Ele nunca nos incentivou a ser professor, na verdade era a qualidade de professor que ele era que nos incentivou.” ( Supervisor 5)</p>	

“Minha vida sempre foi na educação, educação era o meu foco, sempre foi o que eu quis fazer, trabalhar com educação.” (Supervisor 3)

Na realidade o que me ajudou muito como supervisor, foram os treze anos que eu tive como diretor de escola. Muita coisa que eu aprendi na direção eu transporte pra supervisão. E claro que aqui eu tive mais embasamento teórico, embasamento legal né. E eu tive aqui uma visão maior. Por que enquanto diretor, eu olhava pra minha escola, que é um campo muito menor, mas aqui e até por ser Guara, que é uma Diretoria enorme, o campo é muito grande. Então vc aprende a olhar muito na frente. (Supervisor 1)

Humm! Eu cheguei a entrar rapidinho numa fabrica, sai , coisa de meses, dois meses. Eu fui policial (tudo a ver... rsss), escrivão de policia. Foi pouco tempo, não deu nenhum ano. Aí eu comecei como professor, comecei em 93 fui ate 2008. Acabei dando aula na faculdade, descobri que o bom era dar aula no magistério. O magistério era um espetáculo. Talvez depois de aposentado queira. Eu não tenho mais aquela vibração que eu tinha não.(Supervisor 2)

Comecei a lecionar no ultimo ano da faculdade, com 23 anos, na rede estadual. Permaneci na mesma escola 11 anos. No 2º ano que estava na escola, me tornei professora coordenadora. Eu não vou saber exato, mas tudo quanto é modalidade de coordenação eu passei. Passei pra vice – direção. Fui ser diretor designada no CTA e fiquei lá por meses. Já tinha passado no concurso de diretor. Em setembro eu escolhi o meu cargo, fui a terceira a escolher na cidade, e eu escolhi o Drº Rui Rodrigues hora. Que foi a minha escola de ingresso. Fiquei como diretora por 3 anos e dai, eu já vim pra supervisão, comecei a substituir na supervisão. Antes de conseguir ingressar na supervisão eu removi o cargo de diretor . Atuei na rede particular, fiquei mais tempo dando aula, na rede particular. (supervisor 3).

**2)As experiências profissionais antes da supervisão de ensino.**

Fiquei como professora até 86. Em 88 já fui pra direção como diretora efetiva, no estado, na escola estadual Profº João Gonçalves Barbosa. Passei em 1º lugar. Eu tinha me efetivado em São Paulo, eu não consegui a remoção como PEB I (rede estadual de São Paulo), então foi mais fácil passar em outro concurso e vir como diretora. coordenadora Pedagógica em 87, um ano antes de me efetivar como diretora. Enquanto eu era diretora, eu dei aula na UNIVAP, no curso de Pedagogia, por três anos. Eu adorava dar aula curso (Pedagogia). Dei aula no curso normal, quando me formei, no Moura Resende (Caçapava). Eu fiz o curso de magistério e depois o de Pedagogia, ai eu mudei de São Paulo para Caçapava, eu peguei aula no magistério e continuei como professora, ai trabalhei na Prefeitura de São José e trabalhei na particular. Primeiro na particular, na Damasco. (Supervisor 4)

De 87 a 89 ,quando estava no 2º semestre do magistério, a convite de uma diretora, dei aula numa U.E. (unidade escolar) na - zona rural- multisseriada e a tarde desenvolvia projetos com a comunidade. De 90 a 92, na Prefeitura de Mogi das Cruzes – PEB I - acumulando com o estado, completava em História (professor). De 92 a 98 fui professora no estado- ciclo I . Em 90 comecei dar aula na rede particular e fiquei até 2000.No período 92 a 98 fui professora efetiva do ciclo I, com carga suplementar em história no estado. De 98 a 2001 - coordenação de Ciclo I e ingressei como professora PEB II e exonerando o ciclo I e continuei na coordenação (PEB II). De 2002 a 2004, atuei na vice-direção de escola por 2 anos , substituía o diretor. Acumulei cargo com a rede particular por 10 anos - PEB II ( História) .(Supervisor 5)

“Eu me arrependi enormemente de ter ingressado na supervisão.” Eu tinha verdadeiro desgosto pela minha função, entendeu! Eu tinha quase que assim. A principio a atribuição, eh, eu tinha que estudar muito. Naquele período a atribuição não era com os facilitadores que é hoje. No meu período não. No meu período era todo. A responsabilidade era toda nossa. Não tinha as fases EU (unidade escolar).Então foi um período muito desgastante a atribuição de aulas. Eu vivia só para a atribuição. Eu vivia única e exclusivamente para resolver pendencias da comissão de atribuição de aulas. E eu vinha de uma vida no estado, por causa de ter sido PC (professor coordenador) por anos, só por conta de formação. Era o que me apaixonava. (Supervisor 3)

### 3) O ingresso no cargo de supervisor de ensino

Então assim, em termos de aceitação no grupo, eu era bem aceita. TD mundo articulava as licenças, prêmios, pra eu continuar, ninguém queria que eu voltasse, retornasse a ser diretora, queria que eu ficasse na supervisão, porque eu era trabalhadeira. Entendeu, então dentro do grupo eu era muito bem aceita. Então eu vou te dizer que não foi traumático a minha vinda, e sim ter caído num assunto que não era formação. Não foi traumático a convivência e também no início da atribuição de aulas não foi. hj eu tenho para comigo, que o supervisor não pode permanecer na atribuição de aulas, 2 ou 3 anos, eu sou defensora disso. (Supervisor 3)

Era mais suave. Quando eu entrei, eram muitos projetos, era muito estudo, era muita reunião de formação. (supervisor 5)

No começo, quando entrei na supervisão, não existiam assim muito definidos, só alguns projetos, num numero bem menor. Eu tinha um perfil profissional muito voltado para o desenvolvimento pedagógico. Quando eu cheguei na supervisão e vi que o trabalho da supervisão, especificamente de acompanhamento das escolas, os processos, era um universo totalmente novo pra mim, especialmente o administrativo, a função administrativa.

Ai, pra supervisão, na verdade eu pensei que eu fosse me aposentar como diretora, eu não tinha assim, eu tinha feito o estagio na faculdade, eu fiz na Diretoria de Ensino de Taubaté, da minha faculdade, da graduação. A vida inteira eu viajei, então eu tinha intenção de me aposentar e ficar, mas eu estava com muitos problemas de saúde, problemas de estresse e ai eu ia ter que me readaptar. Dai tava aberto o concurso de supervisão, a inscrição pra supervisor, ai eu resolvi fazer o concurso. Eu fui fazer o concurso, por que se eu fosse trabalhar na Diretoria de Ensino, trabalhar como alguém que fica readaptado, sem uma função muito especifica, sem nada, então eu preferi fazer o concurso. Ai, fui pra supervisão. (Supervisor 4)

Eu sempre dei as costas à questão da administração. Nunca quis ser coordenador, vice, diretor, nunca quis ser nada. Quis ser professor, entendeu! Não tinha um mínimo de vontade, entendeu!

-Mas então nunca me envolvi, demorei pra fazer a Pedagogia, eu só fiz por necessidade mesmo.

Era efetivo em psicologia e a psicologia simplesmente, primeiro ela foi diminuindo, ai eu fiz história pra compensar. Mas mesmo com a história, a coisa foi afunilando, tal.

- Chegou a ponto que eu ia virar adido, não virei por que tinha história. Ai eu tive que pegar aula em um monte de cidades e a situação foi se tornando tão crítica, que eu tive que dar uma solução, uma saída, que foi a supervisão. (Supervisor 2)

Se ele não desenvolver metodologias de acompanhamento, que é uma coisa pouquíssimo trabalho no campo da supervisão, é o que falta muito para o supervisor.(Supervisor 3)

Então eu fiquei um longo período na supervisão, por conta de ter menos ponto, por conta de ser designada, por conta de estar fazendo bem feito o que eu fazia, por conta de ter sido me delegada essa responsabilidade e eu dar conta dela. E era um período muito, de muita responsabilidade. Mas como eu dava conta daquilo que eu fazia, entendeu. Então assim, também me tirar da atribuição foi uma, uma luta muito grande. Foi uma luta muita grande por que eu já tinha experiência. E assim, a própria alegação dos colegas supervisores, do meu impedimento, vamos falar assim, em sair da atribuição, era o *Know-how (prática) que eu já tinha de atribuição. Então quem iria substituir.* (Supervisor 3)

**4)As rotinas de trabalho na supervisão de ensino e o desenvolvimento profissional.**

A supervisão me surpreendeu no sentido que a gente. Eu achava que era só o burocrático, só o carregado. Não ela tem um lado, ela é extremamente dinâmica. A gente acaba mexendo com uma série de coisas, com vários fatores, mistura uma série de atividades, que vão desde o extremo do pedagógico, até o extremo do burocrático. Você sempre tá mexendo, olhando nota fiscal, sei lá, você tá vendo parecer do parecerista, laudo do corpo de bombeiros. Até mesmo altas teorias, Delia Lerner, por ai vai...- Então, é também resgatou um lado da psicologia, que tem muito a ver com a psicologia, que é essa questão de competências, que a gente trabalhava, este teste de QI, que é uma coisa da década de 80.-Pra nós era muito claro, a questão do desenvolvimento de competências. Coisa que vinha da tradição norte americana lá, os testes de QI que começou na guerra, na década de 50. (Supervisor 2)

Sempre trabalhei com formação continuada, com escola da família, programa ler e escrever, recuperação, depois da reestruturação encontro dificuldades em trabalhar a articulação com o núcleo pedagógico. A resolução que veio da reorganização do modulo do núcleo pedagógico que implica na formação do coordenador. (melindres, problemas de relação interpessoal na Diretoria de ensino, mexer no meu setor-diretoria, é difícil.) Progestão – 9 módulos , PDG, Melhor gestão, Melhor ensino (MGME) EMAI. Escolas Prioritárias, Educação Especial. Parcerias estado – município, por setor da diretoria (administrativo). Formação dos diretores. (Supervisor 5)

Tanto na minha escola regular, quanto na minha escola integral, os meus termos são pontualmente mais pesados do lado pedagógico. Isso é uma tendência da minha função. Eu dou muita orientação, eu dou formação. Os meus termos são formativos. Nos meus termos, claramente, as orientações pedagógicas estão ali, constantes, entendeu. O integral me dá mais sentido, do que nas demais, não por que nas demais não mereçam, mas por que o integral já é, da prática, um acompanhamento constante. Daí o que eu tenho tentado, transpor esses conhecimentos, que eu tenho recebido na integral para as minhas demais escolas, e eu já estou fazendo isso. Então por exemplo eu tinha uma escola, que o bolsão abaixo do básico e do básico, era gritante, e eu afirmava matematicamente, que essa escola não conseguiria esse ano, novamente, e ela conseguiu 83 %.E eu tenho plena certeza, que a reestruturação pedagógica, na escola, garantiu isso. E isso foi por conta da visão que eu já tinha, mas que foi fortalecida no ensino integral. (Supervisor 5)

- Eu tenho 2 escolas estaduais (uma regular e uma de ensino integral), 2 particulares e 4 municipais. (Todas em Cachoeira Paulista). Todo o setor de trabalho está em Cachoeira Paulista. Isto por causa da minha classificação, eu consegui escolher o setor onde eu moro. Eu tenho só 2 escolas estaduais por causa da minha classificação, por que os que tem uma classificação abaixo da minha tem que pegar mais escolas estaduais. Quem está ingressando agora tem 10,12 escolas. (Supervisor 1)

Supervisor hoje ele aprende, agora enquanto supervisor, eu aprendo muito indo na escola. Eu acho que o nosso lugar, claro que você tem que vir aqui (Diretoria), você tem plantão, expediente pra você despachar, você aprende muito é lá com eles, e vendo com o diretor, é sentando com ele, compartilhando dos problemas do vice, do corriqueiro da escola, é ali que vc aprende o real, é ação ali, junto ao real. É pai que tá lá, é professor que falta, é funcionário que não faz, tudo isso. Em resumo, é o que é a escola de verdade. (Supervisor 1)

Eu venho pra cá não (vir pra supervisão). Inclusive as oito horas são meio relativas. As vezes você pode ficar dez, as vezes você pode ficar menos.- O supervisor tem uma certa autonomia de administração do tempo, que é característica do trabalho dele.- De jeito nenhum é fácil administrar isso. Eu fui questionado sobre isso. Se eu fico mais uma hora, eu quero tirar. Eu não me sinto tão a vontade de tirar. Depois é apontado que eu estou fugindo daqui. Talvez ele tenha razão, eu não sei. Tô tentando rever isso, eu não sei. (Supervisor 2)

- Não consigo acompanhar as outras escolas, pois o grau de exigência. Ai você fala, escola é escola, só que a complexidade dos aspectos da integral acaba sendo uma coisa maior. Apesar da gente estar tentando implantar nas demais. Não é que a outra seja menos complexa, algumas funcionalidades. se você for seguir o programa a risca mesmo, por que aqui tem a possibilidade, né. Na regular deveria ter. Mas tem que rever a estrutura. Um desafio por exemplo, fazer uma reunião de gestão na regular, vc não consegue tempo pra fazer isso. E isso propicia material pra você trabalhar. - A questão das ATPAs, o ATPC de área, ali também é um desdobramento. Então isso tudo, gera abertura pra gente trabalhar, nas outras fica muito superficial. E não tem como você implantar, exigir. Mas aos poucos você vai, devagarinho. (Supervisor 2)

- Houve aqui uma revolução na supervisão, em relação ao núcleo pedagógico, equiparado a mudança da idade média, pra idade moderna. A gente tinha um tipo de gestão do trabalho de acompanhamento, feito no mundo das ideias, um idealismo, de repente você. Revertemos isso, é uma coisa pragmática mesmo, de acompanhamento, de PCNP garantir que o PC vá na sala de aula, no trabalho diagnóstico a AAP., trabalhar as competências. Então a gente saiu de uma coisa que era aquele trabalho de alcance superficial..(Supervisor 2)

São Bento é longe, 62 km. Para o supervisor é mais complexo o acompanhamento.

A área de trabalho do supervisor tem ser mais próxima, para que o acompanhamento seja mais efetivo. Isto interfere no trabalho do supervisor, no acompanhamento. Atrapalha, por que você não tem carro disponível sempre. Ah! mais o supervisor ganha auxílio transporte. Rs 600,00 reais., mas e daí. Eu gasto com transporte e o colega não gasta nada .Já virou salário isso ai. Td mundo sabe disso. E a Dirigente também não tem transporte disponível, carro , gasolina.Então vc vai menos. O PCNP também. Então dificulta. E muitos profissionais acabam se fazendo valer disso, a distância, ficam na zona de conforto.E uma escola que o prédio é da prefeitura, problema político. Professor principalmente. As vezes o cara é daqui e tem que morar lá.-Tem gente morando. A maioria fica lá. Mas as vezes tem que sair. ----Acontece um problema com o pai, a mãe, tem que sair, é muito difícil. manter um quadro.(Supervisor 2)

Uma coisa que hoje é muito desenhado na minha cabeça, supervisão – vc tem uma visão , é isso mesmo, é supervisão, é visão do todo, é essa visão é necessária pra quem tá la no micro, na unidade escolar. Por que eles estando envolvidos em todo o contexto, eles não conseguem ver esta super-visão. Então vc é um elemento que muitas vezes leva a análise, então eu acho assim, a supervisão ela é essencial pra quem ta dentro da escola. Eu não enxergo a estrutura da educação, sem a supervisão, sem o supervisor em acompanhamento. (Supervisor 2)

Hoje eu acumulo o Ler com o Integral (Programa Ensino Integral), o GR (Grupo de Referencia), Convênios do Estado com municípios, Atribuição do suporte (diretor e supervisor). Este é um trabalho

pontual, em períodos certos. Supervisiono 3 escolas estaduais (2 regulares e 1 Programa Ensino Integral) e 5 escolas particulares. Participo da Comissão de Articulação com a Supervisão e o Núcleo, também sou responsável nessa leva pela arte nos anos iniciais, é meu. Faço muita apuração preliminar. As mais graves eu faço. Sabe, isso aqui, apuração preliminar e o resquício da atribuição, por que a gente é vista como legalista.(Supervisor 3)

Você cria um esgotamento no supervisor. E eu vejo a questão do meu esgotamento em relação a supervisão, esta muito mais ligado, aquele modo antigo da supervisão, que era muito esgotante para o supervisor. Por isso, eu quero fazer um parênteses. Porque tá muito ligado aquela maneira que a atribuição, que era esgotante pro diretor, pro professor, pro supervisor. (Supervisor 3)

Começa a pensar no supervisor, mas sempre pensando algo pra que ele assuma como tarefa, como se antes ele não tivesse função, não tivesse competências dentro do sistema. As competências eram como se fossem exercidas automaticamente e vai somando tarefas. E isso foi num crescente, e conforme foi informatizando, conforme foi chegando à moda dos projetos , que tem coisas muito boas, mas o excesso, conforme foi vinculando projeto com politica, não politica de educação, nem politica de estado, mas politica partidária, do PSDB, mesmo, foi vinculando, eles foram fazendo um esforço para que o supervisor ficasse mais gestor dos projetos da Secretaria.(Supervisor 4)

Alguém que vai fazer capacitação , alguém que vai fazer gestão de projetos, precisa de calma, estudar. A pessoa não sai da Diretoria no meio de uma reunião, de uma videoconferência e sai correndo, ir lá, ouvi o grupo, refleti, pensar soluções , vc não faz isso.(Supervisor 4)

Agora o Ensino Integral tá mostrando isso, que precisa de mais tempo, só que o supervisor pra ele ficar no ensino integral , meio que abandona as outras escolas dele, que Tb não tá correto. Alguma coisa tá errado.-

Você não pode fazer uma gestão de um projeto que é muito bom, em detrimento das outras escolas, então é essa a questão. -E fica como se fosse uma falta de condições de administrar o tempo do supervisor. Mas hj o supervisor não faz mais a agenda dele. Ele ocupa só os espaços que sobram das Videoconferências, das reuniões internas, das convocações, Tudo mais. Do serviço que ele faz administrativo, interno, dos prazos que ele tem que cumprir, dos processos que nunca se abriu mão dos processos,- Tudo mais. Se o supervisor reclama, fala que ele precisa fazer a gestão do tempo. Mas ninguém lembra que ele não faz mais a gestão do tempo mais, muito pouco, do pouco que sobra .(Supervisor 4)

Depois das videoconferências então, quanto mais a Tecnologia avançou. Há um abuso ao meu ver do uso da Tecnologia. Pra usar esse profissional, quando é um trabalho que exige estudo e reflexão, dialogo. Vc não dialoga com uma pessoa correndo, com a bolsa pendurada, entendeu. To falando informalmente, mas vc entendeu,(Supervisor 4)

Se não tiver um Dirigente que tenha condições de formar equipe, que é pra trabalhar em equipe. As pessoas saem isoladamente, correndo, tentando dar conta , com a melhor das intenções.  
-E é pesado, porque ninguém se especializa dai, pra ajudar os colegas, não tem tempo de dialogar, nem com a escola, nem entre os pares. Todos os diálogos são entrecortados e corridos, se alguém consegue estudar alguma coisa, ficar bom, acompanhar alguma coisa, sai correndo conta por outro, já ta no plantão é uma questão assim.  
-O cargo precisaria de uma revisão, precisaria limpar o cargo, daquilo que é fundamental, para a melhoria da aprendizagem do aluno. Por que isso exige, essa formação de pedagogo, por que tudo do supervisor é pedagogo, ou pelos 4 anos, ou pelos três anos ou porque ele fez a complementação . Ele tá ali não é por que ele é professor de matemática, português, ele tá ali porque ele é pedagogo. A exigência do cargo é pedagogia ou um curso similar reconhecido, depois da LDB. (Supervisor 4)

<p>-Quando eu percebi, que tinha todo um universo que me era desconhecido e que eu não podia ficar dependente dos colegas, eu procurei me voltar para as questões administrativas. Mesmo sabendo que é uma dicotomia, o pedagógico e o administrativo. Mas eu fiz conscientemente, por que ate então eu tinha me dedicado muito as questões pedagógicas, já tinha exercitado isso como professor de nível superior, questões de metodologia do ensino, tudo. -Então, eu intencionalmente, eu procurei, sempre que possível, - Eu trabalhei desde sempre com a parte de : Regimento escolar, autorização de escola, Autorização de cursos, Cursos Técnicos (implantação , legislação, regularização), Ler e Escrever, Implantação do Progestão no estado, Prêmio Gestão, entre outros.(Supervisor 4)</p>	
<p>-Muita legislação. É um trabalho complexo e solitário. - Eu diria assim, que em primeiríssimo lugar na legislação. Que até hoje eu gosto muito lê-la, até por causa da minha queda pelo direito. Eu gosto muito de ler a legislação. É uma coisa que vc tem que ler as entrelinhas e também a ajuda de alguns colegas, nem todos. Alguns aqui, principalmente aqui em Guara, me ajudaram bastante. - Colegas que até hoje não estão por aqui mais. Mais pessoas muito experientes. - Conheci muito, com que eu gostava muito de conversar e aprendia bastante.(Supervisor 1)</p>	
<p>-Se vc contar que o nosso foco principal, o objetivo principal, o objetivo maior é a qualidade do ensino, que o aluno aprenda, não tem como o nosso perfil não ser pedagógico. -Eu acho que a gente tem que estar totalmente voltado para o pedagógico, pra sala de aula, o chão mesmo da sala de aula. Talvez ai fale ,fale muito alto a minha voz de professor ainda atuando. O que eu vejo é assim uma distancia muito grande entre a supervisão e a sala de aula..(Supervisor )</p>	<p><b>5) Sentimentos dos Sujeitos em relação a profissão exercida.</b></p>

-Olha eu acho que de verdade,pra mim, como eu já te falei, educação não é uma coisa tão complexa não. Eu acho que educar leva tempo, é um processo, a longo prazo.- Em suma ela é bem simples, vc precisa do que , de professor e aluno,é isso né. Educar é isso.- Acho que a nossa Secretaria põe muito penduricalho, a gente chama de perfumaria.-Eu acho que o professor bem pago,ela não precisa de muita coisa. Ele pode ter uma sala lotada,mas ele vai dar conta do recado bem.Eu acho assim que ele vai dar conta do recado dele..(Supervisor 1)

Então, aquilo que eu já falei. Imaginava uma coisa muito mais estanque, a diferença é brutal. Pra mim era uma coisa estatica, totalmente burocrática, linear e não é nada disso. Aqui a gente lida muito com o imprevisto, com o que surge no momento. A gente faz um cronograma semanal, mas sempre fura. A única certeza é que vai furar e surgem coisas do nada, pá. Por exemplo: Não sabia que você ia me ligar. Você me ligou, uma coisa nova. Surge alguém ai com outra demanda. Então são problemas da escola, tá sempre mudando.- Essa imprevisibilidade é na escola. Eu até gosto dela. È até gostoso. E um desafio e você acaba . Quando surge o problema, quando é algo complexo, te deixa meio preocupado, mas depois que vc resolve, dá um prazer.(Supervisor 2)

-Quando eu entrei era uma coisa de maior parceria. Vc ia à escola como parceiro, como um colaborador. Hoje é assim um viés de maior fiscalização, de maior cobrança. Talvez até seja necessário, eu não sei. Ai eu teria que avaliar melhor. Mas às vezes eu sinto que a minha presença na escola inibe um pouco. Tem momentos que não, mas tem alguns outros que eu sinto que eles ficam um pouco assim arredios comigo, entendeu..(Supervisor 1)

Mas a supervisão me surpreendeu. Ao mesmo tempo, que ela tem dificuldade, o burocrático, ela tem um lado muito interessante. Acho que eu evolui bastante, piorei em outros, né. Fiquei mais neurótico, Mais é, o lado da ...- Tem hora que ser supervisor é fascinante, você é obrigado a se virar, ter contato com coisas que você nem imaginava. Eu fui surpreendido pelo negocio.- Tem um lado que eu imaginava, mas não é só isso.-Talvez antigamente fosse assim, hoje não. ( esta falando do burocrático).(Supervisor 2)

- È impressionante, como é dinâmico, como é abrangente, por isso que é super. Ainda bem que tem um super na frente. Se você olhar as atribuições, se você contar pra um cara, porá.
- Mas tem esse lado desafiador, preocupante, mas tem um lado interessante.(Supervisor 2)

Você pode ser o melhor supervisor do mundo, o cara que melhor domina tudo, todo assunto. Você mesmo assim, é totalmente dependente dos outros. Isso foi um exercício, não digo de humildade, mas um exercício de convivência. De transformação de comportamento que foi e ainda é difícil.

-Hoje obviamente, depois de 6 anos , já melhorou bastante, mas ainda sofro um tanto com isso.  
(Supervisor 2)

\_ Eu vou na escola, vejo o professor reclamar, eu me identifico com ele. As vezes os professores começam a falar, tentando me atingir, eu falo assim, pode falar, vocês acham que eu to contra, tão enganados. Não esqueci, não mudei.

- Uma coisa que me incomoda muito, que eu percebo de alguns colegas, fazem isto, eles parecem que esquecem. Eles têm um discurso de poder. São Falsos, eles não tem poder nenhum, discurso do governo. Então esse discurso de poder que o supervisor incorpora, achando que aquilo é legítimo, isso é alienação. Não que não tenha o outro lado do administrativo. Tem professor que é encrenca, o cara também se protege atrás da estabilidade. Não pode também radicalizar. É jogo. È fácil ficar aqui no ar condicionado.

- Isso tudo é muito relativo. (Supervisor 2)

“eu tava vivendo um luto dentro de mim, dentro da minha função.” Por que assim,eu estava completamente insatisfeita com a minha função dentro da supervisão. Mas a atribuição ela é um assunto dentro da supervisão inesgotável. Então eu não conseguia sair e eu vi que fazer a formação no período contrário, no noturno, era a minha única chance de retornar a formação. (*Supervisor 3*)

Mas eu gostei muito da supervisão, principalmente com o perfil que tinha no início. Em 94, as funções de supervisão, a valorização do cargo, da função, o reconhecimento público como uma autoridade de ensino era muito diferente. O estado (SP) fez uma política. Então eu fui pegando ao longo dos 20 anos, em que a figura do supervisor foi passando de alguém que é um conselheiro, é alguém que opina de verdade nas situações, pra fazer mediação, pra fazer uma interferência, tanto nas situações de legalidade, do ensino, pra virar alguém que ficou mais um cumpridor de tarefas. (Supervisor 4)

As incoerências também, que nessa da dependência, você tem os órgãos centrais que não se comunicam, na comunicação são contraditórios.

Chega aqui, você tem uma leitura da Dirigente, tem uma leitura dos colegas, a sua própria leitura, o seu mundo real ali e, pra articular tudo isso,

- Você erra com esse povo se ter tido culpa, por que vc é induzido ao erro, vc erra também. Fica todo um universo ali, que você tem que dar satisfação, tudo amarrado. Isso me incomoda. (Supervisor 2)

Ele é alguém que faz tudo e não aprofunda em mais nada e, isso gera na pessoa que ocupa o cargo, uma angústia, que você deve sentir, uma angustia infinita. Por que, o que é que eu faço? Exatamente qual é a minha função? No que eu modifico? No que contribuo? Ele não tem o reconhecimento de fora e nem dele próprio. Ele não consegue visualizar o resultado do seu trabalho, ele não sente. A sensação que o supervisor hoje carrega, é de que ele tá sempre devendo. Devendo quantitativamente, qualitativamente. Ai, isso gera, conflitos no grupo, por que as pessoas estão angustiadas, ansiosas, então esta é a sensação de equipe. (Supervisor 4)

- Agora você pega um supervisor aqui no Rhioti Yassuda (escola de Tempo Integral). Isso abriu uma fenda na supervisão. Com esse programa você pode montar uma escola. Eu usei até a minha prática em recursos humanos, a gente fez uma propaganda, fizemos a seleção, a gente colocou 80 % dos professores TOP. Nós selecionamos todos, só a gestão que não, e 80 e top de linha. Iniciamos um trabalho de gestão, de acompanhamento. Ta ai, um sucesso a escola, tem fila de pais brigando pra querer entrar ai. (escola fica do lado da Diretoria de Ensino).

-Então, e aí eu não tenho problema. As pessoas questionam, mas questionam com educação, no momento certo, é outro nível. Então, você dá uma escola bonita, com recursos, com todo apoio na questão da equipe. Então você chega ali, você tem condições de trabalho. O cara ta ganhando mais, tal. Ai você vê, outro padrão de professor, outro discurso, acho que sacaram. (Supervisor 2)

Quando você tem uma agenda do que fazer na escola, você diminui os imprevistos, você lida melhor com eles. Você se aparelha melhor pra enfrentar.

- A escola Integral, não traz nada de novo, é a teoria da administração, coisa consagrada da empresa.  
- No estado é novidade, então é uma revolução no aspecto funcional.

A gente, por exemplo, conseguimos uma reunião, toda quinta feira, de alinhamento. Pra alinhar todas as ações, pra falar a mesma linguagem, pra saber o que acontece, até pra ajudar nas formações. Isso é uma forma que a gente ta conseguindo organizar. È tem uma reunião da supervisão, na quarta também (supervisores ensino integral). (Supervisor 2)

“...que quando você implanta algo no regular, fica algo meio estanque, meio a parte.”

O caso do game superação, muito bom, muito bem articulado, mas é algo muito bem estruturado, numa estrutura falida. Implantado em algo falido, sucateado, entendeu. Isso não que não seja bom. O game por exemplo, ele encaixa legal na sala de leitura aqui. (Programa Ensino Integral). Por que é propiciado pra isso.- Então eu vejo um pouco de mudança, mas é muito pouco perto do que devia ser (escola regular)- Agora, quando você remonta a estrutura e vem com uma formação pesada, ai sim.

Você ve mudança no seu comportamento, no dos seus colegas, por que há oportunidade. O resto fica muito ainda estanque. (Supervisor 2)

## **6 ) A realidade, a formação teórica e a prática no cotidiano da supervisão.**

Resultado tem, mas pouco.- Inclusive a gente tem a questão da replicabilidade, tenta implantar alguns conceitos da integral (Programa Ensino Integral), e tem dado certo.

- O MGME é uma proposta interessante. O MGME tem muito a ver com essa teoria de administração. Eu não gosto de ficar falando do tempo integral o tempo todo. O MGME adotou princípios da administração e que tão trazendo elementos interessantes , né. Tem resultados. Tem o modelo de gestão da sala de aula, tem o feedback. -Isso tem na integral, mas não é da integral .È do mundo. Eu faço parte da equipe, meio assim por tabela. Não dá tempo as vezes, quando eu posso, eu to lá

- A gente tem essa preocupação de trazer uma formação mais concreta, pros diretores, pros gestores. E tem sido interessante. O PDCA, e trouxe, vamos pensar em termos de PDCA. (Supervisor 2)

- E eu me apaixonei pelo Letra e Vida.!- Eu fiz o trabalho final todinho, fora do período de trabalho (atividades do curso que fazia no noturno)- Eu fiz todo o trabalho, todas as pesquisas como aluna mesmo. Sabe. Então eu vivenciei de fato o Letra e Vida.- Então em 2009, com essa luta toda, com bastante briga eu consegui ser o par, né, dessa supervisora que já era responsável pelo letra e vida na Diretoria de Ensino.(Supervisor 3)

-Hoje é notório, que a visão do acompanhamento que a supervisão tem , é notório, que é muito melhorado. O supervisor hoje é inevitável que ele se envolva na escola. Isso lógico, acarretou, bastante trabalho. È assim, em todas as minhas ações, eu to ligada a formação. Totalmente, porque na medida que eu tenho que pensar, o exercício do pensar muda a sua prática, vc tem que pensar, porque vc tem que pensar no indicador da escola. Os indicadores era algo que eu posso falar pra vc que as nossas análises eram muito pontuais, do que vinha pronto, do IDESP, as pequenas coisas não nos traziam indicadores do chão da escola. Então muda a visão de análise, aproxima da escola (totalmente),né. Vc tanto incomoda, como é incomodado. Isto te requer uma dedicação maior.  
(Supervisor 3)

Vai de A a Z. Às vezes vc chega à escola com uma pauta, mas a escola tem urgências, limpeza de caixa d'água, do parafuso que caiu, do muro que caiu, do problema que o aluno deu. Quer dizer, o supervisor tem que ajudar o diretor, orientar diariamente, de A a Z. Paralelamente aos setores (departamentos da Diretoria que cuidam especificamente de cada aspecto da escola). Ele é alguém que faz Td e não aprofunda em mais nada e isso gera na pessoa, que ocupa o cargo, uma angustia, que vocês devem sentir, uma angustia infinita, por que, o que é que eu faço, exatamente qual é a minha função, no que que eu modifico, no que contribuo, ele não tem o reconhecimento de fora e nem dele próprio. Ele não consegue visualizar o resultado do seu trabalho, ele não sente, a sensação que o supervisor hj carrega, é de que ele tá sempre devendo. Devendo quantitativamente, qualitativamente. Ai, isso gera, conflitos no grupo, por que as pessoas estão angustiadas, ansiosas, então a sensação de equipe. (Supervisor 4)

Eu tive esse diferencial, sempre a Secretaria chamou uns profissionais pra trabalhar, então isso sempre me ajudou. Eu não fiquei só naquilo que oferecia pros outros supervisores, a Secretaria sempre chamo .- Então desde a década de 90, eu sempre ia pra São Paulo, pra colaborar com a Secretaria, na formação dos diretores, dos professores. Então eu aprofundi o meu conhecimento nessa parte porque eu ia, a titulo de colaboração e trabalhava como formadora, multiplicadora, que na época tinha outros nomes, vai replicar cursos, trabalhei com a FUNDAP. Então eu acabei tendo esse diferencial dos colegas, eu sempre tava em São Paulo e isso desde a década de 90, até eu me aposentar. Então os cursos são bons, mas o problema agora e de racionalizar o trabalho, questão de Tempo. Não adianta vc pedir que um profissional faça além da capacidade. (Supervisor 4)

O ler e escrever trabalhou um pouco isso, foi muito bom, pautas de acompanhamento, pautas formativas, são formas diferentes. Se eu vou numa escola, eu vou fazer o que, eu vou acompanhar ou eu vou formar. Que olhar eu vou ter, que resposta eu vou ter. Eu vou dar resposta emocional, resposta técnica, naquele momento e depois, durante todo o bimestre. (Supervisor 5)

-Então foram cursos assim, pra mim muito bons. Conteúdo, metodologia. A Secretaria (estadual da Educação) tem um material de primeira classe, é primeiro nível sabe. Eu fiz o curso de... éee, como é que chamou, eu ate esqueço (riso) o nome dele, mas ele era todo de currículo, de língua, ele foi maravilhoso, ele foi excelente, só que foi muito bom pra mim, vc não aplica em sala de aula. E por que que não aplica, porque chega lá os alunos não tem, eu vou dizer o termo mesmo, não tem pré requisito pra enfrentar aquilo lá, não tem. (Supervisor1)

A formação tinha que cuidar das metodologias de acompanhamento , com mais profundidade disso. Não é falar do assunto, é falar de metodologia . (Supervisor 5)

Todo o curso de formação continuada , é ganho, então eu sou muito grata, eu acho que me desenvolvi muito profissionalmente. Todos os cursos representa ganho, para a pessoa, para o profissional, mas eu digo assim , ele precisaria dialogar mais com a pratica de supervisão. Na verdade as pessoas pouco se aproximam, as pessoas pensam que conhecem a pratica de supervisão, mas é um trabalho pouquíssimo conhecido. (Supervisor 1)

Ai vc pergunta mais pro perfil de supervisor. Eu diria assim que pra área de supervisão, vc quer que eu seja bem sincera, sincera( sincera afirma o pesquisador), eu não vi muito conhecimento não.

-Eu vejo mais assim ,os cursos que eles oferecem aos professores, pra nos ,vou comentar aqui com você, esse curso de ensino integral eu achei horroroso .Aquele outro que a gente fez, PG, PGDE achei uma coisa infundada, insólita, até nem terminei ele, porque pra mim não diz nada.

-Pra nossa área, acho que ta faltando muito, muito mesmo. A qualidade que eles oferecem para o professor, tem que ser oferecida pra nós enquanto administradores que nos somos.(Supervisor 1)

## **7)As formações continuadas na supervisão de ensino.**

Há cursos como o PMEC do Sistema de proteção escolar, acho interessantíssimo. A figura do PMEC. Isso é algo dentro da atualidade, necessário, é uma demanda. Eu não tenho tanto conhecimento, mas eu vejo que há uma formação, vejo os supervisores trabalhando nisso. Interessante. Tem resultados.

- Escola da Família, legal também, apesar de que, carece de maior atenção.

-Agora então , com essa falta de recursos. Tem vice, universitários, porem precisa a meu ver , na minha visão que é limitada, precisa ser reestruturado também.

-Então tem coisas que acontecem. A sala de Leitura também. Acho que é uma coisa muito interessante. A biblioteca é um conceito ultrapassado. Então vc pega a sala de leitura que tem algo vivo, muito legal também. (Supervisor 2)

- A minha preocupação em relação a isso, agora, é a qualidade das novas unidades, as novas diretorias estão comprometidas. Tem supervisor que nem tem experiência quase nenhuma e tá sendo obrigado a fazer formação. Apesar do polo estar voltando de novo.

Esse ano, especificamente, isso foi tudo cortado. A gente já viu isso desde o ano passado. Essas formações todas cortadas. Então eu acho que nos aos poucos vamos assumindo assim, de caráter, assim, fiscalizador mesmo. O que não acontecia antigamente. Esse antigamente há dez anos.(Supervisor 2)

-A forma como tem sido feito, é interessante. A questão é a continuidade, o continuísmo. É difícil ainda , apesar da comunicação, articular com os outros. O contrário da gente no modelo de tempo integral, existe uma lógica, uma continuação. Agora a qualidade da formação tem sido boa. Eu acho que agora, até por uma questão, não só por que tem que economizar, tem ser feito isso, tem que usar mais videoconferência e menos convocação. Mas em alguns momentos, é necessário a convocação, chegar junto, sentir como esta ali, pegar, falar. Eu acho que o recurso tecnológico ajuda demais. Mas a qualidade tem sido boa. Acho que todo mundo atesta isso. - A nossa formação, desse programa, foi muito boa, foi uma estratégia diferente, eles foram jogando pra gente as informações, aos poucos. Estamos desde de 2011, metade de 2011, quando começou isso aí. Enquanto que o pessoal novo, já recebe tudo de uma vez só. Você começa a assimilar as coisas mais rápidas, porém as brechas ficam mais profundas. A gente foi devagarinho, aquela angustia toda, porém a assimilação foi muito maior. devido a um programa em expansão. .(Supervisor 2)

Eu vou focar no ler , por que é o que eu tenho mais forte, em termos, de , de formação, mas vou chegar no integral pra ti falar o que eu colhi de positivo pra correção ler. NO Ler e escrever , de negativo efetivamente eu vejo que a rede cometeu um erro muito grande quando tirou em 2011 a formação de diretor e supervisor. Não tem formação que de certo sem acompanhamento, então não tem como, era essencial que o diretor e o supervisor tivesse se formando no ler, por que isso iria interferir no acompanhamento. O ler tem uma tríade que é : material , formação e acompanhamento. Quando eu em 2010, nos estávamos num processo de formação do diretor e do supervisor, então nos não íamos colher em 2010, quando eles estavam se formando os resultados disso. Nós iríamos aprofundar nos subsequentes, porque formação é um processo. A formação não se dá no automático. A pessoa não tem a segurança de fazer o acompanhamento se ela não esta inteirada do objeto que ela esta estudando. Então era cedo ainda para os diretores e os supervisores terem sido afastados dessa formação .(Supervisor 3)

Eu vejo que aquele supervisor envolvido, ele ta sendo nutrido o tempo inteiro das ações que necessitam de formação e os colegas que não estão sendo envolvidos , eles são privados disso. E isso interfere no acompanhamento deles. Não é por que eles querem, é por que eles não recebem a formação adequada continuamente e esse continuamente é fundamental. Nós temos geração diferente, nos temos necessidades tecnológicas diferentes.(Supervisor 3)

O supervisor não pode estar numa reunião, ele tem que estar numa formação. Então assim eu vejo que a realidade nos traz que nos não podemos estar envolvidos só em formação, nos temos o nosso trabalho, se a gente ficasse só, dormindo mais sabido, entendeu.Mas eu acho que bimestralmente , seria o mínimo, que um supervisor deveria ter, em termos de formação.E quando falo de formação, das estratégias formativas. O supervisor precisa saber de estratégias formativas, por que ele tá em reunião, seja o assunto que for, ele pode estar envolvido em outro assunto, até administrativo, mas ele tem que conhecer estratégias formativas e se formar com isso. Ele tem que saber o que é tematização, ele precisa saber o que é dupla conceptualização, ele tem que saber uma estrutura de pauta formativa, e isso ta longe de muitos dos nossos colegas. E isso, os ajudaria fazer a diferença em termos do que é reunião de trabalho, pauta formativa.(Supervisor 3)

Até as capacitações do estado, quem que iria preparar a capacitação pro supervisor. Foi da década de 90 pra cá que a Secretaria teve algumas iniciativas , mais não tinha, teria que ser alguém de pós-graduação, alguém que tivesse uma condição, de formar o supervisor. (Supervisor 4)

O trabalho do supervisor é quase uma caixa preta. É um trabalho pouco discutido na formação, embora discuta, mas não consegue fazer um vínculo com a pratica da supervisão. Então as capacitações tentavam adaptar, que foi um grande erro, em termos de formação continuada, durante muitos anos, a formação continuada, as poucas que a gente tinha, era uma imitação. Tentavam adaptar o que se preparava, o que se pensava, para o diretor e adaptava mal, para o supervisor. Foi com o Progestão, que surgiu que dialogava mais diretamente com a supervisão. O Progestão é aquele que foi do CONSED, que a Secretaria multiplicou que tem aqueles cadernos, E dos Conselheiros Estaduais de Educação, que é nacional. Que trabalha dentro do conceito de gestão e não só gestão como diretor, gestão de rede, gestão de sistemas, gestão pedagógica. Então o Progestão é um marco nesse sentido. Mas antes disso, fizeram tal de Circuito Gestão, era do mesmo jeito, as apostilas. Todo o currículo era para o diretor, adaptado. Não conseguia formar turma de supervisor por que não tinha currículo, tava assim, tudo escrito que era Td pra diretor. Então era um trabalho que era . Faz muito tempo que ele é pensado, refletido, mas eu acho que ainda falta muito. (Supervisor 4)

Na verdade eu ia me autoformando com o grupo , por que se vc integrava uma comissão, quando vc chegava, ninguém te colocava de cara como presidente, mas não demorava muito vc estava atuando. Então eu trabalhei bastante, me dediquei muito a aprender esse tipo de coisa . (Supervisor 4)

E os cursos de formação, sempre me dediquei, nunca perdi nenhuma oportunidade. Tanto os cursos mais na questão pedagógica, quanto na questão administrativa. Eles faziam curso pra diretor, professor e mandava o supervisor junto ou então pra gente trabalhar nos cursos administrativos . Os cursos me ajudaram muito, mas ajudaram assim. Porque eu gostava de aprender, não em tudo. Eu me interessava e

não perdia oportunidade . Agora o metie, o dia a dia do supervisor, vc aprende na pratica . E uma cultura organizacional . Não vou dizer que ela seja oral, mas ela é quase oral, por que não tem um roteiro de como vc trabalha num processo, não tem nada, vc vê um de um colega ,trabalha com uma equipe e vai aprendendo um modo de fazer de supervisor.(Supervisor 4)

O Progestão, por que ele já tinha a tônica do como fazer, então eu acho que foi o que mais se aproximou.(Supervisor 4)

A escola de tempo integral , ela tem uma estrutura que é fantástica, que é o que todo mundo quer, que a sociedade quer, mas a Secretaria começa muito bem, com poucas escolas, ai ela começa a tirar as condições de Trabalho, rapidamente ela faz pra degradar as condições de trabalho.

O Ensino Integral tem esse mérito de colocar o supervisor dentro da escola e ele estava começando a ajudar o supervisor ,a desenhar pro supervisor esse perfil que a gente quer. Mas vinculado ao Pedagógico, não aquele que chega, toma cafezinho com o diretor, opina e vai embora.

Alguém que conhece o trabalho da escola. Mas o primeiro ano foi de um jeito, no segundo teve alguns ganhos, por que a ideia é que vc implementa um projeto e o que tá certo ótimo, o que tá faltando vai melhorando e vai aprimorando. Nisso tá sendo prejudicado. O que acontece, o Estado começa a ampliar o número e o custo sobe, e ai eles começam a mudar as condições, nem sempre pra melhor.

Ganha alguma coisa, dá com uma mão , tira com a outra. Algumas reivindicações para o programa foram atendidas e algumas não, algumas perdas foram claras..(Supervisor 4)

-Eu acho que quando sai, eu já tava percebendo um esgotamento, ao invés de investir mais na formação. Eles criaram os Polos, eu acho com a criação dos Polos. Houve uma desagregação do Processo formativo. Se eles tentaram trazer os conteúdos, mas o próprio pessoal sabia, pois no segundo ano, todos discutiam juntos, encontro com outros estados. Só por ai vc vê. Ficou regionalizado, longe dos órgãos centrais..(Supervisor 4)

<p>-Um curso que eu fiz e foi bem bacana, o curso de ingressante de PEB II, vc tinha que ir a escola, observar, depois voltar e fazer um texto argumentativo. Ainda não foi o suficiente, mas eu acho que um curso que vc vai la, vc olha , vc traz , vc compartilha. (Supervisor 5)</p>	
<p>O ler e o escrever foi fundamental no meu processo formativo, o que eu uso hj: registro reflexivo nas ATPC's. Nas escolas que eu supervisiono, tem esse registro. A gente faz a analise de praticas dos professores, Não to falando que é fácil fazer isso não. Leituras pelo formador , todas as estratégias que eu aprendi no ler e escrever. Eu não só mais supervisora do ler e escrever, mas eu continuo utilizando até hj. Implantar isso na escola é muito difícil, mas se vc não tem essa formação, é pior ainda(supervisor).O embate é muito grande. VC convencer um diretor da importância dele estar presente no HTPC. VC não consegue através da imposição, dizendo que é obrigação dele. .(Supervisor 5)</p>	
<p>Cursos como a redefor que nos dão instrumentos para melhorar o nosso trabalho , o nosso acompanhamento são muito importantes.(Supervisor 5)</p>	
<p>Mudou. Quando eu entrei, eu acho que nos tínhamos uma Secretaria mais estável, hj a instabilidade dela, nos afeta diretamente. Nós não sabemos o que vai rolar amanhã, por exemplo. Nós estamos aqui conversando agora de manhã, vc não sabe o que vai acontecer à tarde. E a tal da solidez.Do Bauman coisas estão mudando muito rapidamente. Então vc fica numa né. VC tem que estar preparada pra tudo e mais alguma coisa. A escola muda muito rapidamente, as pessoas reagem de uma forma às vezes, muito agressivas, é. A Secretaria manda coisas que às vezes vc jura que não vai acontecer, mas acontece. VC tem que estar preparado, né. Até pra chegar à escola, acalmar ânimos que estão muito aflorados. Tem tudo isso.(Supervisor 1)</p>	<p><b>8) O ser supervisor de ensino de sistema na atualidade.</b></p>

Com a publicação do Decreto (57.141), que é dicotômico, que trazer o supervisor, vc fala o atenderam o que a gente pediu, agora vai cuidar do pedagógico, ai quando vc vê , o 100 numero de coisas, é tudo tão genérico, que eu falei isso pro Secretario (Educação do Estado atual- Herman ). E tão genérico que o baú do supervisor sempre coube tudo, só que agora tem muita gente que não pega determinadas atribuições e o decreto fortalece isso . Por que ele colocou o pedagógico, e o que aconteceu, o supervisor ficou mais sobrecarregado, porque hj ele pode ser cobrado, das questões pedagógicas, pode ate responder pelos resultados pedagógicos, é o meu entendimento do Decreto, não trabalhei muito tempo com ele. Pelo que tá posto no Decreto, sendo que as condições de trabalho pra exercer, porque as questões do pedagógico demandam tempo, demandam estudo, demandam dialogo, e o dialogo não se faz em dois minutos correndo. (Supervisor 4)

A legislação não trazia com tanta ênfase a questão do pedagógico, que ela traz agora a partir do decreto (57.141/2011). Mas não era uma função que nós não exercíamos, nos já exercíamos. Tem uma responsabilidade maior, porque agora tá disposto na legislação, então vc tem que fazer. Antes vc poderia ate deixar de lado.Com a nova legislação nos fomos responsabilizados por tudo. O supervisor não consegue fazer tudo que esta disposto na legislação. Ele sempre vai deixar algo a desejar, ele sempre vai ter que priorizar alguma coisa. Mas eu acho que o pior de tudo na nossa função, são coisas que nos temos que resolver de imediato.E uma briga, um diretor que deixou de cumprir alguma coisa. As relações interpessoais são hoje, a situação mais difícil, por que vc tem que acabar mediando. VC faz isso o tempo todo. Isso não ta na legislação, a mediação de conflitos que ocorrem no interior da escola, entre os profissionais ou entre comunidade e escola e a supervisão tem que acabar fazendo essa mediação. Isto não esta posto pra nós Supervisor 4)

-Eu acho que é ainda a humanidade. Nós não podemos esquecer que a gente é humano e lida com seres humanos. Tanto a equipe gestora, como a equipe de alunos, como os pais, a comunidade do entorno. A gente tem que ver que o mundo ta muito difícil, muito complexo. Eu ainda sou muito de sentar e conversar. Já era assim e isso eu não mudei, isso é meu. Agora sempre ajo sim em cima da norma legal. É claro que a norma a gente procura linkar a realidade que ela tem que ser inserida, pra que vc tenha resultados.(Supervisor 1)

-Ai, ai..... O quesito número 1 e estudar e conhecer a legislação, depois vc conseguir trabalhar em equipe. Vc sempre tá tendo que perguntar ,né. Na supervisão vc não trabalha sozinho , né. Ter muito bom senso. jogo de cintura. Interesse em tudo o que vc faz, não se limitar ao dia a dia, ir atrás de mais ,sempre mais e gosta do que vc faz. (Supervisor 1)

-Nós temos que tomar um certo cuidado, pra não esvaziar a nossa profissão. Eu acho assim, que esse administrativo, precisa estar a serviço do pedagógico, a Muramoto diz isso. Aqueles coisas administrativas que estão diretamente ligadas a garantir o direito do aluno. Recuperação é uma coisa que a gente tem que estar sempre presente, é um direito do aluno, avaliação, supervisão tem que estar extremamente envolvida com avaliação. Matrícula, esse núcleo que cuida de matrícula, tem que estar ligada diretamente a supervisão, é um que transfere daqui, aluno que não vai pra lugar nenhum. Qualidade de ensino, formação continuada dos professores, entendeu, não pode estar desvinculada do supervisor. Nos não vamos assumir tudo, existe os núcleos que são especialistas nisso, mas minimamente acompanhar. Plantão, reunião da supervisão e extremamente necessária. E que a gente força a barra , força pra trabalhar o pedagógico, esse espaço, por que senão não daria o tempo, com a quantidade de coisas que temos que fazer. (Supervisor 5)

Eles deveriam ser elaborados junto a escola. É claro que a teoria é importante. E assim, ela ,eu acho assim que a teoria nasce da prática, então ela tem que ser oferecida pra que ela seja aplicada, senão ela morre por ela mesma. Não adianta vc citar n autores ,mas e daí, o que vc faz com tudo isto. Escreve é fácil, vá por em prática pra ver. Aí é difícil. Ai o bicho pega. (Supervisor 2)

-Eu acho que uma forma seria formação via videoconferência, mais voltado pro real, pra realidade, mais prático, entendeu. Tem que treinar esse povo. Esse treino não seria o termo correto. Tem que dar subsídios pra que ele chegue a escola e faça um bom trabalho junto ao diretor, ao vice, mas com foco no chão da sala de aula. É no aluno.- Eu penso assim, se o aluno não tá lá, a gente também não ta lá. Nos estamos aqui, por que ele tá lá.(Supervisor 1)

Eu como tinha formação em recursos humanos, na parte de gestão, pra mim não é novidade. O PDCA não é exatamente novidade. Agora eu nunca tinha visto, você pegar esse modelo de gestão e implantar numa unidade da rede estadual. Eu nunca tinha visto isso. Todos esses princípios são clássicos, né. Mas isso , implantado numa escola, funcionando. Funcionando, eu nunca tinha visto. Ai, sim, essa dinâmica foi um aprendizado muito grande. É aprendizado, você vai vendo a coisa funcionar. Não há estudo prévio, preparação teórica ,acadêmica, previa, que viver aquilo na pratica implantado. Esse tipo de experiência, tanto na formação, como no dia a dia, foi fantástico. Pra você saber realmente o que é possível. Já tinha perdido, 20 anos, vc perde a crença. Eu tava. Deus, tem que acontecer alguma coisa pra eu voltar a ter fé na educação.(Supervisor 2)

Hoje a figura do supervisor, e com isso, ele foi perdendo o espaço de poder, poder institucional, foi perdendo o reconhecimento no âmbito da própria Secretaria, da importância do supervisor. Ele foi perdendo benefícios. Em cada modificação da legislação, o supervisor foi perdendo é, espaço e foi ganhando tarefas. Foi sendo cobrado dele e dando quase nada em troca.(Supervisor 4)

-Então enquanto não limpar. Por que as outras tarefas, de ver quantos alunos estão em cada sala, à questão de dados, de informação, acompanhamento de evolução de dados, pode ser feito por outro profissional, outros profissionais da Diretoria, por outros setores,

- Agora o supervisor pegar o telefone e ficar lá ligando pra escola ou ficar alimentando sistema. Enquanto ele estiver fazendo isso, ele tá deixando de ver a questão que é a da aprendizagem. (Supervisor 4)

-Pra manter a formação do supervisor e de toda a equipe da escola, pra uma rede do tamanho de São Paulo, o modelo de formação, a gente já sabia que ia se esgotar, por que a gente tinha o ICE ( Pernambuco)- .Tem que vir conhecimento de Instituições de fora, pra arejar , pra oxigenar, senão é um dialogo de nós, pra nós mesmos. Um olhar viciado, por que estamos envolvidos demais. O primeiro ano teve, o segundo já não teve. Teve algum no meio, agora parece que não tem mais.(Supervisor 4)

**9) As necessidades de formação frente aos desafios da prática laboral na supervisão de ensino**

-Primeiro de uma forma mais específica, pra refletir sobre a ação supervisora. A gente tem que criar uma identidade, recriar essa identidade.

-Por que a identidade antiga, que era do supervisor, se perdeu, embora o decreto tenha colocado a gente como fiscal. A gente é tudo de um oposto a outro.

- O fiscal, eu não acho que as duas coisas sejam totalmente opostas, mas sempre foi tratado assim, ou vc fiscaliza ou vc é alguém que apoia.

-Os cursos precisariam tratar da especificidade do cargo, da função, ajuda a construir uma identidade contemporânea e possibilitar a reflexão sobre o trabalho do supervisor no campo individual e no campo enquanto equipe.

- Tem momentos que é vc e sua escola. Momentos que é uma ação do grupo.(Supervisor 4)

-Acho que mais recentemente, atendeu melhor, em termos de conseguir trazer, o Progestão, a estrutura do curso, do Progestão, ela possibilitava discussões, especificamente do cargo de supervisor.

Depois o da REDEFOR (USP\_Secretaria)foi importante, mas não foi geral, não foi pra todos , como o Progestão, então o curso foi muito bom, mas a transposição para a pratica, de supervisão , a gente não consegue, visualizar, nem pra modificação da equipe. Por que não foi à equipe inteira que fez e nem fez ao mesmo tempo. Então o que a gente aprendeu , o que a gente poderia se constituir ganho enquanto equipe. (Supervisor 4)

-A gente precisaria de um projeto muito bom de formação, pra ele não se esgotar, por que ele não ia ficar estagnado, por que ele ia ficar repetindo. Por que , por exemplo, o supervisor que tá no segundo ano ou no 3, daqui a pouco ,ele não teria mais textos. Por que aquele modelo de curso, mas de ai ele fala de novo, então para o curso avançar, aprofundar, ele precisaria ter, a Secretaria ter pessoal gabaritado e ir acompanhando a implementação do Projeto e ir aprofundando, e modificando essa formação pra ir focando as necessidades do projeto, do andamento em toda a rede de São Paulo.(Supervisor 5)

-Pensar na profissão supervisor de ensino, não é um curso que se adapte ao supervisor de ensino, é um curso pensando na profissão supervisor de ensino, para o supervisor de ensino, para o exercício da profissão supervisor de ensino, para um supervisor de ensino de sistema, como é o nosso. Que trouxesse situações do dia a dia do supervisor de ensino, para análise pra reflexão, pra visão do macro

Um curso que retome a história da supervisão de ensino no estado de São Paulo. VC precisa saber de onde vc veio , pra saber pra onde vc vai, precisa ter essa visão de sistema, saber o que é um plano nacional, estadual e municipal de educação. (Supervisor 5)