PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS (PROGEPE)

A AÇÃO SUPERVISORA DAS COORDENADORAS DE SERVIÇOS EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ

VÂNIA CRISTINA SELARIN

São Paulo

2016

PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS (PROGEPE)

A AÇÃO SUPERVISORA DAS COORDENADORAS DE SERVIÇOS EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ

VÂNIA CRISTINA SELARIN

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE-UNINOVE), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Leonel Cezar Rodrigues, PhD.

São Paulo

2016

Selarin, Vânia Cristina.
A ação supervisora das coordenadoras de serviços educacionais do município de Santo André. / Vânia Cristina Selarin. 2016.
123 f.
Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2016.
Orientador (a): Profº. Dr. Leonel Cezar Rodrigues.

1. Supervisão educacional. 2. Ação supervisora. 3. Coordenação de serviços educacionais. 4. Gestão de sistema de ensino. 5. Política educacional.

I. Rodrigues, Leonel Cezar. II. Título

CDU 372

PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS (PROGEPE)

A AÇÃO SUPERVISORA DAS COORDENADORAS DE SERVIÇOS EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ

VÂNIA CRISTINA SELARIN

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE-UNINOVE), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Leonel Cezar Rodrigues, PhD.

BANCA EXAMINADORA

_____

Orientador: Prof. Leonel Cezar Rodrigues, PhD (UNINOVE/SP)

_____

Examinadora: Profa. Dra. Rosemary Roggero (UNINOVE/SP)

_____

Examinadora: Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva (USCS/SP)

_____

Suplente: Profa. Dra. Ligia de Carvalho Abões Vercelli (UNINOVE/SP)

_____

Suplente: Profa. Dra. Angela Maria Martins (UNICID/SP)

São Paulo, 14 de dezembro de 2016

Dedico este trabalho

Aos meus pais, Milton e Maria Helena, pelo amor e exemplo, grandes referenciais em minha vida.
Ao meu marido Anderson, pelo amor, companheirismo, apoio, esperança e incentivo, principalmente durante esta trajetória.
Às minhas filhas, Mariana e Isabela, razão do meu viver.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram para a realização deste trabalho, especialmente:

Meu orientador, Leonel Cezar Rodrigues, que me orientou chegar até aqui, apesar de todas as dificuldades.

À Professora Rosemary Roggero, pelo exemplo, generosidade e coerência de que a fala e a ação são interligadas e possíveis de serem colocadas em prática, e por toda a sua contribuição quanto às disciplinas e à minha qualificação.

À Professora Marta Regina Paulo da Silva, pelas contribuições e generosidade na minha qualificação.

Aos professores deste programa, pela oportunidade de troca e reflexão, contribuindo para meu desenvolvimento acadêmico e profissional.

Aos colegas do curso, pela oportunidade de troca e conhecimento.

À Elsa Lopes e Fernanda Chagas, pela contribuição nos momentos difíceis e pelas sugestões durante o processo da pesquisa.

À Margarete Sula que teve uma contribuição especial neste trabalho, em especial por ter trilhado, em parceria, o caminho do mestrado e por ter sido imprescindível na revisão do mesmo: minha gratidão eterna.

Às amigas mestrandas, em especial, Djanira Araújo, que trilharam este caminho comigo, mostrando que o caminho é árduo, mas possível.

Às Coordenadoras de Serviço Educacional do Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental, que confiaram em mim e participaram do grupo focal, contribuindo com esta pesquisa.

À diretora do DEIEF Maria Helena Fonseca Marin, sua assistente Deise de Oliveira e às gerentes de educação Jamile Alabi, Cassia Manchini, Edilene Aveledo, Eliana Mardegan e Ester Asevedo pelo apoio, incentivo e compreensão em toda trajetória.

Às companheiras e companheiro do setor 03, diretoras e assistentes pedagógicas, Ana Cristina Duque de Carvalho, Zeni de Oliveira, Maria de Fátima Polizel, Cássia Simas, Rita de Cássia Piza, Fernanda Chagas, Carmelita Meningue, Erica Costa, Edméia Tavares e Edson da Silva pelo incentivo, colaboração, compreensão e paciência nos momentos em que estive ausente dos compromissos profissionais, principalmente neste ano de muitas dificuldades.

Aos amigos, pelo interesse e apoio durante todo o processo da pesquisa.

À minha família, em especial, às minhas irmãs, que sempre estiveram presentes, entendendo meu cansaço e me incentivando sempre.

Aos meus sobrinhos e sobrinha, queridos e amados, que tornam a vida mais feliz.

Aos meus pais, pela presença e amor infinito.

Ao meu marido, pelo amor e dedicação, sempre incentivando minha carreira e as minhas escolhas profissionais e por permanecer firme ao meu lado nessa trajetória.

Às minhas filhas, por compreenderem todo este processo, por me incentivarem e, muitas vezes, cuidarem de mim.

A Deus, pelo dom da vida, dando-me força e coragem.

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para sabermos o que seremos (FREIRE, 2004, p. 18).

RESUMO

SELARIN, Vânia Cristina. **A Ação Supervisora das Coordenadoras de Serviços Educacionais do Município de Santo André.** 2016. 123 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

O presente estudo teve como objetivo geral caracterizar a ação supervisora das Coordenadoras de Serviços Educacionais (CSE), vinculadas à rede municipal de ensino de Santo André – SP. O problema de pesquisa originou-se a partir da necessidade de investigar a visão das Coordenadoras de Serviços Educacionais da rede municipal acerca de sua ação supervisora e do conhecimento que têm acerca do que lhes é atribuído legalmente nessa função. Esta pesquisa, de natureza qualitativa, usa o método de estudo de caso. Os dados foram coletados por meio de Grupo Focal: grupos focais I e II e por análise de documentos da Secretaria de Educação (SE) e da legislação pertinente. Os sujeitos sociais da pesquisa foram as CSE do Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DEIEF), da Secretaria Municipal de Educação de Santo André. Para a análise dos dados utilizou-se a metodologia de análise de conteúdo. A fundamentação teórica desta pesquisa referenciou-se em estudos de autores que tratam da supervisão educacional como Alonso (2008), Alarcão (2015), Ferreira, (2008, 2015), Lima (2015), Rangel (2008, 2015) e Saviani (2008). Também das autoras que tratam sobre a coordenação de equipes como Almeida e Placco (2009) e Placco e Gouveia (2013). Freire (1967, 1987, 2002, 2007) referencia as discussões acerca da reflexão sobre a prática; o rigor metodológico na ação supervisora; a ética, a estética e a ação política nos fazeres da supervisão educacional. Romão (2010), subsidia a discussão sobre os sistemas de ensino. A análise de políticas educacionais e políticas públicas foi referenciada por Mainardes (2006) e Souza (2006). Os principais resultados, organizados em 7 (sete) categorias distintas à luz da literatura especializada, indicam que ambos os grupos de CSE pesquisados, possuem conceitos similares e praticam uma ação supervisora de acompanhamento com foco estreito nas escolas. Apresentam uma compreensão do que seja uma ação supervisora, associando essa a uma ação meramente fiscalizadora. A pesquisa revelou, também, que as CSE desconhecem as atribuições que lhes são instituídas legalmente e esse desconhecimento promove inquietações, eventuais sobrecargas de trabalho e desvios de atribuições. Conclusivamente, evidenciou-se, que a prática da ação supervisora das pesquisadas, concentra-se, essencialmente, na ação fiscalizadora, formadora, articuladora e transformadora, como papéis essenciais à função da supervisão educacional. Por fim, esse estudo permitiu caracterizar a ação supervisora das Coordenadoras de Serviços Educacionais, compreendendo a importância do seu papel na rede municipal de Santo André, para a efetivação das políticas educacionais em apoio ao bom desempenho educacional das escolas da rede.

Palavras-chave: Supervisão Educacional, Ação Supervisora, Coordenação de Serviços Educacionais, Gestão de Sistema de Ensino, Política Educacional.

ABSTRACT

SELARIN, Vânia Cristina. **The Supervisory Action of the Educational Services Coordinators of the City of Santo André.** 2016. 123 f. Master Thesis – Master's Program in Educational Management and Practice, Nove de Julho University, São Paulo, 2016.

The main goal of this study is a general objective to characterize the supervising action of the the *Coordenadoras de Serviços Educacionais (CSE)* – Educational Services Coordinators – from the municipal educational system of Santo André – SP. The research problem was raised from the need for investigate the point of view of the Educational Services Coordinators on their supervisory action and on the knowledge they have on the assignments that are legally attributed to them in this function. This qualitative research uses the methodology of case study. The data was collected by Focus Groups: focus groups I and II and also by analysis of documents from *Secretaria de Educação (SE)* - Municipal Education Department - and legislation concerning the subject. The social subjects of the research were the Educational Services Coordinators *(CSE)* from the *Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DEIEF)* – Department of Early Childhood Education and Elementary Education – of Santo André's Municipal Education Department. For the data analysis, the methodology of content analysis was used. The theoretical foundation of this research was referenced in studies of authors that deal with educational supervision as Alonso (2008), Alarcão (2015), Ferreira (2008, 2015), Lima (2015), Rangel (2008, 2015) and Saviani 2008). Also from the authors that deal with the coordination of teams such as Almeida and Placco (2009) and Placco and Gouveia (2013). Freire (1967, 1987, 2002, 2007) refers to discussions about reflection on practice; methodological rigor in supervisory action; ethics, esthetics and political action in the making of educational supervision. Romão (2010), subsidizes the discussion about education systems. The analysis of educational policies and public policies was referenced by Mainardes (2006) and Souza (2006). The mais results were organized in 7 (seven) distinct categories, based on the specialized literature, and they indicate that both groups of *CSE* analyzed have similar concepts and practice supervisory action of monitoring focusing specifically on the schools. The research also revealed that the CSEs are unaware of the duties that are legally instituted, and this lack of knowledge promotes concerns, possible overloads of work and misalignments. Conclusively, it was evidenced that the practice of supervised action of the researched, concentrates, essentially, on the fiscalizing, formative, articulating and transforming action, as essential roles to the function of educational supervision. Finally, this study allowed the characterization of the supervisory action of the *Coordenadoras de Serviços Educacionais*, and made clear the importance of their role in Santo André's educational system as well as helped identify the importance of actualizing this educational policy in order to ensure a good educational performance of the municipal education system.

Key-words: Educational Supervision, Supervisory Action, Educational Services Coordination, Educational System Management, Educational Policy.

RESUMEN

SELARIN, Vânia Cristina. **El Supervisor de Acción de Coordinadores de Servicios Educativos del Municipio de Santo André.** 2016. 123 f. Tesis de Maestría - Programa de Maestría en Gestión y Prácticas Educativas de la Universidade Nove de Julho de São Paulo, 2016.

Este estudio tuvo como objetivo caracterizar la acción de los coordinadores del supervisor de Servicios de Educación (CSE), vinculada a la enseñanza de la municipal de San Andrés - SP. El problema de investigación se originó a partir de la necesidad de investigar el punto de vista de los coordinadores de la Educación Los servicios de red municipal sobre su actuación supervisora y el conocimiento que tienen sobre lo que están asignados legalmente este papel. Esta investigación, cualitativa, utiliza el método del caso. Los datos fueron recolectados a través de grupos de enfoque: grupos de enfoque I y II y el análisis de documentos del Departamento de Educación (SE) y la legislación pertinente. Los sujetos de investigación social fueron el Departamento CSE de Educación Infantil y Educación Primaria (DEIEF), el Departamento de Educación Municipal de San Andrés. Para el análisis de datos se utilizó la metodología de análisis de contenido. La base teórica de esta investigación que se hace referencia en los estudios de los autores que se ocupan de vigilar su educación como Alonso (2008), Alarcão (2015), Ferreira (2008, 2015), Lima (2015), Rangel (2008, 2015) y Saviani (2008). También los autores que se ocupan de la coordinación de los equipos como Almeida y Placco (2009) y Placco y Gouveia (2013). Freire (1967, 1987, 2002, 2007) hace referencia a las discusiones de la reflexión sobre la práctica; el rigor metodológico en la acción de supervisión; la ética, la estética y la acción política en las acciones de supervisión educativa. Romão (2010), subvenciona la discusión sobre los sistemas educativos. El análisis de las políticas educativas y las políticas públicas se hace referencia por Mainardes (2006) y Souza (2006). Los principales resultados, organizados en siete (7) diferentes categorías en la luz de la literatura indica que ambos grupos CSE encuestados, tienen conceptos similares y practican una acción de supervisión de seguimiento con enfoque limitado en las escuelas. Ellos tienen una comprensión de lo que es una acción de supervisión, vinculándolo a una mera supervisión. La encuesta también reveló que el CSE conscientes de los derechos que están establecidos legalmente y esta ignorancia promueve preocupaciones, la sobrecarga de trabajo y la asignación de las desviaciones. En conclusión, se hizo evidente que la práctica de la acción de supervisión encuestados, se centra principalmente en el seguimiento y control de la formación, la articulación y la transformación de los roles como esenciales para la función de vigilar su educación. Por último, este estudio permitió caracterizar el supervisor de la acción de los servicios educativos coordinadores, la comprensión de la importancia de su papel en el municipal de Santo André, para la realización de las políticas educativas en apoyo de un buen rendimiento educativo de las escuelas de la red.

Palabras-clave: Supervisión Educativa, Acción Supervisor, Servicios Educativos de Coordinación, Sistema de Gestión de la Educación, La Política Educativa.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADI – Agente de Desenvolvimento Infantil

AICE - Associação Internacional de Cidades Educadoras

AP – Assistente Pedagógico

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CADE – Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional

CME- Conselho Municipal de Educação

CONED- Congresso Nacional de Educação

CFP – Centro de Formação de Professores

CSE – Coordenadora de Serviços Educacionais

DEIEF – Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental

DEJA – Departamento de Educação de Jovens e Adultos

DISE - Departamento de Indicadores Sociais e Econômicos

DRESA – Diretoria Regional de Ensino de Santo André

DUE – Diretor de Unidade Escolar

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA- Educação de Jovens e Adultos

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil

EMEIEF – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

GAE - Gerência Administrativa da Educação

IBICIT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIPIGIES- Linha de Pesquisa e Intervenção em Gestão Educacional

MEC – Ministério da Educação

OP - Orçamento Participativo

PABAEE - Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar

PME – Plano Municipal de Educação

PNAIC - Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional da Educação

PPA Criança - Planejamento Plurianual Participativo Criança

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PROGEPE – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais

PSA – Prefeitura de Santo André

PUC- Pontifícia Universidade Católica

RS - Reunião Setorial

RS – Rio Grande do Sul

SE – Secretaria de Educação

SECE – Secretaria de Educação, Cultura e Esportes

SEFP - Secretaria de Educação e Formação Profissional

SOPP - Secretaria de Orçamento e Planejamento Participativo

SP- São Paulo

UE – Unidade Escolar

UFABC – Universidade Federal do ABC

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

UNICID – Universidade Cidade de São Paulo

UMESP – Universidade Metodista de São Paulo

USCS – Universidade Municipal de São Caetano do Sul

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Pesquisa IBICT (Estado da Arte) 23
Quadro 2 - Continuidade Pesquisa IBCT (Estado da Arte) 24
Quadro 3 - Teses e dissertações referências 25
Quadro 4 - Dissertações Uninove referências 26
Quadro 5 - Categorias de análise 55
Quadro 6 - Atendimento do DEIEF 62
Quadro 7 - Relação adulto/ criança nas creches municipais 63
Quadro 8 - Funcionários da SE em 1997 65
Quadro 9 - Caracterização das CSE - DEIEF 69
Quadro 10 - Atribuições instituídas legalmente das CSE 74
Quadro 11 - Categorias e subcategorias de análise 80
Quadro 12 - Análise de como as ações realizadas no cotidiano se espelham com as ações conceitual e legalmente atribuídas às CSE 100

Figura 1 - Protocolo da Pesquisa 47
Figura 2 - Localização de Santo André na Região Metropolitana de São Paulo e no ABC 58
Figura 3 - Prefeitura de Santo André 59

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: MEMORIAL DA CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL **14**
1. INTRODUÇÃO **17**
1.1 Problema da Pesquisa **19**
1.2 Questão de Pesquisa **20**
1.3 Objetivo Geral **20**
1.4 Objetivos Específicos **20**
1.5 Relevância **21**
1.6 Estrutura do Trabalho **22**
2. REFERENCIAL TEÓRICO **23**
2.1 Estudos Correlatos **23**
2.2 A Supervisão Educacional em uma Perspectiva Histórica **26**
2.3 Fundamentos da Ação Supervisora **35**
2.3.1 Dimensões da Ação Supervisora *38*
2.4 Políticas Públicas **41**
2.4.1 A Análise de Políticas Educacionais *43*
3. MEDOLOGIA **45**
3.1 Método da Pesquisa **45**
3.2 Protocolo de Pesquisa **47**
3.2.1 Etapas da Pesquisa *47*
3.3 Sujeitos Sociais da Pesquisa **48**
3.4 Coleta de dados **50**
3.4.1 Procedimento de Coleta *50*
3.5 Análise dos Dados **54**
3.5.1 Procedimento para a Interpretação das Informações Coletadas *54*
4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS **57**
4.1 O Contexto da Pesquisa: a Cidade de Santo André **57**
4.2 A Secretaria Municipal de Educação de Santo André **60**
4.3 Resultado da Análise Documental **64**
4.3.1 A Coordenação de Serviços Educacionais – Breve Histórico *64*
4.3.2 Caracterização das Coordenadoras de Serviços Educacionais *69*
4.3.3 Conhecendo as Atribuições Instituídas Legalmente *72*
4.3.4 As Atribuições Instituídas Legalmente e a Inferência nos Fazeres Cotidianos *73*
4.4 Resultado da Análise e Interpretação dos Grupos Focais I e II **80**
4.4.1 O Conceito de Supervisão Educacional na visão das CSE *81*
4.4.2 A Ação Supervisora Fiscalizadora na visão das CSE. *85*
4.4.3 A Ação Supervisora Formadora na visão das CSE. *87*
4.4.4 A Ação Supervisora Articuladora na visão das CSE. *89*
4.4.5 A Ação Supervisora Transformadora na visão das CSE. *94*
4.4.6 A Ação Supervisora e sua importância na visão das CSE. *95*
4.4.7 Reflexão sobre a Prática da Supervisão *104*
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS **108**
REFERÊNCIAS **114**
APÊNDICES **118**

APRESENTAÇÃO: MEMORIAL DA CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL

> Eu gostaria de ser lembrado como um sujeito que amou profundamente o mundo e as pessoas, os bichos, as árvores, as águas, a vida (FREIRE, 2004, p. 329).

Na minha trajetória acadêmica e profissional todos os caminhos levaram à área de Educação. Fiz o curso de magistério convicta de que seria professora, pois desde criança adorava brincar de "escolinha" e sempre era a professora da turma, fosse com minhas bonecas ou com minhas amigas e irmã mais nova.

Logo que terminei o curso de magistério, ingressei na rede municipal de Santo André (1990), por meio do primeiro concurso público realizado na rede, após Constituição de 1988, como professora de Educação Infantil.

Quando iniciei os trabalhos a administração que estava à frente da cidade era de uma linha mais progressista e humanista. Foi quando me posicionei sobre qual pedagogia eu seria adepta, ou seja, uma pedagogia que objetivava uma educação democrática e participativa, com vistas a uma qualidade social e com todos e todas tendo direito ao acesso e permanência na escola.

Fiz o curso de Pedagogia com complementação pedagógica em supervisão escolar. Durante o período em que cursava o nível superior, trabalhei em projetos na Universidade Metodista (UMESP), voltados à formação dos trabalhadores da própria Instituição, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Também atuei como professora de Educação Infantil na rede de São Bernardo do Campo e como professora de EJA na rede de Santo André.

Em 1997, passei por uma seleção interna na rede municipal de Santo André e fui atuar como Diretora de Unidade Escolar. Nesse ano participei do 1º Congresso Nacional de Educação (CONED) que objetivava a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE). Participei de inúmeros encontros, seminários e palestras na área de Educação.

Em 1998, entrei no curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* de Psicopedagogia Institucional. Em 1999, fui convidada a atuar como coordenadora pedagógica de um grupo de seis escolas, sendo uma experiência bem diferente e gratificante, pois acompanhava vários grupos de diretoras e de professoras. Nesse período, a rede de Santo André deixava de atender somente a Educação Infantil e EJA e passava a acomodar, gradualmente, o Ensino Fundamental, criando uma rede própria em oposição à municipalização, proposta na época pelo Governo do Estado de São Paulo.

Em 2000, tornei-me Coordenadora de Serviços Educacionais (CSE). Nesse período, a Secretaria de Educação (SE) tinha a intenção de que as CSE realizassem a supervisão das escolas municipais, porém, a rede municipal ainda era um Sistema de Ensino vinculado ao Estado. A homologação dos calendários escolares e dos Projetos Pedagógicos eram atribuições dos supervisores vinculados à SE do Estado, o que se revelava uma situação contraditória, pois acreditávamos numa Proposta Pedagógica e fazíamos um Projeto Político-Pedagógico de acordo com as instruções do Estado.

Em 2002, assumi a Gerência do Ensino Fundamental que foi um projeto bem novo para mim, pois nunca tinha atuado como professora nesta modalidade. Após 2 meses de ter assumido o projeto engravidei da minha primeira filha e foi um momento intenso de lidar com a contradição entre trabalho e maternidade. Após a licença maternidade deixei a Gerência do Ensino Fundamental e fui convidada a assumir um projeto para tornar o município de Santo André um Sistema de Ensino autônomo.

Trabalhei um longo período organizando a documentação necessária para apresentar ao Conselho Estadual de Educação e criarmos um Sistema Municipal de Ensino. Quando estava quase finalizando o Projeto veio uma nova surpresa. Engravidei da minha segunda filha. Em análise, porém, foi um período produtivo, tanto no trabalho como na vida pessoal.

Em 2005, o Sistema de Ensino de Santo André, tornou-se autônomo, com divisões de competências entre o Estado e o Município, num regime de mútua colaboração no atendimento ao Ensino Fundamental. Em apreciação, devo dizer que o tratado entre Município e Estado para divisão de competências, foi assinado no dia anterior ao nascimento de minha segunda filha.

Com mais experiência para conciliação da maternidade com o trabalho dediquei-me à família no período legal, retornando ao trabalho em 2006, quando fui convidada para gerenciar a Supervisão Educacional do Município. Na supervisão educacional obtivemos várias conquistas, dentre elas, a ampliação de uma assistente pedagógica por escola, seja na creche ou na escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Durante esse período, fiz minha segunda Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gestão Educacional na Universidade Federal do ABC (UFABC).

Em 2009, houve o início de uma nova gestão na cidade, apresentando como proposta pedagógica uma educação mais tradicional. Por não compactuar com a ideologia da nova administração retornei à sala de aula, sendo um momento muito importante para praticar um conceito de Paulo Freire que é a coerência entre o que se faz e o que se fala.

Em 2011, recebi o convite para coordenar o Departamento de Políticas de Trabalho e

Economia Solidária, no Município de Diadema, que acompanhava a qualificação profissional. Como adoro desafios, aceitei a experiência, pois além da qualificação profissional, estava vinculada a este Departamento a Incubadora de Empreendimentos Populares e Solidários. Foi um período que aprendi sobre economia solidária, trabalhei com a formação dos catadores de materiais recicláveis, de costureiras, dentre outros, que formavam cooperativas para comercializar o que produziam a um preço justo e solidário. Foram quase dois anos de muito aprendizado.

Em 2013, retornei a Santo André, numa gestão nova e assumi uma das Coordenações de Serviços Educacionais, na qual atuo até hoje. Essa coordenação é o objeto de pesquisa da minha dissertação de mestrado. Tenho uma grande inquietação acerca da ação supervisora das Coordenadoras de Serviços Educacionais, compreendendo que se faz necessário caracterizar as funções dessa ação supervisora, tendo como propósito a melhoria da qualidade do trabalho realizado com crianças, jovens e adultos da rede municipal de Santo André.

A minha constituição profissional como educadora da rede municipal de Santo André, que acredita numa educação humanizadora, que acredita no diálogo e na construção coletiva, me permite pesquisar a própria prática como um movimento de repensar essa prática cotidiana e contribuir ainda mais com a educação do município.

Freire (2007) traz uma reflexão com a qual encerro minha apresentação, pois a carrego comigo, me impulsionando a estudar e pesquisar: “Uma das condições necessárias para que nos tornemos um intelectual que não teme a mudança é a percepção e a aceitação que não há vida na imobilidade. De que não há progresso na estagnação” (FREIRE, 2007, p. 89).

1. INTRODUÇÃO

> Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 2002, p. 35).

O papel da supervisão educacional, historicamente, é ligado à função fiscalizadora, porém, os estudos atuais sobre questões educacionais têm nos apontado que estamos vivendo um momento de mudanças profundas e, faz-se necessário repensar as práticas educacionais em todos os âmbitos, de modo que a ação supervisora possa transcender a simples burocracia administrativa, ou seja, apenas verificar a forma como o trabalho está sendo realizado, como nos aponta Ferreira (2015, p. 82):

> Por isso é premente repensar que princípios, conceitos e valores deverão nortear a formação e a prática dos profissionais da educação e, em especial, dos profissionais da educação que irão exercer a supervisão em todos os âmbitos do sistema educacional, em resposta às demandas que urgem, diante das profundas modificações que têm ocorrido no mundo do trabalho e das relações na chamada "sociedade do conhecimento" e na era da "globalização".

Sendo assim, não cabe à supervisão educacional uma ação apenas fiscalizadora e de controle. É necessária uma ação supervisora que esteja próxima do trabalho realizado nas escolas, que atue diretamente com as equipes gestoras e com os professores, que tenha clareza da política educacional que regula seu local de atuação, como argumenta Ferreira (2015, p. 83):

> Para isso, faz-se necessária uma prática competente de supervisão educacional, que, muito além de tratar dessas "questões miúdas", porém importantes – que são vistas isoladamente, de forma casuística, e que refletem uma concepção fragmentada de trabalho -, possa atuar no âmbito da administração da educação, como profissional dinâmico e orgânico. Esse profissional atua nas políticas e no planejamento, por meio da construção coletiva do projeto acadêmico/educacional que é de todos os profissionais que trabalham na escola.

A Secretaria de Educação (SE) do município de Santo André, localizado na região metropolitana de São Paulo, SP, entendeu a responsabilidade e importância da supervisão educacional como meio de aprimorar a prática pedagógica e educativa das escolas sob sua responsabilidade. Desde que se tornou um sistema de ensino autônomo em 2005, a SE busca

organizar uma supervisão educacional que tem como pressuposto ir além da simples verificação.

Até o ano de 2005, a supervisão das escolas municipais era realizada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A organização da supervisão do Governo do Estado trazia um grande transtorno para as escolas municipais, pois a política educacional adotada na rede estadual era diferente da política educacional do município e esse fator não era levado em consideração pelos supervisores, que faziam a verificação dos fazeres, apontando questões que precisavam ser reorganizadas pelas escolas municipais que não vinham ao encontro da política educacional vigente na rede municipal.

No momento em que a rede se tornou um sistema de ensino autônomo, a SE do município atribuiu às Coordenadoras de Serviços Educacionais (CSE) a tarefa da supervisão. Somente no ano de 2006, foi publicada uma portaria[1] que estabelecia as atribuições da supervisão educacional da rede municipal (SANTO ANDRÉ, 2006).

A literatura específica sobre supervisão educacional aponta uma grande variedade de terminologias para designar a ação supervisora. Encontramos expressões como: inspeção escolar, supervisão escolar, supervisão pedagógica, supervisão educacional, supervisão de ensino, coordenador pedagógico, coordenador de turno, dentre outros.

Gomes (2011) aponta que a legislação indica o supervisor como sendo aquele que exerce a função supervisora, tanto na escola, como na supervisão de um sistema de ensino, e que há autores que usam a terminologia supervisão na perspectiva de uma “visão sobre” ou o “olhar sobre”.

Na rede municipal de ensino de Santo André, o profissional que exerce a função da supervisão educacional é a Coordenadora de Serviços Educacionais. Segundo o dicionário (FERREIRA, 2009, p. 267), etimologicamente o termo “coordenar” é o ato de dispor segundo certa ordem, é organizar ou dirigir, dando orientação. Desse modo, é o coordenador quem orienta e coordena os trabalhos de um grupo, seguindo certos métodos e preceitos. Coordenar significa “ordenar em conjunto”, portanto, é possível inferir que coordenar os diversos serviços educacionais de uma rede de ensino significa articular a política educacional do município.

Os estudos de Almeida e Placco (2009) apontam que as funções de coordenação, sejam elas de um sistema educacional, como as que coordenam e executam a ação supervisora de um sistema de ensino ou, a coordenação pedagógica, no âmbito dos que atuam na escola, acompanhando o trabalho pedagógico realizado apenas em uma unidade escolar, perpassam

[1] No capítulo 04 será apresentado o conteúdo da Portaria 583.08/06, discorrendo sobre as atribuições legalmente atribuídas às CSE.

três dimensões: a articuladora, a formadora e a transformadora. Visto que se discute a supervisão educacional, ou seja, aquela que exerce a ação supervisora de um sistema de ensino, a visão das três dimensões das autoras, vem a propósito deste trabalho.

Segundo Almeida e Placco (2009), a dimensão articuladora da supervisão educacional é aquela em que o supervisor articula as ações do cotidiano, discutindo coletivamente as políticas educacionais, os fazeres da escola e os projetos pedagógicos que os professores estão desenvolvendo, bem como a aprendizagem efetiva dos alunos. Na dimensão formadora, o supervisor tem como objetivo o desenvolvimento das equipes gestoras e dos professores, contribuindo no processo formativo de cada um e, muitas vezes, sendo o próprio agente formador da equipe.

Na dimensão transformadora, o supervisor tem como objetivo proporcionar e estimular a mudança, pensando em inovações pedagógicas, buscando alternativas para a melhoria da aprendizagem. Assim, a escola não apenas se preocupa em oferecer os conteúdos necessários, mas preocupa-se constantemente com as mudanças e, principalmente, com a construção coletiva do projeto de escola que visa a efetiva aprendizagem de todos os alunos.

A opção por designar a supervisão educacional às Coordenadoras de Serviços Educacionais é uma opção política da Secretaria de Educação, que compreende que esse papel é uma responsabilidade social da Educação. Assim, a supervisão educacional passa a ter como um dos princípios o papel de acompanhar, de ordenar junto, de discutir e de abrir canais de diálogo com as equipes gestoras, com os professores e demais profissionais da educação, bem como, com toda a comunidade.

Esse princípio de supervisão educacional compreendido pela SE, implica uma organização do trabalho com reuniões periódicas, com as equipes gestoras (diretoras, vice-diretoras e assistentes pedagógicas), bem como o acompanhamento constante da coordenadora às unidades escolares. Os fazeres da ação supervisora das Coordenadoras de Serviços Educacionais foram se delineando ao longo do tempo, de modo que os princípios dessa ação estivessem além da ação fiscalizadora, indo em direção às ações articuladora, formadora e transformadora já comentadas anteriormente.

1.1 Problema da Pesquisa

Freire (2002, p. 153) aponta no livro **Pedagogia da Autonomia-** Saberes necessários à prática educativa, que “[...] a experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se

abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas". Entendendo o papel da CSE como uma função em construção, são inúmeras as inquietações sobre a ação supervisora das Coordenadoras de Serviços Educacionais da SE, seja em termos de sua compreensão, seja no que tange à sua execução.

O problema de pesquisa originou-se a partir da necessidade de investigar a visão das Coordenadoras de Serviços Educacionais da rede municipal acerca de sua ação supervisora e do conhecimento que têm acerca do que lhes é atribuído legalmente nessa função. Outra questão importante é analisar se há clareza para as CSE sobre as dimensões de uma ação supervisora, ou seja, se na ação supervisora estão compreendidas as dimensões de fiscalizar, formar, articular e transformar.

No cotidiano, a prática dos fazeres de supervisão indica assoberbamento nas funções das CSE, muitas atividades executadas não estão previstas nas funções legalmente atribuídas à essa coordenação e, por vezes, as ações que são de sua competência acabam não sendo executadas ou são interrompidas. Pensar o papel destas profissionais e identificar os fazeres das CSE nos leva a uma reflexão sobre sua constituição profissional, pois como nos afirma Freire (2002, p. 154) que "[...] o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História".

1.2 Questão de Pesquisa

Diante das inquietações apresentadas, a questão de pesquisa é - qual o papel da ação supervisora, na visão das Coordenadoras de Serviços Educacionais, na rede municipal de Santo André?

1.3 Objetivo Geral

Caracterizar a ação supervisora das Coordenadoras de Serviços Educacionais (CSE), vinculadas à rede municipal de ensino de Santo André – SP.

1.4 Objetivos Específicos

- Identificar as ações legalmente atribuídas às Coordenadoras de Serviços Educacionais da rede municipal de Santo André;

- Levantar o entendimento e a prática da ação supervisora realizada cotidianamente na visão das CSE;
- Identificar como ações realizadas no cotidiano se aproximam das ações legalmente atribuídas às CSE;
- Analisar a compreensão das CSE sobre sua ação supervisora na rede municipal de Santo André.

1.5 Relevância

A relevância de se estudar os fazeres da supervisão educacional, papel este que é designado às Coordenadoras de Serviços Educacionais, está na necessidade de compreensão das dimensões da ação supervisora pelos profissionais que a executam.

Acredita-se que, do ponto de vista científico, esta pesquisa contribuirá para a construção do conhecimento acerca do conceito de supervisão, diferenciando a supervisão burocrática, que se preocupa apenas com a execução, ou seja, a forma, como a ação supervisora articula a política educacional vigente, planejando as ações para operacionalizar a política educacional, coordenar a execução do planejamento e avaliar todo o processo, como nos aponta Ferreira (2015, p. 87):

> É a supervisão educacional compreendida como prática profissional do educador comprometido como os princípios da Carta Magna da educação, que impõem outra visão de mundo e de sociedade que se quer e almeja, mais justa e humana, seriamente articulada com a políticas, o planejamento, a gestão, a avaliação da educação e o ensino. Aí encontra-se a supervisão como pratica articuladora, dinâmica e cônscia de seu papel histórico na educação brasileira.

Sendo assim, é importante compreender as dimensões da ação supervisora, pois remetem ao entendimento de que a prática profissional do supervisor está diretamente relacionada à coordenação da prática educativa, comprometendo-se com os princípios e as finalidades da educação, sendo possível contribuir para a construção de uma prática gerencial e de uma supervisão do processo educacional mais próximo das necessidades.

Faz-se necessário levantar os fazeres com a própria equipe de CSE e refletir sobre os mesmos, pois como nos aponta Freire (2002, p. 43-44) “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. A relevância técnica desta pesquisa está, principalmente, na análise crítica sobre a prática contribuindo para a melhoria no trabalho desenvolvido nas escolas.

Freire (2002, p. 44) indica que temos que ter rigorosidade no ato de ensinar, na ação pedagógica. Nesse sentido, a rigorosidade possibilita a garantia do resultado desejado, na ação supervisora das CSE, pois "[...] quanto melhor faça esta operação tanto mais a inteligência ganha prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade".

Freire (2002) deixa claro que não existe neutralidade na ação educativa, portanto, não há neutralidade na ação supervisora. Sendo assim, construir coletivamente um conceito de ação supervisora, tendo clareza do que fundamenta essa ação, possibilitará ações práticas e mais coerentes com a realidade educacional.

1.6 Estrutura do Trabalho

Na introdução foram abordados o problema da pesquisa, a questão de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos. Também foi abordada a relevância técnica e científica de se analisar a ação supervisora das Coordenadoras de Serviços Educacionais do municipio de Santo André.

O capítulo 02 apresenta a supervisão educacional em uma perspectiva histórica e de como a supervisão educacional se instituiu em nosso país. Também serão apresentados os fundamentos e dimensões da ação supervisora. Neste capítulo serão abordados os conceitos de políticas públicas e políticas educacionais.

No capítulo 03 será apresentado o delineamento metodológico da pesquisa, bem como será fundamentada a natureza da pesquisa qualitativa, por meio de estudo de caso, abordando a técnica de coleta de dados por meio do grupo focal.

O capítulo 04 apresenta o resultado da pesquisa dialogando com o referencial teórico e o conteúdo advindo dos grupos focais. Serão abordados o contexto da pesquisa, apresentando a singularidade da cidade de Santo André e da Secretaria Municipal de Educação.

O último capítulo traz as considerações finais, suscitando reflexão sobre a construção da ação supervisora das CSE, retomando alguns aspectos apresentados nesta pesquisa.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

> A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando bláblablá e a prática, ativismo (FREIRE, 2002, p. 24).

2.1 Estudos Correlatos

Para compor o referencial teórico desta pesquisa, fez-se necessário o levantamento bibliográfico de teses e dissertações, pois os mesmos trouxeram contribuições importantes para refletir sobre os caminhos da pesquisa, delineando temas mais ou menos explorados e, em especial, os referenciais teóricos abordados.

Sendo assim, foi realizada uma busca por teses e dissertações no Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia (IBICT), através do Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando a palavra-chave "supervisão escolar". Foram encontradas 126 teses e dissertações, dentre estas, 104 não eram pertinentes a esta pesquisa, pois não tratavam especificamente da ação supervisora, que é o objeto deste estudo. Sobraram 22 teses e dissertações mais específicas, porém, foram utilizadas como referência as pesquisas realizadas nos últimos dez anos. A seguir estão relacionados os oito estudos que mais se aproximaram desta pesquisa:

Quadro 1 - Pesquisa IBICT (Estado da Arte)

Palavra-Chave: Supervisão Escolar	
Autor	Tema
Macedo, Marina Quintanilha (2008)	A Instituição da Supervisão de Ensino e a Municipalização em Valinhos: Tensões, Conflitos e Incertezas
Costa, Vilze Vidotte (2006)	A supervisão escolar no processo educativo da gestão democrática: busca de re-significado para sua prática no Estado do Paraná
Gomes, Regina Gabriela (2011)	Concepções, princípios, práticas e reflexões de coordenadores pedagógicos das escolas municipais de educação infantil de Novo Hamburgo
Andrade, Maria de Fátima Colaço Correia de (2012)	Saberes e Fazeres do Supervisor de Ensino de uma Diretoria da Rede Estadual Paulista, em Relação ao Trio Gestor
Müller, Camila Mariane (2011)	A Práxis Supervisora Educacional: do Controladorismo à Coordenação

Souza, Marívia Perpétua Sampaio (2012)	Supervisão escolar: desafios e compromissos com a educação emancipatória
Leal, Adriana Bergold (2014)	Supervisão escolar S/A: a produção de supervisoras gerentes em um programa de formação continuada
Boldarine, Rosaria de Fátima (2014)	Supervisores de ensino da Rede Estadual de São Paulo: entre práticas e representações

Fonte: Selarin (2016).

Em continuidade às pesquisas no banco de dados do IBICT, foi utilizada como referência a palavra-chave "coordenação pedagógica". Foram encontradas 269 teses e dissertações, refinando as que mais se aproximavam da pesquisa foram selecionadas 13 teses e dissertações, sendo que 01 já havia sido selecionada com a palavra-chave "supervisão escolar". Na leitura dessas teses e dissertações, apenas 01 (indicada abaixo) se aproximava efetivamente, desta pesquisa, pois as demais tratavam da função do coordenador pedagógico que atua em apenas uma escola.

Quadro 2 - Continuidade Pesquisa IBCT (Estado da Arte)

Palavra-chave: Coordenação Pedagógica	
Autor	Tema
Rivas, Selena Castelão (2007)	A coordenação pedagógica itinerante: o cotidiano em duas gestões municipais

Fonte: Selarin (2016).

Pesquisando a palavra-chave "Gestão de Sistema de Ensino", foram encontradas 82 teses e dissertações, porém, nenhuma correlata a esta pesquisa. Com a palavra-chave "Gestão Educacional" foram encontradas 160 teses e dissertações, muitas eram repetidas em relação à palavra "gestão" e após a análise de todas, também não havia correlação com esta pesquisa. Para finalizar foi pesquisada a palavra-chave "Coordenação de Serviços Educacionais" e não foram encontradas teses ou dissertações referentes a este assunto.

Das teses e dissertações levantadas foram selecionados 04 estudos correlatos que foram lidos na íntegra para compor esta pesquisa, pois tratavam da ação supervisora, resgatando a perspectiva histórica e discutindo os fazeres do supervisor educacional. A seguir segue a síntese, extraída do resumo do banco de dados, das pesquisas que serão utilizadas como referência:

Quadro 3 - Teses e dissertações referências

Dados de referência	Citação extraída dos resumos das teses e dissertações referências
Souza, Marívia Perpétua Sampaio (2012) Dissertação de Mestrado: **Supervisão Escolar: Desafios e Compromissos com a Educação Emancipatória** Palavras-chave em português: Administração Escolar Assistência às Escolas Educação Emancipatória Política Pública Qualidade da Educação Supervisão Escolar	Esta dissertação discute a supervisão escolar a partir do exame de sua origem histórica, baseando-se em pesquisa documental acerca do tema. Considerando a função do supervisor escolar conforme o que consta nos documentos legais, em outras publicações oficiais e o observado na prática desta profissional no universo da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, a investigação realizada ressalta possibilidades e limites dessa atuação profissional diante do compromisso com a educação pública.
Müller, Camila Mariane (2011) Dissertação de Mestrado. **A Práxis Supervisora Educacional: do Controladorismo à Coordenação** Palavras-chave em português: Educação Escolar Complexidade Supervisão	Esta dissertação tem por objetivo refletir sobre as possibilidades de repensar a função da supervisão educacional, colaborando com as discussões sobre o seu saber e fazer, a partir do que está instituído. Abordando aspectos históricos, legais, teóricos e operacionais é proposta a ressignificação da função supervisora no contexto atual, na perspectiva de uma educação mais humanizadora.
Gomes, Regina Gabriela (2011), Dissertação de Mestrado. **Concepções, princípios, práticas e reflexões de coordenadores pedagógicos das escolas municipais de educação infantil de Novo Hamburgo** Palavras-chave em português: Coordenação pedagógica Educação infantil Ensino público Novo Hamburgo (RS) Supervisão escolar	As questões que orientaram essa dissertação foram: como um grupo de coordenadores pedagógicos das escolas de educação infantil da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo organiza a sua ação para acompanhar mais especificamente o aspecto pedagógico do trabalho realizado junto à equipe que está sob a sua coordenação? Quais as concepções e princípios de supervisão que orientam as práticas desses profissionais no exercício da ação supervisora?
Rivas, Selena Castelão (2007) Tese de Doutorado. **A Coordenação Pedagógica Itinerante: o Cotidiano em duas Gestões Municipais** Palavras-chaves em português: Coordenação Pedagógica Gestão Municipal Educação Escolar	O estudo da gestão da educação escolar no cenário municipal é a moldura deste trabalho de doutorado. Objetivou-se, nesse sentido, investigar como questão geral as contribuições das práticas cotidianas de coordenadores pedagógicos itinerantes lotados nas secretarias municipais de educação em dois municípios da região Litoral Norte no Estado da Bahia.

Fonte: Selarin (2016).

Cabe ressaltar que, embora ainda não estejam no banco de dados do IBICT, serão utilizadas como referência 02 dissertações defendidas em 2015, do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Uninove), pois ambas têm

como universo da pesquisa escolas da rede municipal de Santo André e trazem em seus estudos a contextualização da cidade e da Secretaria de Educação, sendo fonte de pesquisa para a contextualização do universo de pesquisa deste estudo. Abaixo, seguem as referências mencionadas:

Quadro 4 - Dissertações Uninove referências

Autor:	Tema
Miguel, Carolina Mariane (2015)	Leitura e Escrita na Educação Infantil: Concepções e Práticas em uma Escola Pública de Santo André – SP
Vieira, Ana Luzia da Silva (2015)	Projeto Político-Pedagógico na Creche: Participação e Protagonismo da Equipe de Funcionárias (os) de uma Unidade da Rede Municipal de Santo André.

Fonte: Selarin (2016).

Após o levantamento bibliográfico de teses e dissertações, que trouxeram contribuições importantes para refletir sobre os caminhos da pesquisa, também foi organizada a revisão bibliográfica dos autores para a fundamentação teórica deste estudo.

Esta pesquisa fundamenta-se em autores que tratam da supervisão educacional como Alonso (2008), Alarcão (2015), Ferreira, (2008, 2015), Lima (2015), Rangel (2008, 2015) e Saviani (2008). Pauta-se também dos apontamentos e reflexões das autoras que tratam sobre a coordenação de equipes, como Almeida e Placco (2009) e Placco e Gouveia (2013).

Freire (1967, 1987, 2002, 2007) referencia as discussões acerca da reflexão sobre a prática; o rigor metodológico na ação supervisora; a ética, a estética e a ação política nos fazeres da supervisão educacional. Romão (2010) subsidia a discussão sobre os sistemas de ensino. Mainardes (2006) e Souza (2006) referenciaram o conceito de políticas educacionais e políticas públicas. Sendo assim, para a compreensão do que seja uma ação supervisora, fez-se necessário retomar, por meio de uma perspectiva histórica, o modo como a supervisão educacional se instituiu, discutindo, também, os fundamentos e as dimensões de uma ação supervisora.

2.2 A Supervisão Educacional em uma Perspectiva Histórica

A história da ação supervisora acompanha a evolução histórica de toda a ação educativa. Todo movimento vivido pela sociedade em termos sociais, políticos, culturais e econômicos, influenciou os fazeres na escola e, por consequência, influenciou os fazeres da ação

supervisora.

Saviani (2008) apresenta uma perspectiva histórica definindo que a ação supervisora se inicia com a ideia de supervisão, ou seja, uma representação mental dessa função, pois mesmo sem designar alguém para realizar essa função, existia uma supervisão na ação educativa e que, posteriormente, essa ação abriu a possibilidade de se ter a função supervisora como uma profissão. Para entender-se melhor essa evolução, da ideia de supervisão para a função de supervisão, será importante discorrer sobre algumas organizações históricas da ação educativa.

As sociedades ditas primitivas não tinham uma instituição educacional organizada, porém, a educação desses povos coincidia com a própria vida. Não tendo uma instituição educacional definida não era possível pensar em educação em sentido estrito, deste modo, não se poderia falar da ação supervisora em seu sentido próprio. Porém, como define Saviani (2008, p. 15):

> [...] a ação educativa era exercida pelo ambiente, pelo meio, pelas relações e ações vitais desenvolvidas pela comunidade com a participação direta das novas gerações, as quais, por essa forma, se educavam. Os adultos educavam, então, de forma indireta, isto é, por meio de uma vigilância discreta, protegendo e orientando as crianças pelo exemplo e, eventualmente, por palavras; em suma, supervisionando-as [...].

A partir dessa definição pode-se afirmar que a função supervisora se fazia presente nas comunidades mais primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção para sua existência e pela forma de educar que se fundia com as ações desenvolvidas pelo homem, não distinguindo o ato de educar com o ato de sobreviver. A ação supervisora era vista como uma ação de orientação às gerações mais novas, protegendo-as e vigiando-as. Sendo assim, nessa perspectiva histórica pode-se considerar a ação supervisora como uma das ações mais antigas do acompanhamento da aprendizagem.

Em continuidade a essa perspectiva histórica houve o momento em que o homem se fixou na terra, demarcando o surgimento da propriedade privada e gerando, como consequência, a divisão dos homens em classes sociais: os proprietários da terra e os não proprietários. Os proprietários passaram a viver do trabalho dos não proprietários, que tinham que trabalhar muito para dar conta de manter a si e ao proprietário. Nessa lógica, o proprietário começava a ter tempo livre, e ao não proprietário, não sobrava tempo algum.

Se, na comunidade dita primitiva, a educação coincidia com o fazer do homem, com a divisão dos homens entre os proprietários da terra e os trabalhadores da terra, a educação passou a fazer parte da vida dos que tinham tempo livre, ou seja, os donos da terra. Portanto,

nesse período, a educação se encontrava dividida entre o ensino para os donos da terra, que tinham tempo livre para aprender e ter acesso à educação, e o ensino para os trabalhadores da terra que trabalhavam, e muito, restanto pouco tempo para ensinar e orientar as gerações mais novas, sendo que a educação desse grupo coincidia com o processo do trabalho.

Vale lembrar que é desse fato que se origina a palavra escola, que em sua origem grega, significa "o lugar do ócio", ou seja, começa a existir a organização dos que têm tempo num espaço destinado ao aprendizado: a escola.

Se nos reportarmos a Grécia antiga, o pedagogo, etimologicamente, significava " aquele que conduzia a criança ao local da aprendizagem", ou seja, era o "escravo" que conduzia o aluno ao mestre. Posteriormente, o pedagogo passou a ser o próprio educador, não apenas pelo fato de se ocupar com o ensino das crianças, mas por estar, constantemente, vigiando, controlando e supervisionando os seus atos. Cabe ressaltar que, nesse contexto, a educação era destinada aos filhos dos donos da terra.

O papel do supervisor, ainda na Grécia antiga, podia ser observado na educação dos escravos, pois existia a figura de um escravo de confiança, denominado capataz, que cuidava atentamente da produção. Desse modo, os demais escravos eram educados no e para o trabalho. Pode-se inferir que o pedagogo supervisionava a educação das crianças dos proprietários da terra, da mesma forma que o capataz supervisionava a educação dos trabalhadores escravos, que aprendiam uma forma de trabalho na própria execução deste trabalho.

Na Idade Média essa forma de organização dos proprietários e não proprietários se manteve com os senhores feudais, que eram donos das terras e os servos que trabalhavam para eles. Como consequência, a escola dos que não viviam do próprio trabalho era diferente da educação dada à maioria da população que continuava sendo determinada pelo trabalho.

Nesse contexto histórico apresentado até o momento a ação supervisora ainda não aparecia como uma função em seu sentido estrito. A escola dessa época, de acordo com Saviani (2008, p. 16):

> [...] via de regra, constituía uma estrutura simples, limitada à relação de um mestre com seus discípulos. À semelhança do artesanato, em que o artesão, individualmente, realizava o trabalho por completo, desde a concepção até o produto final, também na escola determinado mestre realizava por inteiro o trabalho de formação de seus discípulos.

Porém, mesmo com a constatação explicitada acima por Saviani (2008), a função supervisora se fazia presente na forma de fiscalização e coerção manifestada em punições e

castigos físicos.

Na Idade Média o domínio da escrita era somente dos proprietários da terra e a educação escolar mostrava-se restrita a eles. No período denominado Época Moderna, devido à mudança dos meios de produção, rompeu-se com as relações naturais que se davam na Idade Média, na qual as comunidades se constituíam por laços de sangue e a nobreza passava de pai para filho, assim como a servidão.

Iniciou-se um período no qual o campo e o artesanato, base de subsistência da Idade Média, passaram a se subordinar à cidade e à indústria. Também nesse período a ciência é introduzida ao processo produtivo da indústria, de modo que passou a ser necessário pensar em novas máquinas e novas formas de produção, o que levou à disseminação da escrita. Dessa forma, se justifica a necessidade de expansão da escola, implicando uma organização escolar sistemática. Saviani (2008, p. 19) resume esse período de expansão da instituição escolar:

> Em suma, ao deslocamento do eixo do processo produtivo do campo para a cidade e da agricultura para a indústria; ao deslocamento do eixo do processo cultural do saber espontâneo, assistemático para o saber metódico, sistemático, científico, correspondeu o deslocamento do eixo produtivo do processo educativo de formas difusas, identificadas com o próprio processo de produção da existência, para formas específicas e institucionalizadas, identificadas com a escola.

Com a institucionalização da educação começava a aparecer a ideia de supervisão do ensino de uma forma mais concreta: “A ideia da supervisão surgiu com a industrialização, tendo em vista a melhoria quantitativa e qualitativa da produção, antes de ser assumida pelo sistema educacional, em busca de um melhor desempenho da escola em sua tarefa educativa” (LIMA, 2015, p. 69).

No Brasil, a organização das atividades educativas se dá, de acordo com Saviani (2008), com a chegada dos jesuítas em 1549. No Plano Geral de educação dos jesuítas, instituído no Brasil a partir de 1570, já se fazia presente a ideia de supervisão. Esse Plano denominado “*Ratio Studiorum*”, continha um conjunto de regras destinadas a todos os agentes de ensino, ou seja, o que cabia ao professor, o que cabia ao reitor, que equivale a figura do diretor de escola e o que cabia ao prefeito de estudos, que atuava em conjunto com o reitor. Em sua função, tal sujeito, tinha o dever de orientar os estudos; acompanhar o trabalho dos professores e toda a matéria dada; assistir às aulas e acompanhar a aprendizagem dos alunos, fazendo apontamentos necessários.

> Explicita-se, pois no *Ratio Studiorum*, a ideia de supervisão educacional. Ou seja, a função supervisora é destacada (abstraída) das demais funções educativas e representadas na mente como uma tarefa específica para a qual, em consequência, é destinado um agente, também específico distinto do reitor e dos professores, denominado *prefeito dos estudos* (SAVIANI, 2008, p. 21, grifo do autor).

Saviani (2008) explicita, com a afirmação acima, a primeira ideia de supervisão introduzida no sistema educacional brasileiro.

Durante um período os jesuítas estiveram à frente da educação no Brasil, porém em 1759, com a expulsão dos missionários, houve algumas mudanças na educação. Uma delas foi a criação do cargo de diretor geral dos estudos e a designação de comissários para a verificação do estado das escolas. A ideia de supervisão passava a englobar os aspectos de inspeção e direção no nível do sistema de ensino. À figura do diretor geral de estudos competia os aspectos de direção. A fiscalização, a coordenação e a orientação de estudos em nível local, competia à figura dos comissários.

O Brasil tornou-se independente e organizou a instrução pública de forma autônoma, por meio de uma lei de 15 de outubro de 1827, que instituiu as escolas das primeiras letras em todas as cidades e vilas do Império. Nesse período a função do supervisor não aparecia, cabendo ao professor, lecionar e supervisionar o ensino. Porém, em 1834, a ideia de supervisão é novamente referendada em um relatório do ministro do Império que mostrou descontentamento com o ensino e apontou a necessidade de se pensar em uma figura para supervisionar as escolas e os estudos.

Em 17 de fevereiro de 1854, foi regulamentada a função de inspetor geral que tinha a função de supervisionar todas as escolas, colégios e casas de educação, públicas e particulares. Também cabia ao inspetor geral presidir o exame dos professores para lhes conferir o diploma; autorizar a abertura de escolas particulares, bem como, rever os livros corrigindo-os ou substituindo-os por outros.

Com a perspectiva histórica apresentada, pode-se observar que o termo supervisão surgiu em nosso país, no período da industrialização, pois tinha como objetivo garantir a qualidade e, em especial, a quantidade dos produtos que eram produzidos. Foi nesse contexto que firmou-se a supervisão educacional ou supervisão pedagógica, em meio à consolidação de um sistema de trabalho capitalista, que provocou mudanças nas formas de produção e nas relações de trabalho, transformando a organização social.

Segundo Silva (2013, p. 57) “[...] no âmbito educacional, a escola e todos os personagens que a compõem fazem parte da sociedade; logo, da organização social que o

trabalho capitalista irá acarretar". É possível compreender a supervisão como algo relacionado ao controle, procurando garantir que algo seja executado de acordo com o que foi planejado. Alarcão (2015, p. 11) confirma essa ideia ao salientar que, "[...] o supervisor é considerado o instrumento de execução das políticas centralmente decididas e, simultaneamente, o verificador de que essas mesmas políticas são efetivamente seguidas".

No período em que o Brasil se tornou uma República as atribuições do inspetor geral não atendiam mais as necessidades educacionais da época, o que reiterou a figura do supervisor. Observou-se nesse período que na ação do inspetor geral, muitas vezes, predominavam em suas atribuições, as funções mais burocráticas em detrimento das pedagógicas. No início do século XX havia também uma preocupação de que os conhecimentos científicos fizessem parte do ensino e, como consequência, possibilitassem uma melhoria da aprendizagem. E a supervisão é compreendida como uma função de mostrar, impor, julgar e recompensar (LIMA, 2015).

Já em meados dos anos de 1920 apareceu uma discussão acerca dos profissionais da educação, isto é, os técnicos da educação e, concomitantemente a isso foi criada a Associação Brasileira de Educação em 1924. No ano de 1925, foi criado pelo Decreto nº 16.782-A, o Departamento Nacional do Ensino e o Conselho Nacional do Ensino, sendo que a importância desse decreto se deu pela criação de órgãos específicos para o tratamento de assuntos relacionados à educação. Esse foi um passo importante para se criar mais tarde o Ministério da Educação e Saúde Pública.

Em continuidade à perspectiva histórica da função da supervisão educacional, no Brasil, encontra-se em Lima (2015), que o primeiro registro legal sobre a supervisão educacional é datado de 1931, por meio do Decreto Lei 1.980 de 18 de abril de 1931, que explicitava uma ação supervisora bem diferente do que se vinha fazendo até aquele momento, deixando de lado o caráter fiscalizador. Ainda de acordo com Lima (2015), a supervisão passou a ter uma abrangência não só vinculada às questões administrativas como também às questões pedagógicas.

Nos anos de 1940, a questão da supervisão apareceu na Lei Orgânica do Ensino Secundário, por meio de um Decreto Lei 4.244/42, que designa à supervisão um caráter de inspeção, de modo a realizá-la não somente do ponto de vista administrativo, como também do ponto de vista pedagógico.

No final da década de 1950 e início dos anos de 1960, a supervisão passou a ser denominadada como supervisão escolar, orientada por uma política desenvolvimentista que acreditava, na época, que a educação era a alavanca para a mudança social, como nos aponta Romão (2010, p. 25):

> A partir da década de 1950, a intenção de articular as políticas de educação e as de desenvolvimento levou quase todos os países a destacarem a importância do planejamento educacional. Ao mesmo tempo, a educação passou a ser considerada como um direito, um canal de ascensão social, um mecanismo de integração moral da sociedade, um bem de produção - na medida em que era visto como um instrumento para aumento da produtividade - e um bem de consumo para a elevação do nível de vida das pessoas.

O supervisor escolar passava ter a função de controlar e inspecionar a educação. De acordo com Silva (2013, p. 57) "[...] essa supervisão inicia no Brasil, com a implantação do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar, o PABAEE, segundo o qual, o supervisor escolar tem a função de controlar e inspecionar". Ainda, segundo Silva (2013) a formação técnica dos supervisores era realizada de acordo como o modelo de educação americano, que se preocupava com métodos e técnicas de ensino, sendo assim, a supervisão foi adquirindo um caráter tecno-burocrata.

Analisando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, LDBEN 4024/61, observa-se no Capítulo IV, "Da Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio", no art. 52, que demarca a instituição de setores especializados na escola, dividindo as atividades pedagógicas: "O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância". Também, na referida Lei, foi possível encontrar a indicação para a descentralização dos serviços relacionados à educação entre os poderes estaduais e municipais, ficando a supervisão dos ensinos primários e secundários a cargo dessas instâncias.

Dando continuidade à análise do processo histórico do papel do supervisor escolar, verifica-se no início dos anos de 1970, com a promulgação da Lei 5.692/71, que a função de supervisor é fixada como um especialista, entendendo essa denominação como a do profissional que dá suporte à docência, como se pode verificar no Capítulo V, "Dos Professores e Especialistas**, "** em seu art. 33: "A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação". Lima (2015, p. 73) afirma tal fato:

> Assim, a política do governo pós-64 tornou a educação explicitamente assunto de interesse econômico e segurança nacional. No processo educacional, a supervisão escolar passou a exercer, nos diversos sistemas educacionais das unidades federadas, a função de controlar a qualidade do ensino, bem como a

> de criar condições que promovessem sua real melhoria, ao mesmo tempo em que se exigia do supervisor uma formação em nível superior.

No período dos anos de 1970 a supervisão educacional passou a viver o período mais crítico de sua história. A posição assumida pela supervisão era autoritária, controladora e pouco expressiva para uma efetiva contribuição no processo educacional.

Nos anos de 1980, com a luta pela redemocratização do país, emergiu uma discussão sobre uma nova forma de atuação do supervisor, visto que a escola e sua função social estavam sendo repensadas e discutidas dentro de uma perspectiva democrática e já não cabia mais um modelo de supervisão hierarquizado. O supervisor teria uma função de acompanhamento do trabalho realizado na escola.

Cabe ressaltar, como aponta Romão (2010, p. 42), que "[...] no caso específico do setor educacional, até 1988, os municípios não constituíram sistemas de ensino, ficando suas redes vinculadas aos sistemas normativos estaduais". Portanto, os modelos vigentes eram dependentes da organização de cada estado brasileiro.

Nos estudos de Lima (2015) sobre a supervisão no Brasil, é apresentada uma experiência dos anos de 1980, no estado do Rio de Janeiro, que tinha como meta tornar a cidade do Rio de Janeiro uma cidade educativa, e isto só seria possível com uma escola que interagisse com todos os setores da comunidade. Sendo assim, a Secretaria de Educação e Cultura do Estado adotou um modelo de supervisão que visava à solução integrada dos problemas que desafiam as escolas e a própria Secretaria, como pondera Lima (2015, p. 75).

> Nesse empreendimento, a Supervisão Educacional teve papel importante, uma vez que o supervisor foi o único técnico da Secretaria de Educação a ter acesso sistemático aos níveis regional (núcleo) e o local (escola), levando as diretrizes emanadas da Secretaria Estadual de Educação, bem como trazendo os problemas encontrados nos núcleos e nas escolas para que fossem solucionados, colaborando, dessa forma, para a manutenção de um fluxo de informações efetivos.

Esse modelo possibilitava a organização da supervisão em nível local, regional e central, com uma atuação mais política. Cabe ressaltar, que esse modelo foi adotado apenas no Estado do Rio de Janeiro, pois em nível nacional a supervisão escolar era entendida como um serviço neutro, que se configurava apenas como uma tarefa técnica. Desenvolveu-se na supervisão escolar "[...] uma prática voltada para os aspectos tecnoburocráticos do ensino, em que o controle era a principal estratégia que iria assegurar seu papel reprodutor na sociedade capitalista" (LIMA, 2015, p. 76).

Com a Constituição de 1988, em seu artigo 211, determinou-se a constituição dos sistemas municipais de educação, ficando vinculados ao sistema estadual, apenas em caráter de exceção (ROMÃO, 2010). Os sistemas municipais deveriam constituir sua própria rede de supervisão, o que não tem sido uma tarefa simples como aponta Romão (2010, p. 43):

> A questão da centralização ou descentralização dos sistemas educacionais foi, talvez, a que mais tenha provocado polêmicas nas últimas décadas do século 20, porque, certamente, ela ultrapassa o campo da mera administração e apresenta implicações de ordem política, econômica, social e cultural.

Em continuidade ao histórico da supervisão escolar, destaca-se a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, que foi organizada pós Constituição de 1988. Analisando sua redação, não há de forma explícita a função do supervisor, como encontrada nas leis anteriores. Porém, no Título VI, "Dos Profissionais da Educação", o artigo 64, deixa claro a formação *para* supervisão, diferentemente das leis anteriores que indicava a formação *de* supervisor (grifo nosso):

> Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

A partir da década de 1990, segundo Lima (2015) a função supervisora foi se delineando como uma função contextualizada com os processos pedagógicos, acompanhando o trabalho realizado nas escolas.

Na atualidade, o que melhor define a ação supervisora é o que aponta Ferreira (2015), pois a ação supervisora está imbricada com a ação de interpretar as políticas e as práticas educacionais, sendo conteúdos de trabalho do supervisor a política, o planejamento, a gestão e a avaliação. Ferreira (2015, p. 88) explicita os conteúdos de trabalho do supervisor definindo estes conceitos:

> Políticas, assim, são as orientações mais gerais do processo, a direção de mudanças a serem efetuadas. Elas norteiam e lhes dão sentido. São as diretrizes ou linhas de ação que definem ou norteiam as práticas, [...]
>
> Planejamento é o processo de elaboração de planos de ação, que obedece a diretrizes e as operacionaliza com vistas à sua concretização.

> Gestão é o processo de coordenação da execução de uma linha de ação, isto é, executa um plano. [...] Gestão tem um conteúdo que pode incluir aspectos emancipatórios como autonomia e cidadania, dependendo da direção que lhe for dada.
>
> Avaliação é um processo de análise ou julgamento da prática. Constitui a instância crítica de operacionalização ou da melhoria de uma linha de ação ou execução de um plano.

Dessa forma, dentre os adjetivos utilizados para a ação supervisora, como escolar, pedagógica, pode-se definir que, de acordo com o exposto por Ferreira (2015), a terminologia mais apropriada seria a de supervisão educacional, que extrapola apenas o trabalho na escola, mas consegue fazer a ponte com a política educacional adotada e os problemas cotidianos de cada escola e de cada região de atuação do supervisor.

De acordo com o que foi abordado até o momento, a supervisão educacional foi por muito tempo associada a uma função de controle, com ações fiscalizadoras e reguladoras. A ideia de supervisão sempre esteve presente na ação educativa, porém o modelo escolar surgiu com o processo de industrialização que tinha o papel de controle acompanhando se as metas de produção estavam sendo cumpridas. Tal conceito é baseado na concepção de separação de quem planeja e quem realiza o que foi planejado; trabalho manual e trabalho intelectual; entre quem administra e quem executa. Essa ideia de supervisão, nos dias atuais, já não é válida nem mais nas indústrias que trazem como conceito de administração, outra forma de pensar a supervisão.

Lima (2015) traz uma questão importante para finalizar essa perspectiva histórica, de que o supervisor educacional, nos dias atuais, deve atuar de forma próxima das escolas, acompanhando o trabalho realizado. “Mas, para que se possa alcançar esse objetivo, é necessário que essa supervisão seja vista de uma perspectiva baseada na *participação*, na *cooperação*, na *integração* e na *flexibilidade*” (LIMA, 2015, p. 78, grifo do autor).

Portanto, de acordo com a política educacional vigente, não cabe uma supervisão com caráter fiscalizador. Urge que seja constituída uma supervisão educacional que acompanhe o trabalho em conjunto com as equipes gestoras (diretores, coordenadores pedagógicos), com os professores e toda comunidade escolar (pais, alunos e funcionários). Uma ação que requer compromisso com uma sociedade mais justa, eis aí o grande desafio da ação supervisora nos dias atuais.

2.3 Fundamentos da Ação Supervisora

Para que os fundamentos de uma ação sejam compreendidos, é preciso, primeiramente, compreender o que sejam fundamentos. Segundo o Dicionário Online de Português, fundamentos são "a reunião dos conhecimentos ou daquilo que sustenta uma teoria, um sistema, uma religião" (DICIO, 2016). Portanto, os fundamentos são o apoio principal de algo ou de uma ação, são os conhecimentos que sustentam uma teoria. E de imediato suscita uma questão: Quais são os fundamentos que sustentam a ação supervisora?

Alonso (2008, p. 167), faz a seguinte afirmação: "A supervisão educacional encontra seus fundamentos nas ciências da educação e nas ciências sociais que explicam a criação e o desenvolvimento dos grupos organizados socialmente para realizar funções ou atividades consideradas desejáveis". E quais seriam essas ações desejáveis na ação supervisora?

Primeiramente, é relevante que se estabeleça o seguinte sentido: a ação supervisora é uma ação educativa e toda ação educativa é dotada de rigor metodológico (FREIRE, 2002), portanto, a ação supervisora é uma ação com rigor metodológico e tem por objetivo acompanhar o trabalho desenvolvido nas escolas, que têm por finalidade de acordo com a LDBEN 9.394/96 "o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1996, art. 2º). Portanto, a prática profissional da supervisão educacional compreende coordenar e acompanhar a prática educativa, assegurando os princípios e finalidades expressos na lei que tem caráter mandatório das políticas educacionais.

Freire (2002) traz em seu livro **Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Pratica Educativa**, vários saberes referentes à ação educativa que referenciam, perfeitamente, na ação supervisora. Dentre eles, aponta que a experiência educativa é algo especificamente humano e a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção esta que "[...] implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*" (FREIRE, 2002, p. 110, grifo do autor).

A ação supervisora tem esse papel de intervenção no mundo, porém de uma forma dialética e contraditória, não apenas reprodutora, nem apenas desmascaradora da política dominante, mas que se tenha essa consciência. Dessa forma pode-se inferir que não existe neutralidade na ação supervisora, pois um elemento fundante dessa ação é a compreensão de que "[...] a supervisão torna-se força aglutinadora e impulsionadora do grupo, atuando como mediadora do sistema, porém numa posição não mais de subordinação e aceitação irrestrita à autoridade, mas intérprete da realidade escolar e suas necessidades" (ALONSO, 2008, p. 169).

Freire (2002, p. 141-142) discute bem essa questão e reflete sobre a ação supervisora e a consciência política dessa ação:

> Saber igualmente fundamental à prática educativa do professor ou da professora é o que diz respeito à força, às vezes, maior do que pensamos, da ideologia. É o que nos adverte de suas manhas, das armadilhas em que nos faz cair. É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna "míopes".

Desse modo, a atuação dos supervisores educacionais é uma ação política, e se faz necessário ter clareza deste pressuposto, sem cair na armadilha de aceitar tudo o que vem das instâncias superiores, sem discutir a realidade das escolas e a necessidade de cada local.

Outro fundamento importante, que também é apontado por Freire (2002), é que a ação supervisora exige ética e estética ao acompanhar o trabalho de uma escola, discutindo formas de atuação. Pensar em uma formação crítica exige uma rigorosa formação ética e estética. "Decência e boniteza de mão dadas" (FREIRE, 2002, p. 36).

Nessa lógica não é possível pensar a ação supervisora longe da ética, pois o supervisor que realiza suas ações em determinada escola como sendo o único conhecedor da realidade e detentor da solução para o problema ou a necessidade ali encontrada "[...] é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador" (FREIRE, 2002, p. 37). É importante, que seja estabelecido na dinâmica de trabalho do supervisor, o espaço de dialogar com a pessoas envolvidas, fazer pensar, chegar num consenso, escolher o melhor caminho coletivamente. "Pensar certo, pelo contrário, demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos" (FREIRE, 2002, p. 37).

Sendo assim, pode-se afirmar que a ação política, a ação ética e estética são elementos fundantes da supervisão educacional. Ferreira (2008, p. 251) argumenta essa questão:

> A supervisão educacional, como responsável pela qualidade do processo de humanização do homem através da educação nesse contexto hodierno firma outros compromissos que ultrapassam as especificidades do espaço escolar, sem dele descurar. Afirma-se nele, enquanto espaço de fazer o mundo mais humano através do trabalho pedagógico de qualidade, garantindo conteúdos emancipatórios trabalhados com toda a profundidade em toda a sua complexidade e contrariedade, mas compromete-se com a administração da educação que concretiza as direções traçadas pelas políticas que a orientam.

Ferreira (2008) destaca ainda, que a supervisão educacional mais do que uma ação apresenta um compromisso com a educação. O autor deixa claro que o compromisso que desafia os profissionais que exercem a função de supervisor educacional exige uma prática voltada para a construção de um outro conhecimento, o conhecimento da emancipação. "Seu compromisso,

em última instância, é a garantia de qualidade da formação humana que se processa nas instituições escolares, no sistema educacional brasileiro" (FERREIRA, 2008, p. 237-238).

Desta maneira, os fundamentos que impulsionam a ação supervisora são aqueles voltados para o entendimento que toda ação do supervisor educacional é uma ação política, com rigor metodológico em sua ação, com caráter ético e estético.

2.3.1 Dimensões da Ação Supervisora

Dimensões são aspectos ou facetas de algo. No caso da ação supervisora são os aspectos ou as possibilidades dessa ação. Estabelecer as dimensões dessa ação possibilita compreender as ações de um supervisor educacional em seu cotidiano. As dimensões apresentadas e discutidas serão parâmetros para estabelecer, adiante, as categorias de análise sobre a ação supervisora das CSE.

O conceito de supervisão educacional vem sofrendo mudanças ao logo do tempo. Reportando-se à perspectiva histórica apresentada neste trabalho, foi uma função que surgiu com a industrialização, depois começou a ter um caráter de supervisão mais pedagógico, articulando as ações administrativas e pedagógicas, passando por um período tecnicista, o que lhe conferiu um caráter tecnoburocrático. Posteriormente, se começou a pensar em outros modelos de supervisão. O profissional de supervisão foi considerado um especialista, recebeu algumas denominações como, por exemplo, inspetor escolar, supervisor escolar. Em meados dos anos de 1980, era vista como uma função sem sentido, responsável pelo fracasso escolar e outras mazelas do ensino.

Segundo Alonso (2008), nos anos 1990 começa a ressurgir a importância da supervisão para a melhoria do trabalho nas escolas, tentando estabelecer uma ação menos autoritária e burocrática. "Recentemente, assistimos ao movimento de recuperação dessa função nos sistemas de ensino procurando envolvê-la inclusive nos programas de formação do professor em serviço" (ALONSO, 2008, p. 169). O supervisor educacional é apontado como um elemento possível para o estabelecimento de mudança nos espaços escolares. Nessa perspectiva apontada pela autora, pode-se verificar duas dimensões apresentadas: a dimensão formadora e a dimensão transformadora da ação supervisora.

A dimensão formadora da supervisão educacional é explicitada nos estudos de Placco e Gouveia (2013), pois nos trazem a reflexão de que, quando todos se corresponsabilizam pela efetiva aprendizagem dos alunos, há uma cadeia colaborativa para a realização das formações. "[...] todos os sujeitos envolvidos, desde as secretarias municipais até as escolas, se

corresponsabilizam pela qualidade dos resultados da aprendizagem dos alunos e apoiam-se para a realização da formação" (PLACCO; GOUVEIA, 2013, p. 69).

Nesse sentido o supervisor educacional tem o compromisso com a formação da equipe gestora, que está à frente dos processos de cada escola e também o compromisso com o desenvolvimento de seus professores. O supervisor educacional tendo clareza da dimensão formadora terá em seu plano de atuação o acompanhamento das formações organizadas pelas secretarias de educação, bem como indicará as necessidades formativas das equipes gestoras e dos professores partindo da realidade das escolas que acompanha:

> A melhoria da qualidade da escola pública não é fruto de uma ação isolada, externa e pontual de formação. Ao contrário, pressupõe um conjunto de ações interligadas, envolvendo os diversos atores que compõem o cenário educativo (PLACCO; GOUVEIA, 2013, p. 72).

De acordo com as autoras, a dimensão formadora também é uma ação política do supervisor, que visa com a ação formadora desenvolver uma ação transformadora, podendo ser um elemento importante na discussão de novas práticas, na inovação pedagógica, de pensar em outras formas de ensinar para se conseguir atingir todos os alunos e alunas, podendo exercer uma função estratégica no sistema de ensino que atua. Para exercer essa ação transformadora é necessário articular as ações entre as escolas e as secretarias de educação. Ferreira (2015, p. 93) argumenta sobre essa ação:

> O trabalho dos profissionais da educação - em especial da supervisão educacional - é traduzir o novo processo pedagógico em curso na sociedade mundial, a partir dessas transformações, elucidar a quem ele serve, explicitar suas contradições e, com base nas condições concretas dadas, promover as articulações necessárias para construir coletivamente alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas (FERREIRA, 2015, p. 93).

A ação supervisora também pode ser exercida em uma dimensão articuladora, ou seja, articular as políticas educacionais construindo, coletivamente, com todos os envolvidos no processo educacional as possibilidades de ação, para se atingir o principal objetivo da educação que consiste na aprendizagem de todos os alunos e alunas.

Seguindo esse raciocínio sobre a dimensão articuladora, Rangel (2008) faz uma distinção das nomenclaturas existentes para definir a função, ou seja, a ação supervisora do supervisor educacional traz uma ação que extrapola a ação da escola, articulando ações para alcançar em nível macro, os aspectos referentes à política educacional dos sistemas de

educação. “[...] A supervisão educacional traz, em si, uma conotação mais abrangente, que envolve os *serviços das instâncias intermediárias e centrais do sistema e da política da educação*” (RANGEL, 2008, p. 76, grifo do autor).

Dessa forma, de acordo com o que foi exposto até o momento, pode-se perceber três dimensões da ação supervisora: as dimensões articuladora, formadora e transformadora. Porém, existe uma outra dimensão: a fiscalizadora, e que é vista por muitos, de forma pejorativa, devido ao processo histórico apresentado neste estudo.

A ação fiscalizadora também é pertinente e importante na atuação de um supervisor educacional, pois há questões que lhe competem, cuja realização é necessária, e cuja não execução, pode desencadear problemas na implantação e implementação das políticas educacionais.

É possível exemplificar essa questão: se uma Secretaria de Educação institui que as listas de espera das crianças que estão aguardando vaga na educação infantil, ou demanda reprimida, como é conhecida em alguns lugares, sejam de conhecimento público para o acompanhamento da população, significa que essa lista tem que estar afixada em local de fácil visualização para qualquer munícipe ou funcionário da escola. Cabe ao supervisor educacional em seu acompanhamento nas escolas, observar se as listas estão publicadas corretamente. Nesse contexto, uma ação fiscalizadora pode assegurar a compreensão sobre a dimensão política dessa ação, na garantia de direitos dos munícipes.

O problema encontrado na ação fiscalizadora, vista por alguns como uma ação autoritária, é quando ela se limita ao controle da forma, ou seja, no controle apenas da execução, sem se preocupar com as demais dimensões da ação supervisora. A simples ação de fiscalizar é necessária, e pode promover reflexões acerca do que foi observado. Quando um supervisor educacional observa uma criança numa situação vexatória é seu papel, imediato, tirar a criança daquela situação, porém, compete a ele promover discussões na escola acerca do que foi observado, comprometendo-se com o crescimento profissional de todos os envolvidos e com a formação integral das crianças que ali frequentam.

Sendo assim, pode-se perceber que há quatro dimensões na ação supervisora, e que na maioria das vezes, são ações articuladas. Quando um supervisor executa uma ação articulando a formação de sua equipe, acompanhando essa formação e, em alguns momentos, sendo o agente formador, ele está atuando dentro de duas dimensões da ação supervisora: articuladora e formadora. Todavia, ele pode ter planejado, essas ações, a partir de uma ação fiscalizadora acerca dos índices de aprendizagem ou analisando tabelas do desenvolvimento de uma turma,

levando-o a toda articulação do processo formativo, tendo como objetivo uma mudança na prática educativa daquela turma ou escola. Portanto, são ações, muitas vezes, indissociáveis.

Porém, pode haver problemas na ação supervisora quando as dimensões desta ação são executadas como ações estanques, ou seja, ser apenas um articulador, sem olhar para o processo formativo, sem observar possíveis mudanças. Também atuar somente como formador, trazendo textos, proporcionando discussões sobre o que tem de mais novo na discussão acadêmica, mas não observando as ações cotidianas da escola, não relacionando a formação com a real necessidade da escola.

Outra ação que pode apresentar problemas é quando o supervisor pensa apenas em ações transformadoras, trazendo propostas prontas de projetos para serem executados, sem que os mesmos estejam de acordo com o fazer da escola, com a real necessidade da mesma. E por último, a execução da ação apenas fiscalizadora, que já foi apresentada anteriormente, como sendo uma questão histórica da ação supervisora, mas que também se mostra importante, desde que não seja meramente circunscrita ao controle.

Compreender essas dimensões da ação supervisora faz-se necessário, pois será a partir delas que serão categorizadas as ações levantadas por meio do entendimento e da prática da ação supervisora realizada cotidianamente na visão das Coordenadoras de Serviços Educacionais, que é um dos objetivos dessa pesquisa.

2.4 Políticas Públicas

Para a compreensão de uma ação supervisora faz-se necessário discutir o que sejam políticas públicas e políticas educacionais. O que se pretende é apresentar alguns conceitos que possibilitam a compreensão acerca da ação supervisora, uma vez que a ação do supervisor educacional é uma ação política e que, muitas vezes, o próprio supervisor é o agente da implementação de políticas educacionais, que são políticas públicas. Souza (2006) apresenta um artigo, no qual realiza a revisão de literatura acerca do tema e será referência para a apresentação desse conceito.

As políticas públicas são regidas por alguns fatores, como a decisão, elaboração, implementação e avaliação. Os governos tomam as decisões, a partir de critérios econômicos ou sociais, posteriormente, elaboram um projeto ou uma proposta, colocam o projeto ou proposta em execução e avaliam os resultados, podendo se considerar essas ações como um ciclo de políticas públicas.

Segundo Souza (2006), não existe uma definição melhor, ou mais fácil de compreensão do que sejam políticas públicas. Em geral, política pública é a soma das ações dos governos, que atuam diretamente ou através de agentes públicos, e que influenciam a vida dos cidadãos. É o governo em ação, e por isso se torna complexo analisar as políticas públicas em todas as suas implicações sociais, econômicas e políticas. Souza (2006, p. 25) aborda uma questão importante para essa compreensão: "As políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí por que qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade".

Um ponto importante que pode sintetizar o que sejam políticas públicas é que por meio delas pode-se distinguir o que os governos pretendem fazer e o que de fato fazem. Souza (2006, p. 28) afirma que as políticas públicas podem ser distinguidas em formatos diferenciados, dependendo de quem e de como o governo quer atingir:

> [...] política pública pode assumir quatro formatos. O primeiro é o das políticas distributivas, decisões tomadas pelo governo, que desconsideram a questão dos recursos limitados, gerando impactos mais individuais do que universais, ao privilegiar certos grupos sociais ou regiões, em detrimento do todo. O segundo é o das políticas regulatórias, que são mais visíveis ao público, envolvendo burocracia, políticos e grupos de interesse. O terceiro é o das políticas redistributivas, que atinge maior número de pessoas e impõe perdas concretas e no curto prazo para certos grupos sociais, e ganhos incertos e futuro para outros; são, em geral, as políticas sociais universais, o sistema tributário, o sistema previdenciário e são as de mais difícil encaminhamento. O quarto é o das políticas constitutivas, que lidam com procedimentos. Cada uma dessas políticas públicas vai gerar pontos ou grupos de vetos e de apoios diferentes, processando-se, portanto, dentro do sistema político de forma também diferente.

Pode-se inferir que as políticas públicas são influenciadas por vários fatores e por vários atores, e também, por vários níveis de decisão. Elas não são só baseadas em leis e regras, mas também, nas ações desenvolvidas. Sempre que uma política pública é colocada em execução tem um objetivo claro para essa execução, porém como já explicitado, esses objetivos dependem de inúmeras variáveis. Souza (2006, p. 40) aponta um fator importante na análise de políticas públicas:

> Disso pode-se concluir que o principal foco analítico da política pública está na identificação do tipo de problema que a política pública visa corrigir, na chegada desse problema ao sistema político (politics) e à sociedade política (polity), e nas instituições/ regras que irão modelar a decisão e a implementação da política pública.

O entendimento de políticas públicas e como as mesmas são analisadas é de grande relevância em uma pesquisa que aborda uma ação que se relaciona de forma estreita às decisões políticas e suas implicações na implementação das mesmas. Ainda em Souza (2006, p. 40), essa afirmação fica clara:

> O entendimento dos modelos e das teorias acima resumidos pode permitir ao analista melhor compreender o problema para o qual a política pública foi desenhada, seus possíveis conflitos, a trajetória seguida e o papel dos indivíduos, grupos e instituições que estão envolvidos na decisão e que serão afetados pela política pública.

Portanto, compreender a política pública, significa entender que sua execução depende de variáveis e que, em alguns casos, conflitos de interesses podem ser gerados. Também pressupõe que, uma vez em execução, necessita estar em constate avaliação de quem executa.

2.4.1 A Análise de Políticas Educacionais

O debate sobre a análise de políticas educacionais e suas implicações é necessário, em especial, nesse estudo pois, o papel do supervisor educacional é ligado à ação política, como já citado anteriormente. O supervisor educacional, comprometido com a educação é um agente de implementação e acompanhamento de políticas educacionais.

Mainardes (2006) será a referência para essa discussão, especialmente, porque apresenta em seu texto a abordagem do ciclo de políticas que possibilita a compreensão das análises de políticas educacionais. A política pública sofre influências de vários contextos, de acordo com a abordagem do ciclo de políticas.

O primeiro contexto é o da influência, que vai ser o propulsor da elaboração de políticas, ou seja, o porquê de se pensar determinada ação, ou determinado projeto. Essa decisão sofre influências de pressões sociais, de grupos políticos, dentre outros. O segundo contexto é o da elaboração do texto, que sofre influência de quem o elabora, por quem o aprova, dentre outros.

O terceiro é o contexto da prática que sofre influência de quem executa a ação e quem executa a ação sofre a influência do texto que, de alguma forma, pode não ser compreendido corretamente, causando distorções na execução de uma ação proposta.

O contexto da prática pode ser considerado um microprocesso político, de acordo com Mainardes (2006, p. 59) “Neste contexto, pode-se identificar a existência de um contexto de influência, de um contexto de produção de texto (escrito ou não) e de um contexto da prática”.

E, por último, há o contexto dos resultados ou efeito de uma determinada política. A questão estrutural do contexto do resultado observa o impacto que determinada política tem causado em determinado grupo, permitindo uma reflexão sobre as questões conjunturais.

No caso de a ação supervisora compreender o contexto da prática e suas influências, busca analisar-se como as ações emanadas de uma Secretaria de Educação são interpretadas pelos agentes da implantação dessa política e suas influências na execução da ação.

Mainardes (2006, p. 60) apresenta esse argumento para a compreensão da questão:

> [...] o contexto da prática exige a análise de como a política é reinterpretada pelos profissionais que atuam no nível micro e ainda a análise das relações de poder, resistências etc. Tanto no contexto macro quanto no micro, as relações de poder são particularmente significativas para se entender a política ou o programa.

Compreender, criticamente, como se dá a elaboração, a implantação e avaliação de políticas públicas e políticas educacionais é um dos grandes desafios dos agentes da ação supervisora, uma vez, como já abordado, a ação supervisora é uma ação política e ética, que sofre influências dos contextos das políticas.

3. MEDOLOGIA

> A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (FREIRE, 2002, p. 160).

3.1 Método da Pesquisa

O respaldo teórico para a definição do delineamento metodológico está baseado nos estudos de Severino (1996), que indicam a rigorosidade na organização dos dados de um trabalho científico, de modo que a pesquisa exige do pesquisador envolvimento tal que o objetivo da investigação faça parte de sua vida, porém, não num nível sentimental, mas de avaliação da relevância e da significação dos problemas abordados. Severino (1996) aponta que são vários os métodos para levantar os dados, produzir ideias e articular uns com os outros. Por isso, é necessário delinear o procedimento técnico e o raciocínio científico.

> A ciência, enquanto conteúdo de conhecimentos, só se processa como resultado da articulação do lógico com o real, da teoria com a realidade. Por isso, uma pesquisa geradora de conhecimento cientifico e, consequentemente, uma tese destinada a relatá-la, deve superar necessariamente o simples levantamento de fatos e coleção de dados, buscando articulá-los ao nível de uma interpretação teórica (SEVERINO, 1996, p. 117).

Nesse sentido, é necessário organizar bem os dados, para articular a teoria com a prática cotidiana, produzindo um novo conhecimento ou aprimorando um conhecimento já existente, apresentando novos fatos de acordo com uma nova realidade. “[...] suas conclusões não são consideradas como verdades dogmáticas, mas como formas de conhecimento, conteúdos inteligíveis que dão um sentido a determinado aspecto da realidade” (SEVERINO, 1996, p. 118).

O delineamento metodológico deste trabalho, uma pesquisa de natureza qualitativa, foi pautado no método de estudo de caso segundo Yin (2015). Ainda que, segundo Yin, ‘‘a realização da pesquisa de estudo de caso permanece um dos empreendimentos mais desafiadores das ciências sociais” (2015, p. 03), o estudo de caso é o método a ser utilizado neste trabalho, pois concentra-se no estudo de um fenômeno específico único – o entendimento e prática funcional das coordenadoras educacionais da rede de ensino do município de Santo

André - estudado em profundidade num contexto em que transparece a falta de clareza entre os limites do fenômeno e seu próprio contexto.

O estudo de caso como método de pesquisa, ainda é um dos métodos mais desafiadores em ciências sociais (YIN, 2015). Não existe uma fórmula para a escolha do estudo de caso, mas uma boa questão de pesquisa, que resulta de uma clara descrição do problema a ser pesquisado. Delineado o problema, sobressalta nele a validade de seu estudo em profundidade, em função da necessidade e relevância de sua compreensão. Em essência, o estudo de caso se aplica quando há a necessidade de explicar algo "como" ou "por que", segundo Yin (2015).

Tomando como base o objetivo desta pesquisa que é caracterizar a ação supervisora das Coordenadoras de Serviços Educacionais (CSE), vinculadas à rede municipal de ensino de Santo André – SP, o estudo de caso é uma escolha apropriada, pois permite a caracterização de como as CSE compreendem o seu fazer e quais dimensões da ação supervisora são, de fato, realizadas no cotidiano.

O estudo de caso se aplica bem quando o "foco do estudo é um fenômeno contemporâneo (YIN, 2015, p. 02), isto é, não se trata de fenômeno visualizado e estudado em sua perspectiva histórica. Isso permite sua investigação no seu contexto de mundo real e atual. A abordagem dada ao caso, resultante da pergunta de pesquisa bem articulada, é que dá sentido e retira do contexto os reais contornos que conformam o caso. A técnica para o levantamento das informações com o grupo de coordenadoras foi desenvolvida por meio do grupo focal, tendo como base o trabalho de Gatti (2012), **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**, sendo "um bom instrumento de levantamento de dados para a investigação em ciências sociais e humanas" (p. 08), e ainda destacado por Gatti (2012, p. 09):

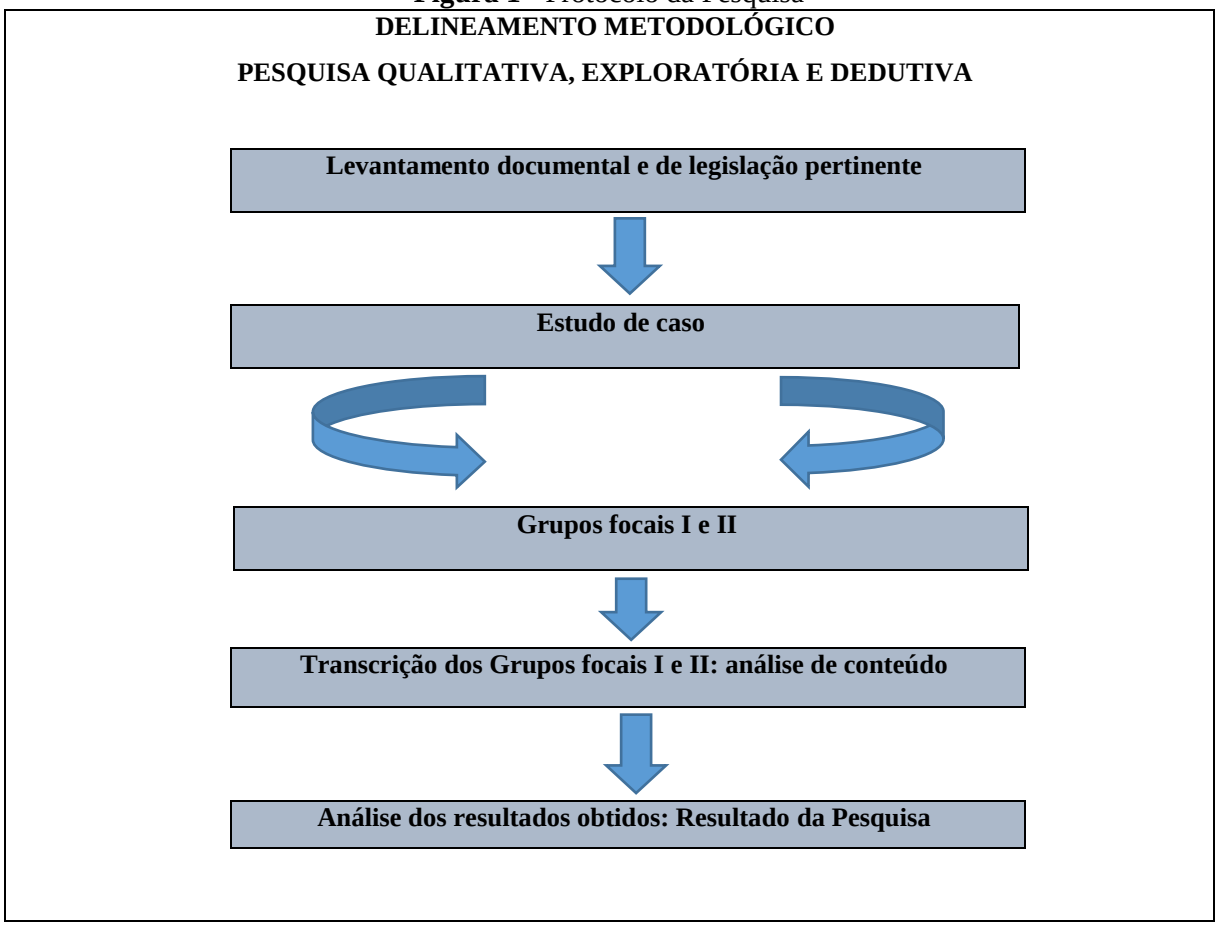
> A pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como por exemplo, a observação, a entrevista ou questionários. O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado [...].

Para a análise de conteúdo do grupo focal foram utilizados como referência os estudos de Bardin (2011), tendo como pressuposto que a análise dos dados coletados é umas das principais etapas de uma pesquisa.

3.2 Protocolo de Pesquisa

A pesquisa obedeceu a um roteiro específico de trabalho, organizado e executado em etapas, que obedeceram à lógica de busca de informações e levaram, no processo interpretativo adotado, às respostas buscadas na pergunta de pesquisa. A Figura 1, a seguir, ilustra os procedimentos sistematizados, usados na pesquisa.

Figura 1 - Protocolo da Pesquisa



Fonte: Selarin (2016).

3.2.1 Etapas da Pesquisa

Na primeira fase desse estudo foi realizada uma pesquisa documental e da legislação pertinente que contemplasse a ação supervisora das Coordenadoras de Serviços Educacionais, na perspectiva de organizar uma trajetória desse profissional. Para tanto, foram considerados o Estatuto do Magistério Municipal de Santo André, portarias e registros. Com os dados em mãos foi possível delinear a trajetória do trabalho da CSE desde a criação da função, em 1991, até o presente momento. Sendo possível compreender quais eram suas funções no início de sua

trajetória, e quais passaram a ser suas funções a partir do momento em que foram designadas a exercerem a função de supervisoras educacionais da rede de Santo André. Essas informações possibilitou a construção de um texto em uma perspectiva histórica, apresentado no decorrer desse capítulo.

Na segunda fase da pesquisa, foi apresentado o projeto de pesquisa para a Direção do Departamento de Educação Infantil e Fundamental (DEIEF) que apreciou o trabalho e deu aval, por meio de autorização institucional (Apêndice 01), para a continuidade da pesquisa com as CSE vinculadas a esse Departamento. Sendo assim, foram coletados dados primários, por meio dos grupos focais I e II, formados com as CSE. As informações coletadas nos grupos focais foram transcritas na íntegra.

Na terceira fase da pesquisa, as informações coletadas nos grupos focais foram analisadas, com base em seus conteúdos. "A análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens" (BARDIN, 2011, p. 44). O principal objetivo dessa técnica é a busca de sentido ou de sentidos em um documento. No decorrer deste capítulo que trata da análise dos dados serão apresentadas as categorias de análise.

3.3 Sujeitos Sociais da Pesquisa

Os sujeitos sociais da pesquisa são as CSE do Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DEIEF), da SE de Santo André. Para uma melhor compreensão de quem são as profissionais que exercem essa função faz-se necessário um resgate da criação desta função.

Na rede municipal de Santo André o ingresso ao cargo de professor é realizado somente por concurso público. Porém, as funções de Diretor de Unidade Escolar, Assistente Pedagógico e Coordenador de Serviços Educacionais são consideradas funções gratificadas, ocupadas por professores concursados da rede municipal que exercem essas funções, recebendo um adicional no salário para exercê-las, ou seja, são funções designadas, providas por meio de seleção interna. O estatuto do magistério municipal, Lei 6.833 de 15 de outubro de 1991, no capítulo II do quadro do magistério explicita quem integra o quadro das funções gratificadas:

> Artigo 4 - Integram ainda o Quadro do Magistério Municipal de Santo André os servidores designados para o exercício das seguintes funções gratificadas: I - Diretor de Unidade Escolar; II - Professor Coordenador de Atividades

> Esportivas; III - Assistente Pedagógico; IV - Coordenador de Serviço Educacional (SANTO ANDRÉ, 1991).

Quanto ao provimento de cargos também há uma indicação no Estatuto do Magistério Municipal, no que se refere tanto aos cargos concursados quanto às funções gratificadas. Para melhor compreensão, segue o que está descrito no capítulo IV - do provimento dos cargos, em especial para as funções de CSE:

> Artigo 6 - O provimento dos cargos e funções constantes do Quadro do Magistério observará os requisitos fixados pela legislação municipal, bem como as exigências de habilitação e experiência a seguir discriminadas: [...] Artigo 10 - Para as funções gratificadas de Coordenador de Serviço Educacional serão designados, mediante portaria do Prefeito Municipal, dentre os integrantes do Quadro do Magistério Municipal, selecionados pelo Departamento respectivo, através de avaliação da capacidade técnica, que preencham os seguintes requisitos: I - portador de licenciatura plena; II - experiência educacional mínima de 03 (três) anos na rede municipal de educação de Santo André (SANTO ANDRÉ, 1991).

Quanto à jornada de trabalho das funções gratificadas, no capítulo V da jornada de trabalho, seção I - da jornada regular, é apontado o seguinte no "Artigo 16 - Os integrantes do Quadro do Magistério Municipal ocupantes de função gratificada ficam sujeitos a jornada semanal de trabalho de 40 (quarenta) horas". (SANTO ANDRÉ, 1991) e também é indicado no documento no "Artigo 43 - De acordo com o padrão de vencimento, serão concedidos os seguintes adicionais: [...] IV - Coordenador de Serviço Educacional: 50% (cinquenta por cento) (SANTO ANDRÉ, 1991).

Os elementos apresentados quanto às funções gratificadas são de grande relevância para a compreensão que, uma vez não sendo de acesso por concurso público, essas funções são acessadas pelos professores da rede municipal, obedecendo os critérios apontados no estatuto. Porém, como estas funções são selecionadas, conforme descrito no estatuto, por capacidade técnica, essas funções são acessadas pelos professores que apresentam proximidade com a política educacional vigente no município. Por um lado, isso é positivo pois, alinha os fazeres que devem ser executados, por outro lado, a rede municipal fica à mercê de questões políticas, muitas vezes partidárias, que a cada 4 anos querem mudar tudo o que foi realizado. Vieira (2015, p. 30), em sua dissertação de mestrado, em que pesquisou uma escola de Santo André, faz a seguinte reflexão:

> Se esse fato, por um lado facilita o alinhamento das diretrizes da SE com a escola, por outro, dificulta a continuidade das ações realizadas a cada período

> de quatro anos. Essa tem sido uma marca da SE de Santo André em que a desconstrução e a desvalorização do percurso anterior têm sido frequentes, sempre que ocorre mudança na gestão da cidade. Além do que, a equipe gestora sendo representante e participante da SE, a sua autonomia torna-se restrita, diante da equipe escolar e das situações diversas e adversas que surgem no dia a dia.

Essa análise de Vieira (2015), é um argumento importante a se considerar ao analisar as ações supervisoras das CSE.

3.4 Coleta de dados

3.4.1 Procedimento de Coleta

Durante uma Reunião Ordinária do Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental com as Coordenadoras de Serviços Educacionais foi apresentado o projeto de pesquisa, explicitando que seria utilizada a técnica de coleta de dados por meio de grupo focal. Logo após à apresentação da pesquisa, foi realizado o convite para a participação voluntária no grupo focal, pois segundo Gatti (2012) o grupo focal deverá ser organizado partindo de critérios relacionados à pesquisa e a participação deve ser por adesão e não por imposição.

A coleta de dados por meio de grupo focal é uma técnica que deriva de diversas formas de se trabalhar com grupos. Essa técnica foi escolhida para esta pesquisa pois, os participantes devem ter conhecimento do tema a ser discutido. No caso das CSE e a discussão dos seus fazeres, nada mais pertinente que reunir o grupo e debater sobre a questão. Porém, existe uma rigorosidade na execução desse trabalho e o pesquisador deve seguir para que haja confiabilidade nos dados coletados.

Gatti (2012, p. 12) nos aponta que “por ser uma técnica de levantamento de dados que se produz pela dinâmica interacional de um grupo de pessoas, com um facilitador, seu emprego exige alguns cuidados metodológicos e certa formação do facilitador em trabalhos com grupos”. Desta maneira, foi utilizada a técnica do grupo focal seguindo à risca as orientações de Gatti (2012), em relação à composição do grupo, à organização das sessões e registro dos dados, bem como o papel do moderador do grupo e a forma de interagir com o mesmo.

O grupo de CSE, sujeito desta pesquisa é composto por 18 profissionais. Uma delas é a própria pesquisadora que por motivos óbvios não participará como membro de grupo focal. Com o afastamento de uma coordenadora por doença, os grupos focais foram compostos a partir de 16 coordenadoras que aderiram à pesquisa de forma voluntária. Cada grupo foi organizado

com 8 membros, pois para um projeto de pesquisa o ideal é que os grupos não sejam grandes com mais de 10 participantes, segundo Gatti (2012).

O primeiro grupo focal, denominado grupo focal I foi organizado no período da tarde, às 14h de uma 4ª feira. Pontualmente todas as 08 CSE estavam no local indicado. A sala estava organizada com uma mesa de reunião com as cadeiras dispostas em volta da mesa, um computador e um equipamento para a gravação do áudio e também uma câmera disposta em um tripé para a filmagem da sessão, pois segundo Gatti (2012, p. 24) "o local dos encontros deve favorecer a interação dos participantes".

A coordenadora do grupo focal contou com a participação no apoio de uma educadora da rede de Santo André, que também é pesquisadora da PUC/São Paulo, para a realização de registros escritos. Gatti (2012, p. 24) aponta maneiras de se realizar os registros de um grupo focal: " Há várias maneiras de se registrar as interações. Uma delas é o emprego de um ou dois relatores, que não interferem no grupo e fazem anotação cursiva do que se passa e do que se fala. [...] O meio mais usado para de registrar o trabalho com um grupo focal é a gravação em áudio; [...]".

Os membros do grupo focal I foram organizados por nome e número. Assim, cada vez que um membro do grupo fosse falar a pessoa do apoio registrava o número para que no momento da transcrição da sessão, caso alguma voz não fosse reconhecida, o registro pudesse ajudar nessa ação. O grupo foi informado que seus nomes não seriam disponibilizados e cada uma delas teria um nome fictício.

Os membros do grupo foram esclarecidos sobre a técnica do grupo focal, bem como leram e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice B) e de autorização do uso de imagem (Apêndice C). Após os procedimentos técnicos, o problema da pesquisa foi claramente exposto ao grupo, conforme argumenta Gatti (2012, p. 29):

> Os objetivos do encontro devem ser explicados, como também o porquê da escolha dos participantes. A forma de registro do trabalho conjunto deve ser explicitada, e a obtenção da anuência dos participantes quanto a ela é imprescindível. A garantia do sigilo dos registros e dos nomes dos participantes precisa ser dada e enfatizada.

Ainda de acordo com Gatti (2012), o grupo focal não se trata se uma entrevista coletiva, mas de uma troca efetiva entre os participantes, na qual o coordenador do grupo tem o papel de introduzir o assunto propondo algumas questões.

Seguindo essa lógica, foi passada ao grupo uma cesta e nela haviam filipetas com frases

afirmativas e que poderiam ser verdadeiras ou falsas em relação aos fazeres cotidianos das CSE. Essas afirmações foram elaboradas a partir das inquietações que referendam esta pesquisa. Seguem as afirmações:

- As Coordenadoras de Serviços Educacionais realizam a supervisão educacional do município de Santo André.
- As CSE conhecem as atribuições instituídas legalmente para os seus fazeres.
- Algumas ações cotidianas, algumas vezes, não são realizadas pelas CSE.
- A ação supervisora é uma ação fiscalizadora.
- As ações das CSE são estritamente pedagógicas.
- Há um grande assoberbamento nos fazeres diários da CSE.
- As CSE trabalham muito mais com as questões administrativas do que pedagógicas.
- A ação supervisora é uma ação transformadora.

Cada membro do grupo retirou uma filipeta e após a leitura das mesmas iniciaram o debate. Cada CSE fazia a leitura da afirmação, depois discorria sobre ela e os demais membros poderiam discorrer também sobre a questão. A ordem da leitura foi aleatória, porém, ela ocorreu de acordo com o próprio debate. Após 1 hora de debate todas as filipetas tinham sido lidas e debatidas. Adicionalmente, foi debatido pelo grupo por mais 30 minutos, a ação formadora da CSE, tendo as diversas posições sido devidamente registradas.

A coordenadora do grupo sinalizou a finalização da sessão questionando se haveria mais alguma questão a ser tratada e o grupo sinalizou que não e que estava satisfeito com as colocações. Não havendo mais questões a serem tratadas pelo grupo a seção foi encerrada. Em seguida, foi solicitado ao grupo que cada membro finalizasse sua participação expressando um sentimento em relação ao momento. A princípio, os dados em relação aos sentimentos seriam apenas para avaliar o encontro, porém os achados nas falas das CSE, possibilitaram a organização de mais uma categoria de análise, que foi abordada no resultado da pesquisa.

O segundo grupo focal, denominado grupo focal II estava marcado para uma 2ª feira pela manhã, porém a direção do DEIEF desmarcou uma reunião ordinária da equipe que aconteceria na 6ª feira anterior e agendou para a 2ª feira pela manhã coincidindo com o horário do grupo focal. Para não cancelar e depois ter que agendar outro dia, a coordenadora do grupo focal entrou em contato com cada CSE verificando se o dia poderia ser mantido, sendo o encontro reagendado para o período da tarde, logo após a reunião ordinária do DEIEF.

Todas concordaram, então, o 2º grupo focal foi realizado às 14h de uma 2ª feira. Estavam agendadas para esse encontro 8 CSE, que aderiram voluntariamente e confirmaram a participação mesmo com a mudança de horário. Porém, às 14h estavam presentes apenas 6 CSE. Aguardou-se por 10 minutos e como não houve nenhum contato informando imprevistos, o encontro foi iniciado. Cabe ressaltar que ambas não justificaram a não participação, nem antes, nem depois da sessão realizada. Sabendo que a participação deve ser por adesão, o planejamento inicial foi adaptado, pois a dinâmica pensada foi a mesma do 1º grupo.

Todos os procedimentos foram tratados com esse grupo, como a explicação do encontro, o conhecimento e a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido e autorização do uso de imagem, bem como os seus nomes serem trocados por nomes fictícios de escritoras brasileiras.

A sala utilizada foi a mesma do grupo anterior com as cadeiras dispostas em torno de uma mesa de reunião, computador e gravador na mesa e uma máquina fotográfica em um tripé para filmagem da sessão. Também contando com o apoio de uma educadora para os registros escritos.

Foi apresentado claramente ao grupo o problema da pesquisa e, em seguida, foi passada a cesta com as filipetas que continham as mesmas afirmações usadas no 1º grupo. Cada membro pegou uma filipeta, e as duas que sobraram foram introduzidas ao grupo durante o debate. As duas afirmações que ficaram na cesta foram: “A ação supervisora é uma ação transformadora”. “Algumas ações cotidianas, algumas vezes, não são realizadas pelas CSE”.

Embora esse grupo estivesse composto por um número menor de participantes que o 1º, em alguns momentos tomavam a palavra na frente do outro, sendo necessário retomar os combinados das regras do encontro. Gatti (2012, p. 33) sinaliza essa possibilidade: “os grupos são imprevisíveis em seus comportamentos, havendo grupos que se engajam rapidamente no trabalho e nos quais a discussão flui com entusiasmo, enquanto há outros grupos mostram-se reticentes, cautelosos”. Também foi possível perceber que, como essa reunião foi realizada logo após a reunião de departamento, que havia sido uma reunião densa com muitos assuntos difíceis, o grupo estava exaltado no período da tarde. Devido a essa exaltação algumas questões não apresentadas no 1º grupo apareceram neste encontro, sendo reveladas contradições no trabalho esperado e no trabalho executado. Gatti (2012, p. 70), deixa essa questão bem explicita:

> [...] um ponto positivo do trabalho com grupos focais é que ele faz evocar informações que permitam aos pesquisadores compreender por que certo ponto de vista torna-se preponderante, e o que se relaciona com isso. Assim, pode-se dizer que, por meio dos grupos focais, é possível entender melhor, por

> exemplo, as diferenças ou as proximidades existentes entre o que as pessoas dizem e o que fazem de fato [...].

Essa afirmação de Gatti (2012), trouxe uma compreensão a respeito do porquê os dois grupos se comportaram de forma tão distintas, mesmo com um rigor por parte da coordenadora dos grupos focais. Esse elemento de distinção foi importante na análise dos dados.

Durante o debate as duas afirmações que ficaram de fora, devido à ausência de duas CSE, foram introduzidas ao grupo e em aproximadamente 40 minutos o grupo terminou a discussão. Em seguida, foi indagado sobre a ação formadora da CSE e como o grupo compreendia esta ação. Foram mais 30 minutos totalizando 1 hora e 10 minutos de debate. Gatti (2012, p. 34) expõe a importância de se finalizar o grupo, respeitado o processo do mesmo:

> Quando, em função dos objetivos da pesquisa, o grupo vai se aproximando de seu final, é importante informá-lo sobre isso, pois ajuda os membros a equacionar suas últimas participações, e o moderador pode também solicitar que cada um faça uma observação final, caso julgue necessário ou conveniente em função do processo grupal.

Sendo assim, a sessão foi encerrada e foi solicitado ao grupo que colocassem os sentimentos após o encontro, os dados desse momento da reunião também fizeram parte da composição da categoria de análise acerca da reflexão sobre a prática.

As gravações em áudio dos grupos focais I e II foram transcritas na íntegra, e o resultado da análise será explicitado no próximo capítulo.

3.5 Análise dos Dados

3.5.1 Procedimento para a Interpretação das Informações Coletadas

Analisar o conteúdo das informações levantadas se caracteriza como um dos momentos mais importantes de uma pesquisa. Os procedimentos para a análise dos achados em um grupo focal são equivalentes de qualquer análise de dados de uma pesquisa qualitativa. Gatti (2012. p. 43) argumenta essa questão: “Nas análises dos dados levantados com grupo focal, os procedimentos gerais são os mesmos de qualquer análise de dados qualitativos nas ciências sociais e humanas”.

Após a transcrição, na íntegra, das informações coletadas nos grupos focais I e II, foi realizada a análise de conteúdo, seguindo as fases descritas por Bardin (2011, p. 147):

- Leitura flutuante: estabelecer contato com os documentos, explorando a transcrição das falas do grupo focal, conhecendo o conteúdo, deixando fluir impressões e orientações;
- Seleção de palavras, expressões, frases que são citadas com maior frequência durante as sessões do grupo focal;
- Organização de categorias e subcategorias. Segundo Bardin (2011, p. 147) "a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos";
- Realização da análise de conteúdo e análise de resultados. Confrontando as categorias levantadas com os dados dos referenciais teóricos que embasam esta pesquisa.

Esta análise partiu do princípio de que uma pesquisa científica é realizada em um movimento contínuo de fases interligadas, mas que têm características e objetivos específicos. Com a finalidade de comprovar, ou não, os pressupostos da pesquisa.

Após esses procedimentos foram estabelecidas 07 categorias distintas à luz dos referenciais teóricos, sendo que em uma das categorias foi possível estabelecer subcategorias de análise:

Quadro 5 - Categorias de análise

Categorias
O conceito de Supervisão Educacional na visão das CSE.
Ação Supervisora Fiscalizadora na visão das CSE.
Ação Supervisora Formadora na visão das CSE.
Ação Supervisora Articuladora na visão das CSE.
Ação Supervisora Transformadora na visão das CSE. A Ação Supervisora e sua importância na visão das CSE. **Subcategorias:** • A importância da ação supervisora das Coordenadoras de Serviços Educacionais na execução da política educacional do município. • Atribuições instituídas legalmente e o cotidiano de trabalho.
Reflexão sobre a Prática da Supervisão

Fonte: Selarin (2016).

Em seguida, foi realizado um cruzamento de dados, entre os dados da análise documental e legislação pertinente, com a análise realizada das informações coletadas nos grupos focais.

Esse cruzamento possibilitou a análise dos dados obtidos, indicando os resultados da pesquisa, sendo possível caracterizar a ação supervisora das Coordenadoras de Serviços Educacionais, que era o objetivo geral desta pesquisa bem como, evidenciar as dimensões da ação supervisora das CSE, baseada nos fundamentos dessa ação.

No próximo capítulo serão apresentados o resultado deste estudo, retomando a pergunta de pesquisa e analisando qual é o papel da ação supervisora, na visão das Coordenadoras de Serviços Educacionais na rede municipal de Santo André.

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

> Uma das condições necessárias para que nos tornemos um intelectual que não teme a mudança é a percepção e a aceitação de que não há vida na imobilidade. De que não há progresso na estagnação (FREIRE, 2007, p. 89).

4.1 O Contexto da Pesquisa: a Cidade de Santo André

Para contextualizar o leitor sobre a singularidade da cidade de Santo André, faz-se necessário iniciarmos a partir da argumentação de Freire (2007, p. 25), sobre a cidade:

> A Cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita que lhe damos. A Cidade somos nós e nós somos a Cidade.

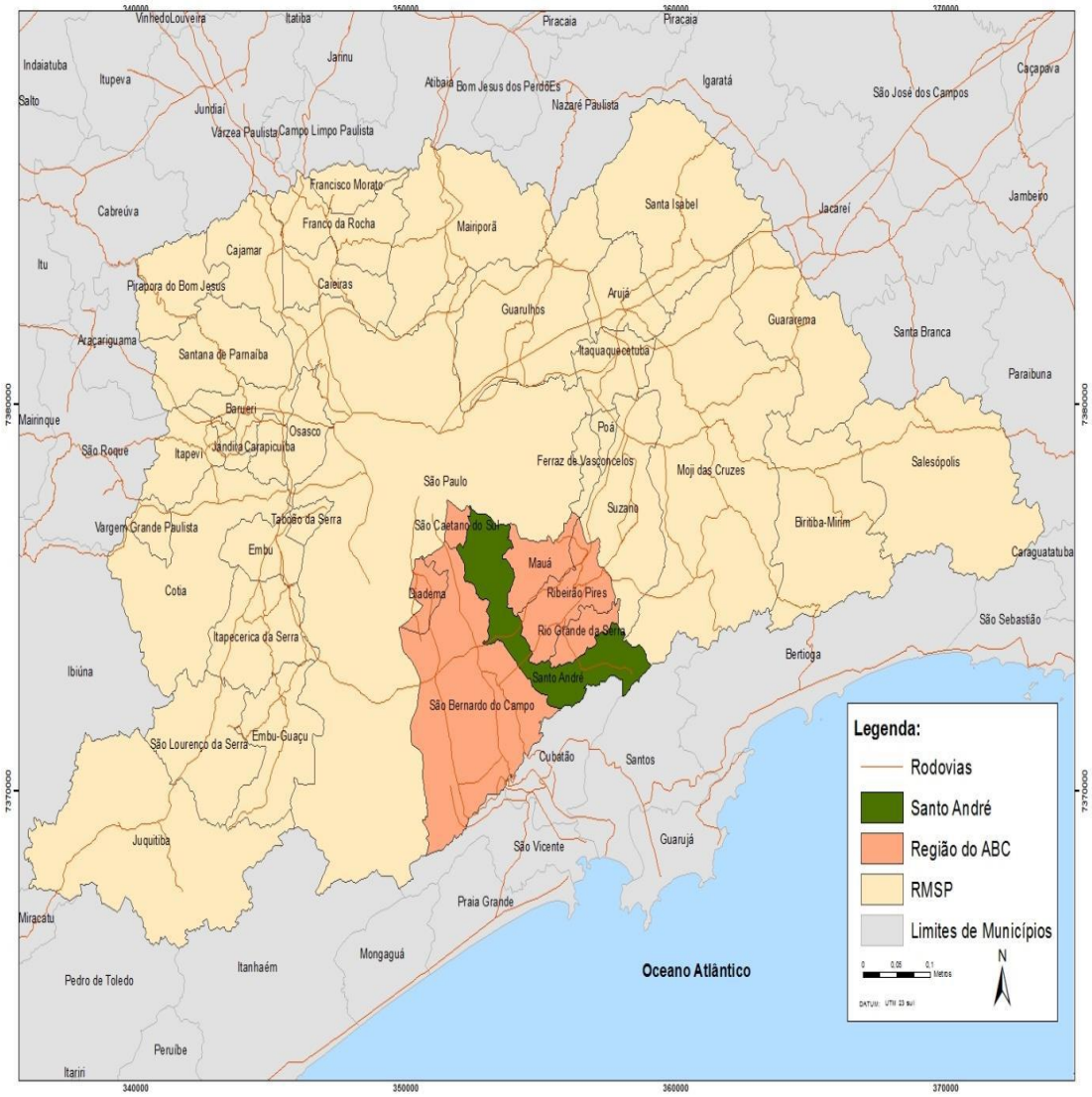
Portanto, nossa ação reflete na cidade em que atuamos, e dessa forma pode-se inferir que ser um agente da política educacional tem uma ação diretamente ligada à cidade. Argumentação essa, que necessita ser considerada na ação supervisora das CSE.

Para tanto, é importante conhecer a história da cidade e o contexto atual. A história da cidade está disponibilizada, de forma sintética, no portal da Prefeitura de Santo André - SP, sendo possível, por meio dos dados disponíveis, compilar algumas informações. Também há o anuário de dados 2014, ano base 2013, que apresenta informações sobre todas as áreas da cidade e se encontra disponível no site da Prefeitura.

Santo André, localiza-se na região metropolitana de São Paulo - SP, compondo um dos municípios da região conhecida como Grande ABC, que atualmente inclui 7 cidades: Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra. De acordo com anuário de dados de Santo André (2014a), ano base 2013, a cidade ocupa o 25º lugar dentre os 25 municípios mais populosos do Brasil, com 704.942 habitantes, sendo que 52% são mulheres e 48% são homens.

A maioria é descendente de portugueses, italianos, alemães, espanhóis e japoneses, porém o fluxo migratório para o município vindo dos estados da Bahia, Minas Gerais, Paraná, desde os anos de 1960, foi grande devido ao processo de industrialização da região, sendo que cerca de 20% da população de Santo André são originárias dessas regiões.

Figura 2 - Localização de Santo André na Região Metropolitana de São Paulo e no ABC.



Fonte: Prefeitura de Santo André (PSA): Elaboração: Departamento de Indicadores Sociais e Econômicos (DISE)/ Secretaria de Orçamento e Planejamento Participativo (SOPP) / Prefeitura de Santo André (PSA)- Anuário de Santo André 2014 - Dados de 2013, p. 06.

Nos anos de 1970 houve uma grande expansão e concentração de indústrias na região metropolitana de São Paulo. Na década seguinte o ritmo de crescimento sofreu um decréscimo, culminando com a recessão dos anos de 1980. Na década de 1990 a produção industrial continuou desacelerada, com os incentivos fiscais voltados para outras áreas do estado de São Paulo. A região do grande ABC, em especial Santo André, perdeu inúmeras indústrias.

Desde os anos 2000 até os dias atuais, percebe-se um grande esforço do setor público e da sociedade para a manutenção das indústrias existentes. Também, tem-se observado um aumento de atividades nos setores de serviços e no comércio. O desafio atual está relacionado à criação de novas alternativas para a cidade que vive em constante transformação.

Figura 3 - Prefeitura de Santo André

Fonte: Santo André (2013).

Santo André conta com várias opções de lazer, muitas delas são gratuitas, organizadas pela própria Prefeitura como política pública de acesso da população a toda cidade. São realizados shows, peças teatrais e existem inúmeras atividades nos Centros Educacionais de Santo André (CESA) distribuídos pela cidade. Cabe explicar o que são os CESA:

> Os CESA são um conjunto de instalações integradas compreendendo: a Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental (EMEIEF); creche; centros comunitários; bibliotecas que contam com sala multiuso; laboratórios de informática; quadra esportiva; piscinas; auditórios; pistas para prática de caminhada e do skate; playgrounds; áreas de convivência e para ginástica (SANTO ANDRÉ, 2014, p. 18).

A orquestra sinfônica realiza apresentações gratuitas no teatro municipal e em parques da cidade. A Vila de Paranapiacaba fica a cerca de 35 km do centro de Santo André e é uma excelente opção de lazer. Considerada patrimônio histórico, realiza dois grandes eventos no ano: o Festival do Cambuci (fruta da região que é utilizada em várias receitas e apresentadas pelos restaurantes da Vila e por chefs renomados) e o Festival de Inverno (que acontece aos finais de semana, normalmente entre junho e julho) que reúne apresentações musicais, teatrais, várias atividades culturais e de gastronomia. A Vila tem uma estação ferroviária que ainda realiza passeios de trem, e trilhas na mata como as do Parque Nascente de Paranapiacaba.

Desde 2008, a cidade é associada da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE). A AICE tem 473 cidades filiadas ao redor do mundo, segundo a revista Cidadania & Educação (SANTO ANDRÉ, 2014b), no Brasil há 15 municípios que fazem parte dessa rede.

O principal objetivo das cidades educadoras é integrar as políticas públicas, visando ações de cidadania e educação e que todos os espaços da cidade sejam educativos. Santo André foi escolhida em 2014 para coordenar a rede nacional de cidades educadoras pelo pioneirismo em algumas ações como, por exemplo, organizar e articular o Planejamento Plurianual Participativo Criança (PPA criança), com a participação efetiva das crianças da cidade discutindo o orçamento de 2014 a 2017 e, também, com a participação anual das crianças da rede municipal, por meio dos Conselhos Mirins, no Orçamento Participativo (OP) da cidade. Vale ressaltar que os Conselhos Mirins, atuam em todas as escolas municipais, inclusive nas creches, e são constituídos por alunos de 03 a 10 anos, que são eleitos por seus pares, com a intenção de discutir os problemas da escola e da cidade. Pode-se considerar um espaço para o exercício da cidadania. Muitas ações na cidade foram realizadas por indicações das crianças.

Cabe ressaltar uma outra ação da cidade de Santo André que envolve a educação: em 2014 a cidade recebeu o prêmio do Ministério da Educação (MEC) "Cidade Livre do Analfabetismo". Esse prêmio é destinado aos municípios que conseguiram índice de alfabetização da sua população acima de 96% e Santo André atingiu a marca de 97,6%.

4.2 A Secretaria Municipal de Educação de Santo André

A rede de ensino municipal é composta por 51 Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF), 33 creches municipais, 18 creches conveniadas, 05 Centros Públicos de Formação Profissional, e 11 Centros Educacionais (CESA). Também há 108 escolas particulares de educação infantil que são supervisionadas pela Secretaria de Educação.

A Secretaria de Educação de Santo André é dividida em 03 departamentos:

1. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DEIEF): responsável pelo trabalho realizado nas creches municipais, nas creches conveniadas, e nas EMEIEF, contando com as gerências de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Também são vinculadas ao DEIEF, mas articulam ações com outros departamentos, a gerência de Educação Inclusiva, de Tecnologias e de Articulação de Projetos.
2. Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA): responsável pelo atendimento de Educação de Jovens e Adultos I (EJA I) – supletivo equivalente do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental – e turmas de EJA II – supletivo equivalente do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.
3. Departamento de Articulação de Políticas Educacionais: responsável por gerenciar os CESA, a Sabina- Escola Parque do Conhecimento, o Parque Escola e o Centro de

Formação de Professores (CFP). Vale ressaltar que esses são equipamentos da SE e abaixo segue uma breve explicação sobre a estrutura de cada um.

A Sabina – Escola Parque do conhecimento está instalada num espaço de 14 mil m² e abriga em dois pavimentos área dos dinossauros, dos pinguins, aquário, serpentário, simuladores, diversos equipamentos para experimentos de física, química e biologia. Também conta com ateliê, laboratório, auditório, biblioteca e um espaço destinado aos bebês, denominado "engatinhando na Sabina". A Sabina abriga um moderno planetário e teatro digital com capacidade para 230 pessoas. Em 2015, foi inaugurado o observatório do Sol. Há também nesse complexo a escola de trânsito. É um grande laboratório destinado à visitação de todas as escolas da cidade e região, e é aberto aos finais de semana para a comunidade em geral.

O Parque Escola é um espaço de 50 mil m², inaugurado em 1997, tendo como concepção a educação ambiental como um elemento importante para a construção do conhecimento. O parque oferece cursos regulares para professores e comunidade em geral. Conta com academia ao ar livre, amplo espaço arborizado, espaço para caminhada, bromeliário, canteiro de plantas carnívoras, horta orgânica, plantas medicinais, orquidário, sucatoteca e viveiro escola. O espaço é destinado à visitação das escolas municipais.

O Centro de Formação de Professores (CFP) foi inaugurado em 2004 e o seu nome foi definido num processo de escolha democrática por parte de todos os professores municipais, sendo denominado "Clarice Lispector". O espaço é destinado para formação de professores e demais profissionais da educação. Há um auditório e 06 salas destinadas às reuniões e cursos. As Coordenadoras de Serviços Educacionais vinculadas ao DEIEF, que supervisionam as EMEIEF e as Creches são lotadas no CFP, no qual há uma sala das CSE equipada com telefone, mesa de reunião, 04 computadores e uma impressora.

A Secretaria de Educação conta também com a gerência Administrativa da Educação (GAE), a gerência de Articulação da Gestão Democrática, a coordenadoria de preservação, conservação e manutenção dos ambientes escolares, sala do plano e orçamento que são vinculadas diretamente ao gabinete da SE, na qual atuam o Secretário de Educação e a Secretária adjunta de Educação.

O Universo da pesquisa será o Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental, da SE de Santo André. Nele estão vinculados os sujeitos sociais dessa pesquisa, que são 18 Coordenadoras de Serviços Educacionais que exercem a ação supervisora nas 51 EMEIEF e 33 creches. Cada CSE acompanha o trabalho de cinco a seis escolas, sendo que 11

CSE acompanham o trabalho nas EMEIEF e sete CSE acompanham o trabalho nas creches municipais.

As CSE vinculadas ao DEIEF acompanham o trabalho desenvolvido na Educação Infantil e Ensino Fundamental. No DEIEF há três Coordenadoras de Serviços Educacionais que acompanham outros serviços e projetos como, por exemplo, projeto de educação física escolar; acompanhamento da adesão do município ao Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); supervisão e autorização de funcionamento das escolas particulares de educação infantil e que, embora sejam vinculadas a esse departamento não fazem parte da pesquisa, pois a pesquisa se destina somente às CSE que supervisionam as escolas municipais e todo o seu funcionamento. A seguir, observa-se o quadro de atendimento do DEIEF, referente às creches e escolas municipais:

Quadro 6 - Atendimento do DEIEF

Educação Infantil de 0 a 3 anos	6.371 crianças
Educação Infantil de 4 e 5 anos	8.410 crianças
Ensino Fundamental de 6 a 10 anos	17.744 crianças
Total de atendimento	32.525 crianças

Fonte: Revista Cidadania & Educação (SANTO ANDRÉ, 2014b, p. 10)

As crianças de zero a três anos são atendidas em creches, porém há oito creches que também atendem crianças de quatro e cinco anos. Nas EMEIEF são atendidas crianças de quatro e cinco anos na Educação Infantil, também há 13 EMEIEF que, além das crianças de quatro e cinco anos, atendem turmas de três anos. As crianças a partir dos seis anos são atendidas no Ensino Fundamental. O atendimento do EF é até o 5º ano.

A SE, em regime de colaboração com a Diretoria Regional de Ensino (DRESA) órgão da SE do Estado de SP, divide a demanda de atendimento do EF (1º ao 5º ano). Anualmente, é realizada uma reunião entre a direção do DEIEF e a Direção da DRESA para organização da demanda, ou seja, a organização do atendimento das crianças do 1º ano do ensino fundamental, uma vez que não é automática a matrícula das crianças que frequentam o último ano da Educação Infantil, nas escolas municipais. A demanda é atendida pela rede municipal e rede estadual.

Nas EMEIEF as turmas possuem, no máximo, 30 crianças. Nas creches as turmas de zero a três anos são organizadas com 24 crianças em cada uma: sendo as turmas da manhã com 12 crianças do semi-integral (seis horas) do período da manhã e 12 crianças de período integral

(10 horas) e as turmas da tarde com 12 crianças do semi-integral (seis horas) do período tarde e as 12 crianças do período integral. Vale explicar que, quando as turmas do semi-integral do período da manhã vão embora no horário do almoço, entram as crianças do semi-integral do período da tarde. Nessa lógica são matriculadas 36 crianças por turma. Das 33 creches, apenas oito creches atendem turmas até quatro anos e duas atendem turmas até cinco anos, essas turmas funcionam apenas em período semi-integral (seis horas), com 28 crianças em cada uma.

Todas as turmas, tanto das EMEIEF quanto das creches contam com uma professora admitida via concurso público e as turmas de crianças até três anos contam, além da professora, com os agentes de desenvolvimento infantil (ADI), também contratados, via concurso, com a formação exigida de Ensino Médio. Algumas turmas dessa faixa etária contam, também, com estagiárias de pedagogia que são contratadas para auxiliar as professoras dessas turmas.

Cada Unidade Escolar (UE) vinculada ao DEIEF tem a seguinte estrutura:

EMEIEF: um diretor de unidade Escolar, um vice-diretor, um assistente pedagógico (há quatro EMEIEF que contam com dois AP, pois tem mais de 20 salas de aula), um secretário de escola e um auxiliar administrativo, professores de acordo com o número de salas e estagiárias de pedagogia que acompanham as escolas com turma de três anos. Além de toda estrutura de limpeza e alimentação escolar.

Creches: um diretor de unidade escolar, um assistente pedagógico, um secretário de escola e um auxiliar administrativo, professores de acordo com o número de salas, agentes de desenvolvimento infantil e estagiárias de pedagogia. Além de toda estrutura de limpeza e alimentação escolar. Para organizar o número de educadores que acompanham as turmas, o DEIEF segue a seguinte estrutura em relação a quantidade de educadores por criança, nas creches municipais:

Quadro 7 - Relação adulto/ criança nas creches municipais

Turmas	Número de crianças	Número de educadores
Berçário (4 meses a 2 anos) 06 a 08 bebês: 01 educador	24	04 Sendo 01 professor
1º ciclo inicial (de 2 a 3 anos) 08 a 10 crianças: 01 educador	24	03 Sendo 01 professor
1º ciclo final (3 a 4 anos) 12 crianças: 01 educador	24	02 Sendo 01 professor
2º ciclo inicial (4 anos) 15 crianças: 01 educador	28	02 Sendo 01 professor
2º ciclo final (5 anos) 15 crianças: 01 educador	28	02 Sendo 01 professor

Fonte: Selarin (2016), de acordo com o trabalho realizado.

4.3 Resultado da Análise Documental

Para a compreensão da ação supervisora das Coordenadoras de Serviços Educacionais de Santo André será necessário contextualizar a trajetória da criação da função de CSE, da criação do Sistema Municipal de Ensino autônomo e a designação das CSE como agentes da supervisão educacional do município. A organização dessas informações foi realizada por meio de análise documental e também de legislação própria, que serão apresentadas ao decorrer do capítulo.

4.3.1 A Coordenação de Serviços Educacionais – Breve Histórico

No ano de 1990, a rede municipal de Santo André era composta por 23 escolas municipais de Educação Infantil (EMEI), e três Creches Municipais, que tinham acabado de ser incorporadas da Secretaria de Assistência Social pela Secretaria de Educação, e algumas salas de aula de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em núcleos comunitários.

Nesse mesmo ano deu-se início ao processo de discussão para a elaboração do estatuto do magistério municipal. Em 15 de outubro de 1991, foi promulgada a Lei nº 6833/91 que instituía o referido estatuto. Essa lei organizou o quadro do magistério, no que se referia ao plano de carreira, à lotação dos cargos de professores nas escolas, o acesso às funções gratificadas de Diretor de Unidade Escolar (DUE) e Assistente Pedagógico (AP), dentre outros.

Cabe ressaltar que a função de Assistente Pedagógico, na rede municipal de Santo André, é conhecida em outras redes como Coordenador Pedagógico, que atua na escola para realizar o acompanhamento pedagógico do trabalho. Também foi nesta lei que se criou a função gratificada de Coordenador de Serviços Educacionais. Essa coordenação, era exercida a princípio, como um cargo técnico na Secretaria de Educação, coordenando as modalidades de ensino, como a Educação Infantil, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial. De acordo com o estatuto, essa função só poderia ser exercida por um professor da rede municipal, com no mínimo 3 anos de docência na referida rede e seria acrescido ao salário base de 40 horas semanais um “adicional de função gratificada” de 50% sobre o salário.

No decorrer dos anos a rede municipal foi ampliando o número de escolas e creches e as salas de EJA foram sendo criadas dentro das escolas municipais. Em 1997, contávamos com 41 escolas municipais de educação infantil e 12 creches. O quadro abaixo representa o número de funcionários que a Secretaria de Educação contava no referido ano:

Quadro 8 - Funcionários da SE em 1997

Professores (as)	720
Monitores (as) de Creche	191
Funcionários (as) de apoio	171
Diretores (as) de Unidade Escolar	53
Assistentes Pedagógicos	10
Coordenador (a) de Serviços Educacionais	03

Fonte: Revista Educação Inclusiva (SANTO ANDRÉ, 1997, p. 12).

Nesse mesmo ano, com a instituição da Emenda Constitucional 14 que exigia que as redes municipais teriam que trabalhar com o Ensino Fundamental (EF), pois parte dos recursos (60% dos 25% da receita municipal), destinados à Educação, seriam enviados ao Governo Federal por meio do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental (FUNDEF) e só retornariam ao município mediante a matrícula de crianças no Ensino Fundamental, a rede municipal de Santo André iniciou o processo de criação de turmas de EF nas escolas municipais, ou seja, a Secretaria de Educação fez uma opção política, na época, de criar uma rede própria em contraponto à municipalização das escolas da rede estadual de ensino sugerida, também na mesma época, pelo Governo do Estado.

Ainda em 1997, houve uma alteração na denominação do cargo de Professor de Educação Infantil da rede municipal, por meio da Lei nº 7.602 de 23 de dezembro de 1997, para Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

No ano de 1998, iniciaram as primeiras turmas do 1º ano do Ensino Fundamental nas escolas municipais. O aumento das turmas seria gradativo, ano a ano, até a implantação completa do 4º ano do EF. Foi instituída, por meio de Decreto municipal nº 14.146 de 27 de abril de 1998, uma nova nomenclatura para as escolas municipais que passariam a ser chamadas de Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF).

Nos primeiros anos da implantação do Ensino Fundamental, a rede municipal não tinha autonomia para supervisionar sua própria rede, pois a Lei Municipal nº 6.235 de 28 de agosto de 1986, que criou o Sistema de Ensino Municipal regulava apenas a educação infantil, uma vez que nessa época as redes de ensino municipais não podiam constituir sistemas de ensino autônomo, tendo os seus sistemas de ensino vinculados às normativas estaduais (ROMÃO, 2010). Somente em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, em seu artigo 211, que se indicava a constituição dos sistemas de ensino com supervisão própria. Sendo assim, a rede municipal estava vinculada ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, portanto, a

supervisão das escolas municipais ficava a cargo dos Supervisores da Rede Estadual, vinculados à Diretoria Regional de Ensino.

Essa situação causava um grande problema na rede municipal, pois as diretrizes da política educacional eram diferentes de uma rede para outra, como consequência, a supervisão da rede estadual, apontava questões de organização que eram divergentes da rede municipal. Houve um período que era necessária a elaboração, pelas escolas municipais, de dois Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP): um como o projeto a ser desenvolvido na escola e outro para ser homologado pelos supervisores da Diretoria de Ensino, pois os PPP não eram homologados se estivessem dentro da proposta pedagógica da rede municipal. Este fato foi o desencadeador de um projeto da Secretaria de Educação de tornar-se um Sistema Municipal de Ensino autônomo.

Mesmo com a supervisão estando a cargo da Secretaria de Educação do Estado, a Secretaria de Educação do município começou os primeiros ensaios na organização do seu sistema de supervisão, instituindo em 2001, um grupo com 06 Coordenadoras de Serviços Educacionais que não exerceriam uma função técnica na SE, mas, cada uma, ficaria supervisionando um grupo de escolas da rede municipal. Esse grupo coordenava o trabalho executado, porém não exercia a supervisão nas questões burocráticas, como por exemplo, homologação do PPP, calendários, validação de cursos, dentre outros, pois essas ações ficavam a cargo dos supervisores do Estado.

No ano de 2003, a SE do município, iniciou os estudos de viabilidade para colocar o projeto de tornar-se autônomo em andamento. Em 12 de abril de 2004, foi protocolado no Conselho Estadual de Educação (CEE) um Ofício nº 140.04.2004, que continha documentos para análise da organização do Sistema Municipal de Educação. O expediente continha a justificativa, os dados referentes à rede municipal, as informações sobre o órgão normatizador: o Conselho Municipal de Educação (CME) e o Plano Municipal de Educação (PME - que estava em processo de elaboração, na época).

Após análise da documentação o Parecer do CEE foi favorável à autonomia do Sistema Municipal que passaria a ter supervisão própria. Em 2005, a então, Secretária Municipal de Educação e a Dirigente de Ensino da Rede Estadual, mediante ao Parecer do Conselho Estadual de Educação, organizaram a supervisão das escolas da cidade de Santo André. Ficou a cargo da Diretoria de Ensino da Secretaria de Estado de SP a supervisão de sua rede própria e das escolas particulares de ensino fundamental e médio. A Secretaria Municipal ficou com a responsabilidade da supervisão das escolas de sua rede, das escolas particulares de educação infantil e das creches conveniadas à SE.

Tomou-se a decisão da criação das gerências de modalidade, uma vez que todas as Secretarias da Prefeitura de Santo André são organizadas com gerências dos serviços. Algumas Coordenadoras de Serviços Educacionais que atuavam na SE do município deixaram de exercer a função de coordenar modalidades de ensino, ação essa prevista no estatuto do Magistério Municipal. Passou-se a ter as Gerências de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Inclusiva, Articulação de Projetos Educacionais, Educação de Jovens e Adultos, dentre outras. As Coordenadoras de Serviços Educacionais passariam a ter o papel de supervisão e acompanhamento da rede municipal. Nessa nova configuração, tanto as creches, quanto as EMEIEF passaram a ser supervisionadas pelas CSE.

A concepção de supervisão que foi se desenhando na época, era de uma supervisão bem próxima das escolas, tanto que as CSE não eram lotadas, na SE, ou seja, não tinham seu local de trabalho fixado num Departamento da SE. Eram vinculadas ao Departamento de Educação Infantil e Fundamental, portanto respondiam as ações desse Departamento, mas eram lotadas no Centro de Formação de Professores (CFP), apenas para a assinatura do ponto de trabalho, embora sua atuação diária era o acompanhamento do trabalho nas escolas.

Cada CSE, organizava sua agenda de trabalho para que pudesse, semanalmente, acompanhar o trabalho das escolas que estavam sob sua coordenação, organizando também o acompanhamento de reuniões pedagógicas e demais reuniões pertinentes ao acompanhamento do trabalho.

Em 2009, iniciou-se uma nova gestão na cidade e, como consequência, mudanças na SE. A Secretária de Educação, desse período, tinha sido por muitos anos Dirigente de Ensino da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e trouxe consigo uma concepção de supervisão mais burocrática e implantou essa forma de atuação em sua equipe de CSE. Foi instituído o termo de visita, um documento nunca utilizado pela equipe anterior, pois eram utilizados registros de acompanhamento de cada unidade escolar, que visavam registrar o que foi observado, as discussões realizadas e os encaminhamentos necessários.

Esses registros eram retomados a cada acompanhamento e, também era um registro de fácil acesso a todos os funcionários que poderiam ler o que foi registrado, sempre que solicitado. Nesse período, foi criado um espaço dentro da SE com mesas, telefones e computadores para atuação das CSE e, consequentemente, passaram a realizar visitas periódicas, bem espaçadas, nas escolas. Nesse período a ação supervisora passou a ser uma ação mais burocrática.

Em 2013, outra mudança de gestão na cidade e, como consequência mudanças na SE. Dessa vez tentou-se retomar a concepção de quando a ação supervisora foi instituída com as CSE, tendo como princípio um acompanhamento mais próximo das escolas. A primeira ação

foi acabar com a área (física) de supervisão educacional instituída dentro da SE. As CSE passariam a ser lotadas novamente no Centro de Formação de Professores, apenas para assinatura do ponto e reuniões de equipe, nos demais dias de trabalho sua atuação passaria a ser nas escolas. Também, tendo o princípio da proximidade com as escolas, houve um aumento no grupo de CSE, de modo que cada uma acompanhasse o trabalho de 05 a 06 escolas, desta forma, ficava garantindo o acompanhamento semanal em todas as unidades escolares.

A ação supervisora das CSE, passou por movimentos importantes, no momento da sua implantação. Embora se constituísse de princípios de atuação discutidos coletivamente na SE que fundamentavam toda ação, numa perspectiva democrática, de proximidade, de construção coletiva, traziam em seu fazer, mesmo sem a intenção e percepção, alguns modelos da Secretaria de Estado, quando esta fazia a supervisão das escolas municipais. Foram alguns anos de discussão e atuação para a definição dessa ação supervisora, porém, essa ação supervisora passou por mudanças de concepção na própria SE, e retomar esses princípios tem sido um trabalho intenso.

Para o entendimento desse fenômeno faz-se necessário retomar como se dá a análise de políticas públicas, em especial, as políticas educacionais. Mainardes (2006), traz em um de seus artigos reflexões importantes acerca dessa questão, em especial porque o processo político não é linear, ele é composto por várias facetas e é dialético, necessitando articular as esferas macro (de quem pensa a política) e a esfera micro (de quem executa a política ou de quem recebe os efeitos dessa política).

No caso das CSE, que são as agentes (implementam, acompanham e avaliam) das políticas educacionais do município, pode-se perceber, de acordo com Mainardes (2006, p. 55), “o papel das macroinfluências sobre os profissionais que atuam no nível micro”. Nessa lógica, fica claro que a cada nova gestão, os fazeres das CSE vão se delineando conforme a política educacional pensada. Porém, é importante que os fundamentos dessa ação, bem como suas dimensões de atuação, sejam de conhecimento de todos que a executam.

Dessa forma faz-se necessário que os princípios de trabalho que fundamentam a ação supervisora das CSE do município de Santo André, sejam claros para que, mesmo com mudanças de governo, que são inevitáveis, sejam levados em consideração de que a [...] “Liberdade e solidariedade humana são a fonte da qual devem emanar todas as práticas profissionais da educação e do ensino. Constituem o ponto de vista da administração da educação brasileira. Constituem a fonte da supervisão educacional” (FERREIRA, 2015, p. 86).

Para finalizar o que foi apresentado até o momento, Ferreira (2015, p. 87) traz uma reflexão importante que valida o que foi exposto na trajetória das Coordenadoras de Serviços Educacionais:

> Por meio dessas investigações e de minha prática profissional, pude reforçar meu entendimento de que a supervisão, tem suas origens na administração, só pode ser entendida, hoje, mais do que nunca, nesse âmbito das relações, porém com base em outro modelo de ciência que não o que lhe deu origem, como função responsável pelo 'controle entre o planejado e o executado.

Esse histórico permitiu conhecer o percurso da função da CSE. Cabe retomar que, por meio da análise documental, foi possível caracterizar os sujeitos sociais da pesquisa.

4.3.2 Caracterização das Coordenadoras de Serviços Educacionais

Atualmente, são ao todo 18 Coordenadoras de Serviços Educacionais que exercem a ação supervisora nas 51 Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental e nas 33 creches. Cada CSE acompanha o trabalho de 05 a 06 escolas, sendo que 11 CSE acompanham o trabalho nas EMEIEF e 07 CSE acompanham o trabalho nas Creches Municipais. Portanto, as CSE vinculadas ao DEIEF acompanham o trabalho desenvolvido na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Cabe retomar que todas as CSE são professoras concursadas da rede municipal, com experiência em sala de aula e também exerceram outra função antes de atuarem como Coordenadora. Segue quadro com os dados das CSE, ressaltando que os nomes são fictícios:

Quadro 9 - Caracterização das CSE - DEIEF

Participantes	**Idade**	**Tempo na PSA**	**Tempo na função de CSE**	**Exerceu outra função antes de CSE**	**Formação Nível superior**	**Formação em Pós-graduação**
Rachel de Queiroz	53 anos	28 anos	3 anos e 6 meses	Assistente pedagógica Diretora de U.E	Ed. Artística Pedagogia	Metodologia do Ensino Superior Especialização em EF
Cora Coralina	50 anos	30 anos	3 anos e 6 meses	Diretora de U.E	Pedagogia	Gestão Educacional
Ana Maria Machado	50 anos	29 anos	6 anos	Diretora de U.E	Ciências físicas e biológicas	Educação Motora Gestão

					Biologia Pedagogia	Educacional Psicopedagogia Mestranda em Educação
Elisa Lucinda	50 anos	08 anos	3 anos e 6 meses	Assistente pedagógica	Pedagogia	Especialização em EI
Zelia Gattai	49 anos	15 anos	09 meses	Assistente pedagógica	Pedagogia	Psicopedagogia Mediações tecnológicas em ambientes educacionais
Ruth Rocha	49 anos	21 anos	3 anos e 6 meses	Assistente pedagógica	Pedagogia	Psicopedagogia Especialização em EI
Hilda Hist	48 anos	29 anos	6 anos	Assistente pedagógica	Letras Pedagogia	Literatura Comparada Gestão Educacional Mestranda em Educação
Eva Furnari	48 anos	24 anos	1 ano e 6 meses	Assistente pedagógica	Pedagogia	Especialização em EI Mediações tecnológicas em ambientes educacionais Mestranda em Educação
Alice Ruiz	47 anos	26	08 anos e 6 meses	Diretora de Unidade Escolar Assistente pedagógica Gerente de supervisão educacional	Pedagogia	Psicopedagogia Gestão Educacional Mestranda em Educação
Clarice Lispector	46 anos	24 anos	8 anos	Assistente pedagógica	Educação física	Especialização em EJA Gestão Educacional
Carolina Maria de Jesus	45 anos	24 anos	3 anos e 6 meses	Assistente pedagógica	Educação Artística e Música	Psicopedagogia Especialização em EF
Adélia Prado	45 anos	24 anos	3anos e 6 meses	Assistente Pedagógica	Pedagogia	Técnicas de aprendizagem Especialização em EF

Lygia Fagundes Telles	45 anos	24 anos	8 anos	Assistente Pedagógica	Pedagogia	Metodologia do Ensino Superior Currículo e Práticas educativas Gestão Educacional Mestrado em Educação
Martha Medeiros	44 anos	16 anos	1 ano	Assistente Pedagógica Diretora de Unidade Escolar	Pedagogia	Coordenação Pedagógica na Escola Básica Mestrado em Educação Doutorado em Educação
Sylvia Ortoff	43 anos	16 anos	2 anos	Assistente Pedagógica	Pedagogia	Gestão Educacional
Lya Luft	43 anos	21 anos	3 anos e 6 meses	Assistente Pedagógica	Matemática e Pedagogia	Especialização em E.I Alfabetização Mestranda em Educação
Marina Colasanti	39 anos	16 anos	3 anos e 6 meses	Assistente Pedagógica	Psicologia com Licenciatura	Psicopedagogia Educação Especial Mestrado em Educação
Cecília Meireles	37 anos	13 anos	2 anos	Assistente Pedagógica	Pedagogia	Psicopedagogia Supervisão Escolar

Fonte: Selarin (2016).

Os nomes fictícios foram pensados a partir de escritoras brasileiras, uma vez que todas as CSE são mulheres, porém, os nomes foram atribuídos aleatoriamente.

Foi usado como critério para a organização do quadro a idade das CSE, da mais velha para mais nova, sendo possível analisar que das 18 CSE, 16 estão na faixa etária entre 43 e 53 anos, apenas duas estão na faixa abaixo dos quarenta anos, tendo 37 e 39 anos.

Em relação ao tempo de experiência em educação na rede municipal de Santo André, 12 CSE tem mais de 20 anos de experiência, quatro tem mais de 10 anos e apenas uma tem experiência na rede inferior a 10 anos. Todas exerceram uma outra função, além de professora, antes de atuarem como CSE, sendo que 16 atuaram como Assistente Pedagógica, destas três também foram diretoras e duas atuaram apenas como diretora, uma CSE também já exerceu a

função de Gerente de supervisão educacional. Pode-se concluir com esses dados que é um grupo com vasta experiência profissional na área da educação.

Quanto à formação, foi possível perceber que todas têm licenciatura, que é um critério exigido no estatuto do magistério municipal. No conjunto, todos os membros do grupo apresentam Pós-Graduação *lato sensu*. Adicionalmente, três delas são Mestres, cinco Mestrandas e uma é Doutora, todas em Educação. Apenas uma CSE tem formação em supervisão escolar, embora não seja uma formação exigida para exercer a função.

Em relação ao tempo na função de CSE, os dados mostram um grupo com níveis bem distintos de tempo nesta atividade, variando de cerca de 2 anos a 8 anos.

4.3.3 Conhecendo as Atribuições Instituídas Legalmente

As ações supervisoras, que serão apresentadas a seguir, foram discutidas coletivamente pelas CSE que compunham o quadro na época (2006) e, posteriormente, publicadas no Diário do Grande ABC (jornal que faz a publicidade legal do município), tornando-as ações instituídas legalmente na função supervisora das Coordenadoras de Serviços Educacionais.

Gradualmente, a equipe de CSE foi crescendo à medida que a rede municipal também foi crescendo e ampliando o número de escolas e turmas. Porém, com o crescimento da equipe de CSE, foi possível perceber que essas ações não foram retomadas ao longo desse tempo, podendo acarretar um desconhecimento e a descontinuidade na construção dos fazeres das CSE.

Para o conhecimento da ação supervisora das CSE foi necessário resgatar a Portaria nº. 583.08/06 que estabelece as atribuições da supervisão educacional da rede municipal, sendo publicada no Diário do Grande ABC, em 10 de agosto de 2006. Cabe ressaltar que na época da publicação a Secretaria de Educação agregava a Formação Profissional. Portanto era referenciada como Secretaria de Educação e Formação Profissional (SEFP):

> 1. Implementar os princípios e objetivos da política de educação inclusiva da Prefeitura Municipal de Santo André e da Secretaria de Educação e Formação Profissional;
> 2. Cumprir e fazer cumprir a legislação vigente, bem como as diretrizes emanadas da Secretaria de Educação e Formação Profissional;
> 3. Supervisionar a elaboração, execução e avaliação do processo de trabalho das unidades escolares, articulando as questões administrativas e pedagógicas;
> 4. Acompanhar a elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico, discutindo a implementação do currículo em cada Unidade Escolar;

5. Participar das reuniões de planejamento e avaliação da Secretaria de Educação e Formação Profissional;
6. Garantir o fluxo de informações entre as unidades escolares, a Secretaria de Educação e Formação Profissional, o Conselho Municipal de Educação e os demais órgãos relacionados ao Sistema de Ensino;
7. Levantar e discutir dados e informações sobre a situação didático-pedagógica das Unidades Escolares;
8. Elaborar os instrumentos necessários para a sistematização das informações;
9. Providenciar e encaminhar, nos prazos estabelecidos, os documentos escolares aos órgãos competentes;
10. Elaborar plano de trabalho de acordo com as necessidades das unidades escolares, apresentando relatório periódico do trabalho desenvolvido;
11. Realizar estudos e pesquisas, visando constante atualização e aprimoramento do acompanhamento das Unidades Escolares, subsidiando-as tecnicamente. (SANTO ANDRÉ, 2006).

Durante a pesquisa de análise documental foi encontrado um registro arquivado na SE e assinado pelas Coordenadoras de Serviços Educacionais da época (2006), no qual estava descrito os fazeres detalhados a partir de cada um dos itens da portaria. Acredita-se que seja necessário registrá-los, na íntegra, nesta pesquisa, pois será de suma importância para identificar como ações realizadas no cotidiano se espelham com as ações conceitual e legalmente atribuídas às CSE, em direção a um dos objetivos desta pesquisa.

4.3.4 As Atribuições Instituídas Legalmente e a Inferência nos Fazeres Cotidianos

Para se compreender a importância de resgatar a construção histórica da ação supervisora da Coordenação de Serviços Educacionais teremos como base as discussões de tempo-memória, conceitualmente esclarecidas por Freire (1987).

O ser humano tem passado, presente e futuro e essa consciência de tempo, permite ao ser humano agir e modificar sua realidade. Quando o ser humano se sente incapaz de agir, Freire explica tratar-se de destemporalização do ser. Há também o tempo do trânsito, que é o tempo das mudanças. Por fim, Freire aponta a inconclusão do ser humano e da sua consciência sobre essa inconclusão. O ser humano é inacabado e pode ser alterado e mudar sua realidade, porém é necessário resgatar qual o caminho percorrido, o que foi realizado, o que podemos incorporar na nossa realidade e o que podemos mudar.

Freire (1967) explicita que os espaços sociais, de convivência são espaços de formação humana. E é nas relações que o aprendizado acontece. Durante toda a vida do ser humano, quando estiver em relação com outro semelhante estará em um processo de formação e crescimento humano. Freire (2007, p.81) reforça a importância das relações e das práticas

sociais, “[...] Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social que tomamos parte”. Com essa afirmação Freire (2007), explicita que não nascemos professores ou supervisores educacionais. É com a nossa experiência no mundo que vamos traçando nosso caminho. Sendo assim, é possível afirmar que as Coordenadoras de Serviços Educacionais foram se tornando autoras dos seus fazeres, à medida que foram trocando com seus pares e construindo sua profissionalidade.

Seguindo nessa lógica, mesmo que as ações instituídas não sejam do conhecimento de todas as CSE, os fazeres cotidianos, foram se delineando ao longo do tempo, como já citado anteriormente, e foram se constituindo na experiência do saber feito, um conceito também discutido por Freire (1987), que pode ser definido como sendo o saber adquirido pela experiência cotidiana.

Abaixo, segue um quadro no qual serão apresentados os artigos da portaria, ou seja, o que cabe a cada CSE, e para cada artigo as ações para sua execução, de acordo com documento do acervo pessoal da pesquisadora, datado de 2006. Cabe ressaltar que, tanto a referida Portaria como esse registro dos fazeres, são os únicos documentos encontrados acerca da ação supervisora das CSE.

Quadro 10 - Atribuições instituídas legalmente das CSE

1. **Implementar os princípios e objetivos da política de educação inclusiva da Prefeitura Municipal de Santo André e da Secretaria de Educação e Formação Profissional:**

Gestão Democrática:

- Acompanhar as unidades para que sejam efetivamente geridas democraticamente, fazendo reuniões de formação com os Conselhos de Escola e definindo projetos e tarefas.

Qualidade da Educação:

- Acompanhar a elaboração do PPP das unidades, garantindo as discussões, a partir das diretrizes e a identidade de cada espaço educativo.
- Acompanhar as unidades levantando demandas identificadas como necessidade de avanço e aprimoramento com discussões locais.

- Acompanhar as unidades levantando demandas identificadas como necessidade encaminhando para a secretaria, visando avanços e encaminhamentos/resposta para a rede.
- Acompanhar as reuniões pedagógicas mensais e semanais, participar das reuniões, discutir e refletir demandas com a diretora e assistente pedagógica, bem como estratégias de coordenação.
- Coordenar a reunião setorial, levando subsídios para um acompanhamento efetivo da sua unidade pautada na leitura de necessidades.
- Estabelecer parceria com as assessoras do Centro de Atenção do Desenvolvimento Educacional (CADE) na perspectiva de incluir os alunos com qualidade.

Acesso e Permanência:

- Acompanhar o processo de matrícula dos alunos, organização das turmas e controle de frequência das crianças.
- Acompanhar o processo de remoção e atribuição dos professores.
- Garantir discussões para que todas as unidades escolares tenham atividades que incluam a todos.

2. Cumprir e fazer cumprir a legislação vigente, bem como as diretrizes emanadas da Secretaria de Educação e Formação Profissional:

- Permear as discussões tendo como princípio as diretrizes e a legislação: PPP da rede municipal, Regimento Escolar, Estatuto do Magistério Municipal, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e munir-se das mesmas nas decisões tomadas.

3. Supervisionar a elaboração, execução e avaliação do processo de trabalho das unidades escolares, articulando as questões administrativas e pedagógicas:

- Verificar a viabilidade, pertinência e legalidade do controle de frequência dos alunos.
- Verificar a organização de prontuários de alunos e funcionários.
- Acompanhar a entrega dos documentos solicitados pela SE.
- Orientar, acompanhar e avaliar o plano de trabalho da equipe diretiva.

4. **Acompanhar a elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico, discutindo a implementação do currículo em cada Unidade Escolar:**

Quanto à elaboração do PPP:

- Proporcionar reflexões permanentes, junto as equipes diretivas, que auxiliem na elaboração, execução e avaliação do PPP.
- Contribuir com o planejamento das reuniões de elaboração do PPP.
- Participar das reuniões de elaboração do PPP, junto a equipe escolar, sempre que se fizer necessário.
- Avaliar a coordenação da equipe diretiva na elaboração do PPP.
- Solicitar a entrega do PPP no prazo estabelecido pela SE.
- Verificar a coerência do documento apresentado com as orientações encaminhadas anteriormente (formação, atualização de dados da SE, estética, etc.).

Quanto à execução do PPP:

- Proporcionar reflexões permanentes, junto as equipes diretivas, que auxiliem na execução e avaliação do PPP.
- Avaliar, junto à equipe diretiva, a coerência das ações da escola frente ao PPP e as diretrizes da SE.
- Contribuir com intervenções no que se refere aos planejamentos da escola (planos de ciclo, projetos, atividades extraclasse, plano de trabalho do conselho de escola, etc.).
- Orientar a organização sistemática dos diferentes registros da U.E (reunião pedagógica semanal, reunião pedagógica mensal, conselho de ciclo, reuniões com as famílias, etc.).
- Realizar leituras dos registros das unidades escolares e reorientar frente aos objetivos do PPP e as diretrizes da SE.
- Analisar, junto a equipe diretiva, os procedimentos de organização dos espaços e materiais de uso da U.E.

Quanto à avaliação do PPP:

• Discutir estratégias utilizadas para a avaliação do PPP. • Analisar, junto a equipe diretiva, os resultados alcançados a curto, médio e longo prazo. • Contribuir com o replanejamento do trabalho.
5. Participar das reuniões de planejamento e avaliação da Secretaria de Educação e Formação Profissional: • Trazer elementos coletados e analisados das U.E, das reuniões setoriais, para serem discutidos e encaminhados. • Contribuir com fundamentação teórica e prática da atuação coordenação dentro das U.E. • Posicionar-se frente às discussões estabelecidas.
6. Garantir o fluxo de informações entre as unidades escolares, a Secretaria de Educação e Formação Profissional, o Conselho Municipal de Educação e os demais órgãos relacionados ao Sistema de Ensino: • Transmitir com fidedignidade as informações. • Buscar instrumentos ágeis de transmissão.
7. Levantar e discutir dados e informações sobre a situação didático-pedagógica das Unidades Escolares: • Organizar Plano de trabalho a partir das necessidades formativas de cada U.E e pensar estratégias para a individualização de percursos, estabelecendo metas para o desenvolvimento de cada profissional. • Organizar plano de formação para os pais e comunidade, tendo em vista, maior compreensão da proposta pedagógica da rede e as diretrizes da SE. • Subsidiar a fundamentação teórica. • Orientar e acompanhar a rotina de trabalho da DUE e AP. • Refletir sobre as formas de planejamento, tipos de registros e processos de avaliação.
8. Elaborar os instrumentos necessários para a sistematização das informações: 9. Organizar registro de acompanhamento das U.E

10. Sistematizar, mensalmente, o acompanhamento das U.E. 11. Organizar, anualmente, quadro de sistematização do PPP de cada U.E e do setor. 12. Organizar quadro de acompanhamento das U.E para verificação da periodicidade dos mesmos. **13.** Organizar quadro de atendimento das U.E do setor, com quantidade de salas, turmas, período, formação das equipes, reuniões, etc.
9. Providenciar e encaminhar, nos prazos estabelecidos, os documentos escolares aos órgãos competentes: • Acompanhar a entrega dos calendários de cada U.E e analisa-los para homologação. • Acompanhar a entrega dos PPP, sistematizá-los, e encaminhá-los para homologação.
10. Elaborar plano de trabalho de acordo com as necessidades das unidades escolares, apresentando relatório periódico do trabalho desenvolvido: • Organizar planos de metas das AP/DUE. • Organizar plano de metas da CSE, a partir do grupo de trabalho e das U.E. • Organizar plano de ação e plano de formação para as reuniões setoriais. • Sistematizar as autoavaliações recebidas, com devolutivas das mesmas. • Registrar o acompanhamento das U.E (discutir foco de observação, periodicidade e finalidade dos mesmos).
11. Realizar estudos e pesquisas, visando constante atualização e aprimoramento do acompanhamento das Unidades Escolares, subsidiando-as tecnicamente: • Indicação de literatura de acordo com as necessidades identificadas. • Utilizar os momentos de reuniões setoriais para aprofundamento teórico. • Socializar as práticas pedagógicas e administrativas entre as escolas do setor, entre os setores e entre a própria rede. • Participar de seminários e congressos. • Acompanhar os momentos de formação. • Organizar momentos de estudos individuais.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (SELARIN, 2006).

Ao analisar as inferências dos fazeres das CSE de acordo com o registro acima, é possível observar que as quatro dimensões da ação supervisora estão presentes. Há questões que são fiscalizadoras como acompanhar o processo de matrícula dos alunos, organização das turmas e controle de frequência das crianças. A ação articuladora fica muito clara em todas as descrições do trabalho, até mesmo na ação direcionada mais efetivamente à uma fiscalização, mas essa ação tem um propósito que é o de garantir o acesso e permanência das crianças, que é uma das diretrizes da SE. Uma ação articuladora indicada na ação das CSE é que faz-se necessário permear as discussões tendo como princípio as diretrizes e a legislação: PPP da rede municipal, Regimento Escolar, Estatuto do Magistério Municipal, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e munir-se das mesmas nas decisões tomadas.

Em continuidade da análise das dimensões da ação supervisora das CSE, encontram-se ações formativas em várias indicações, porém fica evidente quando é designado que a CSE faça indicação de literatura de acordo com as necessidades identificadas, que utilize os momentos de reuniões setoriais para aprofundamento teórico e também faça o acompanhamento dos momentos de formação. Já a ação transformadora é uma ação que não é claramente observada nas ações descritas, porém, quando é indicado que se faça um plano de ação para cada U.E e para o setor, fica implícito o objetivo dessa ação, para que esse plano tenha como propósito melhorar o trabalho executado, pensando em possibilidades para essa melhoria e, como já visto anteriormente, essas ações possibilitem proporcionar uma mudança na prática pedagógica das escolas.

Conhecer esse documento é um ponto importante dessa pesquisa, pois apresenta a concepção de como a supervisão educacional se estabeleceu na rede municipal de Santo André. Mesmo que, anterior a esse processo, viveram a experiência de supervisão da rede estadual, e que, consequentemente, deixou resquícios na rede municipal, também é possível observar que ao se pensar em uma ação supervisora houve a preocupação de se ter um enfoque mais de acompanhamento do que de controle.

Os fundamentos de uma ação supervisora ficam evidentes quando se aponta um efetivo acompanhamento do trabalho desenvolvido, também na ação política do supervisor, em especial, no que se trata de implementar as diretrizes da SE, porém sem ser uma ação ingênua que aceita tudo, mas uma ação que possibilite analisar o que foi proposto e a realidade de cada local.

Ao olhar o caminho percorrido pelas CSE, desde a criação da função, até os dias atuais, passando pelo momento em que se tornaram as agentes da ação supervisora, constata-se que sua identidade profissional está em construção. Mesmo que as ações instituídas legalmente, que

foram apresentadas neste capítulo, não sejam do conhecimento do grupo de atuação, enquanto documento legal, algumas ações são executadas no cotidiano. Uma das intenções na análise dos resultados dessa pesquisa é estabelecer um paralelo entre esses fazeres apresentados e o que, de fato, as CSE executam no seu cotidiano de trabalho.

4.4 Resultado da Análise e Interpretação dos Grupos Focais I e II

A análise de conteúdo (BARDIN, 2011) dos dados oriundos das transcrições dos grupos focais I e II, realizados com as Coordenadoras de Serviços Educacionais é apresentada neste capítulo, tendo por objetivo estabelecer uma relação entre o que foi coletado e os objetivos da pesquisa, de acordo com Gatti (2012, p. 43) que argumenta: "ao iniciar os procedimentos de análise, a primeira atitude é retomar os objetivos do estudo e do uso do grupo focal para realizá-los".

No caso deste estudo, o objetivo geral é caracterizar a ação supervisora das Coordenadoras de Serviços Educacionais (CSE), vinculadas à rede municipal de ensino de Santo André. Também pretende-se responder à pergunta da pesquisa, analisando qual o papel da ação supervisora, na visão das Coordenadoras de Serviços Educacionais na rede municipal de Santo André.

A pré-análise, primeira fase da organização de análise de conteúdo, segundo Bardin (2011) objetivou a sistematização para que se pudesse conduzir as sucessivas operações de análise. Ao analisar as categorias foi possível um movimento de selecionar, organizar e reorganizar as categorias, tendo como objetivo uma melhor compreensão dos aspectos elucidados pela pesquisa.

Os aspectos analisados durante a leitura das mensagens oriundas dos grupos focais foram destacados e selecionados. A partir desta sistematização, os dados mais importantes foram agrupados, dando origem às sete categorias sendo que uma categoria originou duas subcategorias, como indicado no quadro:

Quadro 11 - Categorias e subcategorias de análise

Categorias
4.4.1 O conceito de Supervisão Educacional na visão das CSE
4.4.2 Ação Supervisora Fiscalizadora na visão das CSE.
4.4.3 Ação Supervisora Formadora na visão das CSE.

4.4.4 Ação Supervisora Articuladora na visão das CSE.
4.4.5 Ação Supervisora Transformadora na visão das CSE.
4.4.6 A Ação Supervisora e sua importância na visão das CSE **Subcategorias:** • 4.4.6.1 A importância da ação supervisora das Coordenadoras de Serviços Educacionais na execução da política educacional do município. • 4.4.6.2 Atribuições instituídas legalmente e o cotidiano de trabalho.
84.5.7 Reflexão sobre a Prática da Supervisão.

Fonte: Selarin (2016)

As categorias e subcategorias revelam qual a compreensão que as CSE têm acerca do seu papel supervisor. Para organizar as chaves para a interpretação desses saberes, foi necessário recorrer aos referenciais teóricos dessa pesquisa, em especial, à compreensão sobre o conceito de supervisão educacional e às dimensões da ação supervisora.

Cumpre ressaltar, que a última categoria que trata da reflexão sobre a prática da supervisão, foi um achado nos grupos focais I e II, do momento de avaliar a reunião e que tal fato possibilitou revelar o quanto as CSE se reconhecem como grupo e o quanto foi importante discutir o seu papel com seus pares. Essa análise será apresentada com mais clareza durante o capítulo.

4.4.1 O Conceito de Supervisão Educacional na visão das CSE

O conceito de supervisão educacional foi uma categoria selecionada, pois é necessário ter a clareza de como as CSE o compreendem. Nas sessões dos grupos focais I e II, foi possível perceber, sem uma análise mais sistemática, que havia uma certa confusão conceitual acerca do tema.

Durante os encontros dos grupos focais I e II algumas CSE apresentaram a compreensão sobre o conceito de supervisão, demonstrando o quanto trazem arraigado o conceito de supervisão como algo ligado apenas à fiscalização. Algumas falas explicitam que não fazem a supervisão da rede, mas sim, a coordenação dos trabalhos:

> *A nomenclatura, às vezes, nos coloca em lugares que nos dão dúvidas do que fazemos, então supervisão e coordenação. Coordenação está muito mais ligada ao fator pedagógico e a supervisão às questões mais administrativas e o pedagógico também, misturado. Mas eu queria retomar que a Secretaria de Santo André nos colocou numa posição de supervisão e coordenação ao mesmo tempo (Cora Coralina).*
>
> *A palavra supervisão me assusta, eu acho que a gente está longe da supervisão. Porque supervisionar é estar em cima olhando aquela coisa. Nós somos o trabalho de fazer, por isso que a gente não chama de supervisora da rede de Santo André. Nós somos coordenadoras de um trabalho. A gente está lá na lida junto com as pessoas, coordenando esse trabalho, fazendo com as pessoas, tentando buscar reflexões lá. Então quando fala a supervisora chegou, eu tenho todo um cuidado para falar não a supervisora e, sim, a coordenadora (Ana Maria Machado).*
>
> *Mas, do meu ponto de vista nós fazemos diferente, porque não fazemos esta parte de supervisionar, então talvez por não ter essa questão da supervisão instituída e nós ocuparmos esse lugar que fica distante, mas que tem as escolas que a gente acompanha e faz o acompanhamento e não a supervisão, talvez também venha um pouco deste lugar do olhar das pessoas de supervisão, porque de fato se a gente for conversar com as equipes gestoras, algumas vão ter, lógico, essa parceria no acompanhamento, por mais que a gente vá incomode, provoque a olhar de um outro lugar, a gente ainda é parceira, diferente de uma supervisão, né! Então, eu não sei se tem, mas acredito que a gente ocupa esse lugar institucional (fez o gesto entre aspas), por conta mesmo de ter essa questão legal das supervisoras do Estado, não sei se tem outros municípios que tem essa questão (Ruth Rocha).*
>
> *E uma coisa que sempre volta no nosso grupo, que a gente tem a vontade de fazer melhor, mas acaba se atropelando que é a leitura dos documentos oficiais, porque demanda um tempo muito grande e um tempo que a gente não tem com esse tanto de atribuição acaba não tendo. A gente faz, mas sempre coloca que queria mais tempo, discutir melhor, se aprofundar mais. Então, quem cuida só de supervisão, tenha um olhar só para esses documentos, mais aprofundado, com um tempo maior para isso (Marina Colassanti).*

O que se pode perceber com esses discursos é que acredita-se que ação supervisora seja apenas uma ação reguladora, fiscalizadora e de controle. Fato esse, que se deve em função do próprio histórico da supervisão educacional como apresentado neste estudo. Faz-se necessário que as CSE compreendam que uma ação supervisora possa ir muito além de mera fiscalização. Como apontado por Rangel (2015) que o supervisor pode e deve deixar de ser um técnico que se encarrega da eficiência do trabalho, ou controlador das ações executadas.

O supervisor deve ser um profissional que tenha dimensão da sua ação política, de coordenação e acompanhamento do trabalho executado, estimulando o grupo a refletir sobre as ações executadas. As CSE apresentam clareza que o trabalho que executam é semelhante ao desse supervisor mais próximo da escola, que leva a escola a refletir sobre a ação.

Em alguns momentos, discorrem que fazem sim a supervisão, mas de um modo diferenciado, pensando numa ação supervisora que esteja mais próxima do trabalho a ser realizado nas escolas, que seja um profissional mais orgânico no seu fazer, como nos aponta Alarcão (2015, p. 12):

> Ao superpoder orientador e controlador contrapõe-se uma concepção mais pedagógica da supervisão concebida como uma coconstrução, com os professores, do trabalho diário de todos na escola. O supervisor passa assim a ser parte integrante do coletivo dos professores, e a supervisão realiza-se em trabalho de grupo.

Desse modo, foram encontrados alguns discursos que apontam essa ação supervisora comprometida com ações de parceria, de pensar junto, de implementar a política educacional do município:

> *A gente realiza a supervisão sim, mas no sentido de acompanhamento. Nós temos outro viés, um outro olhar, além da gente supervisionar a gente implementa uma educação em Santo André (Cora Coralina).*
>
> *Eu acho que, eu já estou algum tempo a mais no setor e isso vai criando uma parceria, vai se estabelecendo na relação elas não verem mais a gente como supervisão e buscar ajuda nos problemas do dia a dia, de ligar para a gente no sentido de parceria, de ajudar a resolver (Marina Colassanti).*
>
> *Isso mesmo, eu acho que também está no nosso principal desafio dar significado para essa supervisão. Como essa supervisão e as questões que são mais burocráticas, um pouco do que todo mundo tentou falar aqui, como que essas ações podem, pensadas a partir da reflexão pedagógica, e não como normas, normativas e regras que vem de cima para baixo, né! Esse é o nosso grande desafio (Marina Colassanti).*

Esses discursos trazem à tona que as CSE têm uma prática da ação supervisora que é apontada pelos referenciais teóricos deste estudo como uma ação desejável de supervisão. Apenas o que falta às CSE, partindo dessas análises, é uma definição conceitual do que seja exercer uma ação supervisora. Parece que o fato de não estar claro o nome da designação da função, acarrete tal problemática.

A literatura específica sobre supervisão educacional mostra uma grande variedade de terminologias para designar a ação supervisora. Existentes expressões como: inspeção escolar, supervisão escolar, supervisão pedagógica, supervisão educacional, supervisão de ensino, coordenador pedagógico, coordenador de turno, dentre outros. Muitos autores usam a terminologia supervisão na perspectiva de uma “visão sobre” ou o “olhar sobre”. Em Santo

André, quem deve executar a supervisão educacional é a Coordenadora de Serviços Educacionais, como já apresentado do decorrer deste trabalho, porém isso não é muito claro para quem executa a ação, como descrito nos relatos abaixo. Em geral, há uma divergência no que seja ação supervisora e o que seja coordenação:

> *A minha cunhada é coordenadora em São Paulo e fui perguntar para ela como é o trabalho e ela me respondeu que fica na escola, em uma escola. E a coordenadora pedagógica, a diretora, a vice e ela que fica numa escola só. É uma questão de nomenclatura e ela disse que vê muito mais meu papel como supervisora do que como coordenadora. Porque o supervisor de SP, ela vai de tempo em tempo na escola, pergunta como funciona. O coordenador em SP, ele fica na escola, ele é responsável pela formação, por tudo e o supervisor tem esse papel que a gente faz, vai de tempo em tempo na escola (Adélia Prado).*
>
> *Acredito que esse é o diferencial nosso, em todo local que a gente vai, eu percebo que eles olham para nós como as supervisoras. 'Nossa, aqui chegou a supervisora! ' Que aqui nosso cargo tem um nome diferenciado e também uma intencionalidade diferenciada. Eu percebo essa diferença (Eva Furnari).*
>
> *Eu acho que a gente faz sim, mas não somente a supervisão administrativa, mas nos preocupamos com a organização pedagógica. É um dos princípios que a gente defende. A gente não fica só na supervisão educacional, aqui diz do município de Santo André, a gente tem um panorama grande do município (Elisa Lucinda).*
>
> *Aí vem a visão da escola, que olha para a gente como a supervisora que vai vir resolver, ao invés de construir juntas uma saída. Elas ligam e perguntam: 'Eu posso? Eu não posso? ' Aí elas querem mesmo o papel de supervisora: se sim, ou não (Ana Maria Machado).*

Também apresentam uma falta de compreensão de qual seja efetivamente o papel a ser cumprido. Em determinados momentos se veem como uma profissional que executa a ação supervisora, mas de um modo diferenciado, em outros momentos se veem como coordenadoras pedagógicas, fato esse explicitado nos estudos de Rangel (2008, p. 75): "Pensar a ação supervisora é também pensar a maneira como se intitula, pois, o nome é, essencialmente, uma identificação, uma atribuição de identidade". Os relatos abaixo trazem essas questões apontadas:

> *Gente até hoje me pergunto, me desculpa, mas quais são? Porque tem hora que...é um dos grandes, para mim, desafios. Ninguém nasce AP, ninguém nasce DUE, e nem coordenadora. É bem esse limite entre a questão pedagógica, a questão administrativa. Muitas vezes, vou para uma unidade e me questiono: "Qual meu papel aqui? Eu estou partindo do que eu acredito, que eu acho que é essa construção de grupo, da questão de ser parceira, de não ser o supervisor que chega lá só para mandar, para fiscalizar. A gente*

> *ainda está na busca. Não chegaram para nós e falaram você tem que fazer, isso, isso, isso. Sua atribuição é essa, essa, essa. Pelo menos falo por mim. Até hoje busco algumas respostas (Adélia Prado).*
>
> *Eu acho que é difícil para quem está chegando no contexto descobrir o que lhe cabe enquanto fazer, fazendo. Pelo seu percurso, com seus parceiros, até pelo nosso contato com as gerentes, e outras instâncias. Mas legalmente, a gente não sabe dessa portaria, e aí numa transição política, isso nos complica, porque o trabalho pode enveredar só na supervisão e cair por terra tudo o que a gente produziu, ou tentou construir (Hilda Hist).*
>
> *Então eu fiquei pensando que concepção que estas pessoas têm de coordenadora, aí me vem a questão qual é o nosso papel? Eu penso que estamos aqui preocupadas em qual é meu papel (Cecília Meireles).*

Fica explicitado que as CSE, tem clareza de como deve ser uma ação supervisora, trazem um conceito que, historicamente, deu a conotação de supervisão ao simples ato de fiscalizar. Porém, os estudos atuais sobre a ação supervisora mostram um profissional de suma importância no processo educacional e que sua atuação seja mais próxima das escolas, tendo como princípio o diálogo e a construção coletiva das ações.

Rangel (2008, p. 75), reflete bem esse papel de ressignificação da ação supervisora: "Ao ressignificar e revalorizar a supervisão, reconceitua-se, de modo a compreendê-la na sua ação de natureza educativa e, portanto, sociopedagógica, no campo didático e curricular do seu trabalho, no seu encaminhamento coordenador".

Em relação ao que executam, as CSE aproximam sua ação de uma ação supervisora comprometida com as escolas, com a formação dos professores e das equipes gestoras e com a aprendizagem das crianças. Compreendem que tem uma atuação diferente de uma ação meramente fiscalizadora. Portanto, em relação ao conceito de supervisão e ação supervisora constata-se que é necessário refletir com as CSE sobre o processo histórico da função para que todas compreendam, conceitualmente, o que significa ação supervisora, trazendo, inclusive mais clareza aos seus fazeres.

4.4.2 A Ação Supervisora Fiscalizadora na visão das CSE.

A ação supervisora fiscalizadora, muitas vezes, é confundida por algumas CSE com o conceito de supervisão. Acreditam que realizar a supervisão educacional é apenas fiscalizar e por muitas vezes, apresentaram uma dicotomia entre supervisionar e coordenar o sistema educacional. Por isso, é importante que as CSE que executam a ação supervisora do município tenham clareza conceitual da sua ação para melhor exercê-la. Também se faz necessário que

compreendam as dimensões de uma ação supervisora e que a ação fiscalizadora é uma dessas dimensões.

Na maioria das vezes, devido ao processo histórico do papel do supervisor, a ação fiscalizadora é vista de um modo desqualificado em sua ação. Essa ideia tem certa validade se a ação fiscalizadora se limitar ao controle da execução da ação. Porém, ela é uma ação necessária para a análise dos dados de aprendizagem de uma escola, para levantar a demanda reprimida de uma região, dentre tantos outros exemplos. Algumas CSE apresentaram que, em alguns momentos, executam essa ação e que a mesma tem uma finalidade:

> *Mas as pessoas ainda nos vêm com a força do fiscalizar. 'Ela veio aqui fiscalizar'. E na verdade não é esse o intuito, muito pelo contrário, é voltado para o acompanhamento do trabalho, pois, muitas vezes, a gente chega de fora e traz nosso olhar de estranhamento (muitas cabeças concordando) e que as pessoas ali no dia a dia não percebem (Martha Medeiros).*
>
> *A gente tem que lidar com o administrativo, o pedagógico, a supervisão, a fiscalização, o acompanhamento, a manutenção (risos). E assim, quando a gente fala do administrativo e o pedagógico, todas as ações que compõem cada um desses se dilui, porque na verdade se você for pensar é desde lista de alunos, projeção de salas para o ano seguinte, se tem profissional que não está cumprindo as regras, de chegar no horário, sair no horário. Até as questões mais amplas de concepção pedagógica, de discussão coletiva do trabalho (Marina Colassanti).*
>
> *Eu estava pensando um pouquinho na palavra fiscalizar, né! Quando a gente estava falando, porque sempre ela vem de uma forma pejorativa, ruim. Aí eu fiquei aqui refletindo, porque quando você vai lá ver se todo mundo está entrando no seu horário certinho (risos) você está fiscalizando (Martha Medeiros).*
>
> *Quanto a fiscalização, ela é uma forma de acompanhamento, depende do ponto de vista de quem coloca ela. Ah, eu vim fiscalizar, fiscalizar o que? Se você acha que eu vim fiscalizar para cobrar, aí é um ponto de vista, mas eu vim fiscalizar na medida que eu venho te apoiar, aí eu tenho outra visão (Cora Coralina).*
>
> *Papel de fiscalizador no sentido da pessoa que vai naquele espaço, naquela estrutura, naquele contexto, verificar como o trabalho está acontecendo, e a partir do momento que você acaba entrando em contato com este trabalho, nós fazemos hoje. Do meu ponto de vista nós fiscalizamos, não no sentido de ir lá com uma lista: "você fez isso, você fez aquilo", ou check list, mas no sentido de verificar como a trabalho está acontecendo e a partir dessa verificação eu tomo decisões de onde eu preciso colaborar ou se pode continuar do jeito que está ocorrendo. A palavra também não é boa, é cheia de significado, fiscalizar..., mas o sentido dela é verificar e caminhar junto com acompanhar, avaliar. Faz parte de todo o processo do nosso trabalho (Clarice Lispector).*

Observa-se com estes discursos que a ação supervisora é bem abrangente e que se faz necessário articular as ações, e as CSE necessitam ter clareza de todas as dimensões da ação supervisora.

4.4.3 A Ação Supervisora Formadora na visão das CSE.

Uma ação supervisora formadora é aquela que se compromete com a formação da equipe na qual atua. Seja a formação da equipe gestora, seja a formação dos professores. Acompanhar o processo formativo das escolas nas quais atua, muitas vezes, sendo o próprio agente formador das equipes. Na visão das CSE, esse é um papel em que se veem atuando e, muitas vezes, apresentaram que estão muito mais próximas das ações pedagógicas das escolas e isso torna-se um elemento revelador do porquê têm clareza do seu papel formador:

> *A gente tem várias ações que são formadoras. Tem a setorial, a própria setorial é formadora. Na escola quando a gente vai lá, faz um encaminhamento, faz uma reflexão, faz uma reflexão...tudo isso é ação formadora. Mas instituir alguns espaços de formação como a formação com as AP, foi muito desafiador para o nosso grupo, principalmente por causa de um dilema que a gente tinha de como caminhar como rede, como caminhar como setor e como caminhar como escola (Marina Colassanti).*
>
> *A formação é muito esse lugar de afetar o outro com um pensamento, com uma ideia, uma reflexão, com um olhar para a prática. Então, eu acho que a gente faz isso o tempo todo (Zélia Gattai).*
>
> *Quando eu fico pensando na ação formadora de uma coordenadora, por muitas vezes, eu me pego no compromisso com o grupo, com as pessoas de organizar de um jeito e mostrar para elas que tem muita gente falando disso, tem muita gente estudando isso, tem muita gente que já escreveu disso, para gente não ficar reinventando as coisas, mas pra gente se apropriar dela, e ai fazer esse movimento é muito difícil, porque ele requer tempo, ele requer estudo, requer propriedade, leitura (Martha Medeiros).*

Em vários momentos as CSE apontam a importância de se formarem de estudarem para poder ser o agente formador, de acompanhar as formações da rede, como nos aponta Rangel (2015, p. 58) “A função, a “missão” de estudo requer, então, do supervisor a “visão sobre” – a visão geral de – fundamentos, princípios e conceitos do processo didático”. Esse fato é perceptível nos apontamentos oriundos das CSE o quanto é necessário esse momento de estudar para poder contribuir na formação das equipes gestoras e na formação nas escolas:

> *Nós somos formadoras também... me vem a questão para ser formadora tem que estudar, ponto! E acho que estudar é algo que a gente sempre pediu nesse*

> *grupo. A gente queria momento para estudar" [...] "Então eu penso que é um desafio maior para a gente, porque você precisa estudar, você precisa saber como intervir, você precisa saber o que perguntar para levá-las a reflexão e que essa reflexão tenha uma mudança de atitude lá na escola (Cecília Meireles).*
>
> *Então formar um grupo, estudar juntas, discutir um texto, pensar nos fazeres, tem sido muito bom. Eu acho que ao mesmo tempo que tem colocado uma sobrecarga de responsabilidade, qual é minha responsabilidade nessa ação que é grandiosa, porque tudo que a gente planeja, a gente espera que se reflita numa mudança de prática (Martha Medeiros).*

Outra questão importante apontada pelas CSE, no que se refere ao papel formativo por elas desempenhado, é o cuidado de trazer a realidade da escola para as discussões e que, muitas vezes, quando a formação é realizada apenas por uma assessoria que vem de fora, a realidade das escolas não é discutida e, como consequência, não se vê mudança na prática. Em alguns momentos necessitam ser o agente articulador das formações para que elas façam algum sentido no cotidiano das escolas e na prática dos professores:

> *Nós somos o elemento que pode fazer essa conexão do que a escola tem de real, com uma teoria. E tendo a visão do real e a visão da teoria, do foco, é isso que faz do nosso papel um papel para conseguir de fato, formar um formador para que ele de conta de um trabalho com a equipe lá na escola (Clarice Lispector).*
>
> *Na verdade, eu vejo a formação de formadores, é necessário garantir um espaço que a escola seja trazida para a formação, e juntas, com a coordenadora nessa articulação, discutir propostas e estratégias para a escola avançar nas situações, resolver os problemas da realidade. Porque se não for assim, também não tem sentido de a gente ficar estudando, vendo palestras, se a gente não consegue olhar para a realidade e transformar essa realidade (Lya Luft).*
>
> *A principal coisa que a gente tem hoje, é olhar para essa formação que a gente tem e perceber que existem várias formas de se poder formar o outro, porque senão a gente leva uma concepção de formação muito fechada e isso não condiz com o que estávamos discutindo a pouco, de sermos articuladores dentro de uma função. Não sinto nenhuma facilidade em fazer isso, exige bastante estudo para poder ter consistência no que está falando, para poder falar por outro: 'vamos por esse caminho' (Cora Coralina).*
>
> *Eu defendi que o nosso papel era um papel formativo. Mas nos disseram é articulador. É também, se pensarmos que a formação vai transitar, entre a articulação provocando uma transformação (Hilda Hist).*
>
> *Até as equipes validam muito mais o espaço da setorial, o espaço da formação de AP que é feito por nós. Elas validam as formações que vem de fora, quando fazem sentido para elas (Lya Luft).*

Sendo assim, fica claro que as CSE apresentam uma clareza quanto ao seu papel formador, e que essa formação necessita fazer sentido para a escola, que se origine a partir da realidade da escola. Isto é possível devido ao acompanhamento que as mesmas realizam nas escolas e que a articulação com as questões observadas são de extrema importância para a organização dos espaços formativos. Portanto, a ação formadora das CSE só terá validade e provocará transformação se for articulada com as observações e necessidades reais de cada escola.

4.4.4 A Ação Supervisora Articuladora na visão das CSE.

A ação articuladora é apontada, em vários momentos, como um papel da CSE. É importante compreender que articular significa estar atento à política educacional vigente no seu local de atuação, acompanhar o trabalho realizado nas escolas e promover a reflexão sobre esse trabalho. É uma ação que tem uma dimensão política muito presente, pois consiste em articular as políticas educacionais, levando à uma construção coletiva sobre as possibilidades de atuação, objetivando a aprendizagem de todos os alunos e alunas. Portanto, dentro dessa perspectiva da ação articuladora, pode-se perceber que as CSE compreendem essa ação no seu fazer:

> *Na lógica de uma implantação de uma política pública, da qual nós somos responsáveis por essa implantação, não dá para dissociar um do outro. Tanto o trabalho pedagógico, quanto o trabalho administrativo deve andar junto de maneira parceira e a coordenadora tem a função de articular a gestão pública, a política pública, tanto no administrativo quanto no pedagógico (Lya Luft).*
>
> *Porque para ser articulador, que é o grande diferencial que nossa ação tem que ter, que é o de articular a educação de Santo André, administrativamente e pedagogicamente, então ela precisa ter olhares diferentes de lugares diferentes, senão a gente só vai olhar para um lugar [...]. Então hoje, quando fui ser coordenadora eu aprendi a olhar um pouquinho maior. Olhar para a cidade, ter calma. Isso não aconteceu aqui, mas é melhor para a cidade. Essa dimensão eu não tinha. Não é fácil a gente ceder toda hora e olhar para esses lugares todos (fez o sinal entre aspas) e ver possibilidades. Mas são coisas que a gente tem que olhar como coordenação (Cora Coralina).*
>
> *Ela usou uma palavra que é bem boa mesmo, perfeita...que a gente tem que fazer esta articulação, para que isso aconteça efetivamente, porque a tendência é a hierarquia e horizontalizar é andar na contramão daquilo que todo mundo sabe fazer, ou já vivenciou de alguma forma. Seja em outros trabalhos, seja na própria escola (Zélia Gattai).*
>
> *Quem é coordenadora de EMEIEF, que tem que articular desde o infantil ao fundamental, o que que eu ofereço. O que eu faço lá no infantil e o que que*

> *eu faço lá no fundamental, nos diversos anos, para que a gente possa garantir o acesso a informação e tudo que as crianças têm direito (Cora Coralina).*

Também apontam em seus discursos problemas de articulação dentro da SE do município, aspectos que, muitas vezes, podem interferir na sua atuação:

> *Porque nosso papel articula lá na escola, mas ouvindo vocês falarem está faltando nossa articulação com a outra parte da ampulheta. Nós somos do meio para baixo, a parte de cima vai jogando areia na gente, já vem pronta. Está faltando a gente virar a ampulheta, nós CSE, nós escolas queremos fazer assim... isso parece revolução, mas não é nesse sentido (risos). Mas é para transformar. Ou seremos a coordenadora que vai trazer a realidade da escola, em primeiro lugar está a sala de aula e aprendizagem dos meninos e nós vamos trabalhar para isso, ou seguiremos o que já vem pronto (Ana Maria Machado).*
>
> *Se as escolas não estão articuladas é difícil, pois tudo que vem acaba lá na escola. Então todas as ações da SE terminam na escola e a escola está dizendo que está sufocada, que não está aguentando é porque não tem articulação. Nós não estamos articulando, nós CSE não estamos conseguindo fazer isso. Se a gente vai fazer a leitura dessa realidade, se a escola está gritando o tempo inteiro que precisa olhar para as suas necessidades e para sua realidade, porque ela não está dando conta do pedagógico, da formação e de tudo isso que estamos discutindo até agora, há um problema de articulação (Ana Maria Machado).*
>
> *Nossa articulação está fragmentada pela própria fragmentação da SE. Nós não temos esse fluxo constituído. Porque articular é bastante difícil, a gente até articula, considerando o DEIEF, mas em nível de política pública, de SE, eu acredito que a gente tem muito a caminhar (Lya Luft).*
>
> *Para ser uma ação articuladora é importante que você planeje. Hoje a gente trabalha na urgência. Muitas vezes, estamos no mesmo pé da escola, e às vezes até atrás. A escola já recebeu o e-mail e você nem sabe do que se trata. A escola te liga para tirar dúvida, aí você diz: espera aí que eu vou abrir o e-mail para entender (Hilda Hist).*
>
> *Quando a gente tem esse todo, essa autonomia. De saber um pouco de tudo, poder ajudar a escola a articular em favor dos mesmos interesses. Mas, às vezes, não dá, quando a gente acha que sabe disso, vem outra informação..., mas nosso papel é de articular, porém precisamos estar articulados, informados (Eva Furnari).*
>
> *Talvez o papel articulador que nos restou, é o da dinâmica do cotidiano. Um pouquinho do que ainda é possível articular diz respeito ao acompanhamento mesmo (Clarice Lispector).*
>
> *E pensar que articulação é uma via de mão dupla, se a gente não consegue espaço para tratar dos problemas que a escola vivencia para poder buscar estratégias, você não consegue articular, aí a reunião é só passar informes, demanda da SE. Isso não é articulação (Lya Luft).*

Fica evidente que há problemas de articulação dentro da própria SE. Isto ficou bem perceptível no grupo focal II que, na composição do grupo, haviam CSE com mais tempo de experiência e que vivenciaram outras formas de gestão da SE:

> *Eu fiquei lembrando do que um professor falou essa semana na aula, que grande parte das políticas educacionais, elas acabam não dando certo por ausência de um diagnóstico inicial. Quando a gente assumiu, talvez não tínhamos tudo em mãos. Nós que já éramos da geração anterior de coordenadoras, a gente tinha uma visão daquilo que a gente deixou. Os 4 anos da gestão passada fizeram muita diferença, nesse sentido e a rede se transformou, do ponto de vista de novos profissionais, as pessoas que estão acessando a gestão de um outro lugar. Então, às vezes, a gente pecou um pouco nesse diagnóstico inicial, um pouco mais miúdo para pensar os objetivos. Para pensar o alinhamento do trabalho. Teve a revista publicada que teve a intenção de mostrar as diretrizes da SE como um todo, mas faltou rever isso e a gente ficou patinando. E hoje a gente não consegue ter uma ação mais assertiva. E também tem as questões estruturais, porque, querendo ou não, temos que olhar para a realidade, principalmente as creches, elas tiraram a gente do processo de formação (Hilda Hist).*
>
> *Eu acho que o serviço emperra muito, porque a cada gestão se pega tudo e joga fora e vamos começar de novo. Não é no sentido de ser saudosista, naquele tempo era tudo de bom, mas...cada gestão muda tudo, indiferente de qual é o partido. Eu tenho que começar de novo, eu tenho que fazer diferente. E na educação eu não acredito nisso, eu acho que a gente tem que ir aprendendo com tudo o que já foi vivido, com os erros e com os acertos. Então, meu papel é de qualificar o trabalho, e então, ao longo da função de CSE, quais os ganhos que nós tivemos, quais as nossas falhas e aí a gente construir e fazer o diagnóstico, para melhorar nossas falhas e continuar. A educação é um movimento muito grande, eu não posso a cada 04 anos querer começar tudo de novo e isso vem acontecendo e isso é muito triste, porque não se começa, se caminha (Ana Maria Machado).*

Para realizar essa análise, foi necessário se reportar aos estudos de Mainardes (2006) que aponta caminhos a partir da abordagem do ciclo de políticas para a análise de políticas educacionais, uma vez que a organização e condução de uma Secretaria de Educação, demostra como as políticas educacionais são formuladas e de que forma as discussões emanadas na SE são encaminhadas para um contexto de uma rede de ensino.

Faz-se necessário retomar o que seja a abordagem do ciclo de políticas (MAINARDES, 2006), e como a mesma pode ajudar na compreensão dos fenômenos das políticas, em especial das políticas educacionais. Essa abordagem indica como é complexa e controversa a política educacional, dando ênfase os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que atuam com as políticas no nível local e ressalta a importância de se articular os processos macro e micro na análise de políticas educacionais.

> A atividade micropolítica pode ser identificada por meio da observação de conflitos, do estilo das negociações durante o processo decisório, das restrições colocadas sobre as questões a serem discutidas e decididas, bem como por meio da identificação de estratégias, influências e interesses empregados nos diferentes contextos e momentos do ciclo de políticas (MAINARDES, 2006, p. 60).

Com essa afirmação pode-se inferir que a atividade das CSE é uma atividade micropolítica, pois as mesmas executam suas ações nas escolas, local em que as políticas educacionais são executadas, porém, as CSE trazem as influências dos locais de atuação para a SE e que são elementos importantes na tomada de decisões para a implantação de determinada ação, projeto, dentre outros.

Quando as CSE indicam que existe um problema de articulação entre a SE que é o local de decisões de políticas e a ação da supervisora das CSE, que muitas vezes, ficam sabendo de uma decisão que foi encaminhada por e-mail, no mesmo momento que as escolas, fica revelado um problema por parte de quem gerencia as políticas educacionais da SE. Para implantar uma ação é necessário compreender que a formação do discurso da política (momento que as decisões são formuladas), influencia a interpretação dos profissionais que atuam no contexto da prática, em especial, para relacionar os textos da política à prática.

"Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas" (MAINARDES, 2006, p. 50). Esse argumento de Mainardes (2006) leva à compreensão do quanto o local da prática, ou seja, da execução da ação, é um elemento importante na condução das políticas educacionais.

Para que uma política educacional possa ser formulada e aplicada com êxito, é importante compreender, em especial no papel de pesquisadora, como a formulação da política se dá, entendendo os contextos de sua formulação e execução. Um dos contextos é o contexto da influência, ou seja, quais os fatores que levaram a pensar nessa ação, a se conceber esse projeto. Há o contexto da produção de texto, ou seja, o contexto da elaboração da lei, do projeto, da normativa e que sofre a influência de quem elabora e, em especial, compreender o contexto de quem a interpreta e coloca em prática que, de acordo com a abordagem do ciclo de políticas, é identificado como o contexto da prática, conforme as ponderações de Mainardes (2006. p. 60) que argumenta tal fato:

> [...]o contexto da prática exige a análise de como a política é reinterpretada pelos profissionais que atuam no nível micro e ainda a análise das relações de poder, resistências etc. Tanto no contexto macro quanto no micro, as relações

> de poder são particularmente significativas para se entender a política ou o programa.

Mainardes (2006, p. 60) traz uma reflexão importante para o meu papel de pesquisadora nesse contexto da análise das políticas adotadas pela SE e a ação das CSE:

> O contexto da estratégia política exige que o pesquisador assuma a responsabilidade ética com o tema investigado, apresentando estratégias e atividades para se lidar mais eficazmente com as desigualdades identificadas na política. Tais estratégias – que podem ser genéricas ou mais específicas – não deveriam limitar-se a um pragmatismo ingênuo ou ter a pretensão de serem redentoras. O aspecto essencial desse contexto é o compromisso do pesquisador em contribuir efetivamente para o debate em torno da política, bem como para sua compreensão crítica.

Sendo assim, partindo da análise da falta de articulação da SE com a ação das CSE, é possível perceber o quanto essa falta de articulação pode influenciar suas ações. É importante indicar a quem gerencia esse processo, que esteja atento à importância da articulação e compreenda a importância da atuação das CSE, referendando a importância do papel das mesmas, pois isso pode influenciar a implantação das políticas educacionais. Uma das CSE, traz essa questão com muita ênfase:

> *Eu acho que a gente deveria olhar o percurso desde que se iniciou a função da CSE, e onde estamos. A gente depende muito da gestão. Cada gestão que está aí decide a linha de trabalho da CSE. Então, por exemplo, nós vivemos uma gestão que tinha uma lógica de trabalho e a CSE trabalhava nessa lógica. Mudou a gestão, passou a ser outro fazer diferente totalmente. Então não é importante o que está escrito, mas como cada uma quer gerenciar o que é interessante para a gestão que está. Porque nós não sabemos o que é para fazer. Numa gestão eu faço isso, na outra que enxerga de outra maneira eu faço aquilo. Depende dessa concepção de que maneira nós vamos fazendo (Ana Maria Machado).*
>
> *Eu acho que assim, a gente fala do nosso papel, por mais que ele possa estar escrito e a gente desconheça o que está escrito e isso é bem sério. As pessoas da SE não conhecem o nosso papel. Todo mundo que articula o nosso trabalho, que coordena o nosso trabalho, que coordena o trabalho da coordenadora, também não tem isso claro, eles ficam se perguntado: 'é papel da CSE, faz isso ou faz aquilo'... E no nosso dia a dia, nem nós estamos entendendo o que eles vêm pedindo para a gente. Por ter vários gerentes, cada uma pede uma coisa e, às vezes, nem eles se conversam de qual é nosso papel. Então são coisas que a gente precisaria conhecer para poder concordar ou não concordar (Ana Maria Machado).*

É possível inferir que articular é uma ação importante de todos os que executam uma ação educativa, sejam os gestores da SE, sejam as CSE, sejam as equipes gestoras das escolas

e os professores. Quando um dos agentes da ação educativa, rompe, quebra uma ação articuladora, é provável que teremos problemas na execução das ações.

4.4.5 A Ação Supervisora Transformadora na visão das CSE.

A ação supervisora transformadora, também foi uma das categorias de análise, pois em vários momentos, nos dois grupos focais, as CSE apresentaram o quanto têm clareza de que um dos papéis a serem desenvolvidos é o de provocar mudanças nas práticas dos professores e das equipes gestoras. Também se evidenciou que transformar não significa, com um passe de mágica mudar algo, como transformar um lenço num coelho. Transformar é mobilizar mudanças, e no contexto educacional, transformar é provocar mudança na prática educacional, na forma como a escola enxerga sua comunidade, provocar mudanças para a melhoria da aprendizagem. As CSE apontaram essa questão:

> *Quando perpassa pela reflexão, para a mudança de prática, pela possibilidade de olhar para as crianças, de ter uma organização de trabalho e um projeto diferenciado é muito mais difícil, e assim o quanto ainda patina, o quanto é difícil, porque você lida com concepções, com pessoas, com diferentes pensar, com outros jeitos. É muito difícil atuar, de transformar, de ter a ação transformadora (Martha Medeiros).*
>
> *E quando a gente falou do papel do AP, outro dia, que ele tem a função de articular, formar e transformar, é também o nosso (Hilda Hist).*
>
> *É difícil essa pergunta, se ela transforma ou não. Ela transforma se eu consigo mexer com a escola. E aí, esse é o objetivo. Deveríamos ter como objetivo uma ação transformadora. Sair de onde estamos para caminhar para outro lugar. Aos meus olhos quem pode dizer isso é o percurso, quanto já conseguimos construir com nosso papel? Vejo que nós conseguimos construir muita coisa, à revelia das dificuldades. [...] se a gente consegue, de um jeito ou de outro trazendo a realidade das escolas e compondo um olhar crítico, um olhar com intencionalidade..., isso nós estamos conseguindo. Então ela é transformadora (Ana Maria Machado).*
>
> *Eu vejo que antes da transformação existe duas questões, que é a provocação e a reflexão, que a gente tem feito em vários momentos. Tanto nos acompanhamentos, quanto nas setoriais, ou por conversas, mesmo que por telefone, quando alguém pergunta: 'o que faço nessa situação? ' E a gente reflete com elas. [...] Eu acho que nós não conseguimos uma transformação, mas nós temos caminhado em busca, para que a pessoa seja provocada a refletir sobre seu papel e como olhar a partir dessa reflexão. Temos visto algumas ações, mas elas têm que se fortalecer. São pequenas conquistas (Lya Luft).*
>
> *E por ser pouco tempo, ela é sim uma ação transformadora. A gente não consegue ver grandes transformações, mas a gente consegue ver uma busca*

> *individual das pessoas, pela insistência do nosso exercício com a gestão, com a equipe gestora. Elas também fazem um exercício de olhar para si mesmo e seguir..., questionar, tentar fazer diferente (Elisa Lucinda).*
>
> *Eu queria voltar na ideia do papel de supervisora como, às vezes, ele assusta. Eu também tenho esse conceito de supervisão que é de ticar, olhar se está certo ou errado. Se você não vai junto, se você não formar, aí não é transformador. Se torna simplesmente um papel de você verificar de avaliar: olha aqui você está errada. Jogando a culpa no outro, isso não transforma. Mas esse movimento que a gente faz, porque aquele de você acompanhar, ver as fragilidades das equipes, onde está mais frágil, onde eu posso ajudar, de buscar outras saídas juntas, aí eu acho que é esse papel transformador (Eva Furnari).*
>
> *Eu acho que a questão do supervisor, esquecendo a palavra supervisão, mas na função do coordenador de serviços é um papel que pode ser transformador. E pode ser transformador no sentido de que nós vamos pensar juntos as questões de articulação para onde queremos ir (Clarice Lispector).*

Portanto, ter um papel que conduza à reflexão, para melhoria da prática, para pensar em mudanças, é um papel da supervisão educacional. Esse papel é muito claro, por parte da CSE, que toda reflexão tem o objetivo de mudar a prática, ou pelo menos repensá-la. Mostram também, que esse é um caminho árduo, às vezes, de pequenas conquistas, pois querer impor uma mudança, pode até provocar uma mudança de fachada, mas que ao longo do tempo se perde e as práticas anteriores retornam.

4.4.6 A Ação Supervisora e sua importância na visão das CSE.

Para a análise dessa categoria foi necessário dividi-la em 2 subcategorias, pois foi possível verificar a clareza que as CSE têm acerca da importância do seu papel enquanto agentes da política educacional do município e desconhecimento das atribuições instituídas legalmente e como isso pode influenciar, ou não, o seu fazer.

4.4.6.1 A Importância da Ação Supervisora das CSE na Execução da Política Educacional

Durante as sessões dos grupos focais I e II foram apresentadas pelas CSE, qual a visão que elas têm referente à importância do seu papel enquanto agentes da política educacional. Apareceram questões ligadas à referência no seu setor de atuação, na parceria com as escolas, professores e equipes gestoras:

Agora a formação política e pedagógica, ficou nas nossas mãos, de uma maneira que poderia ter sido melhor ou não, mas nós conseguimos caminhar com muita gente progredindo nos seus fazeres lá na escola, por conta do papel da coordenação, da setorial, do nosso acompanhamento, das nossas buscas para levar as meninas a refletirem sobre suas práticas, e não de dar respostas, embora, muitas vezes, elas queriam a resposta. Então, a gente teve todo um cuidado de fazê-las refletir, de pensar juntas, vamos fazer com... Então eu acho que a rede, de uma certa forma, não 100%, mas, de uma certa forma, progrediu muito nesses quatro anos no papel da CSE como coordenadora, não como supervisora. Uma coordenadora que vem e coordena junto com a equipe, faz um trabalho de parceria. Essa é a parte boa do nosso trabalho (Ana Maria Machado).

Eu acho que uma questão importante e que, por mais que a gente tenha enumerado as dificuldades do nosso papel, nós somos a referência para as nossas equipes gestoras. Para a busca de ajuda, para resolver problemas, para compartilhar um ganho...é sempre com a coordenadora. Isso é uma conquista. Se você pensar no histórico da supervisora, pouco eu vi uma diretora ligar para uma supervisora para contar algo de bom que a escola está realizando. É muito diferente o nosso papel de parceria, de estar junto com a escola nesse fluxo de construção. Isso é um grande ganho, é uma forte qualidade do nosso trabalho, por mais difícil que seja, esta referência para a escola, não só das equipes gestoras, mas para os professores, os funcionários. Você chega na escola, querem conversar, querem partilhar, querem tirar dúvidas, falar de problemas. Mas você é a referência (Lya Luft).

Eu penso que pelo período que a gente acompanha, pela nossa regularidade no acompanhamento, pelas setoriais, isso é importante. Porque isso não teve em outros períodos, essa regularidade de encontros, de formação, de discussão, de reflexão. Nem sempre a gente consegue ir toda semana, mas garante na setorial esse momento (Eva Furnari).

É na relação que a gente vai mudando. Pela própria ação da gente, a própria forma como a gente vai resolvendo os problemas do dia a dia junto com elas (Marina Colassanti).

Eu percebo que nós temos essa característica de estar na escola, mas estar próximo aos professores, com as crianças. As crianças nos conhecem, porque a gente está ali, está intervindo, auxiliando (Cecília Meireles).

[...]. Porque a gente faz esse caminhar, mesmo que a gente não esteja in loco, fazendo as ações, a gente tem a parceria com as equipes e sabe os encaminhamentos que vão ser dados, tanto com relação à parte pedagógica, quanto à parte administrativa, de manutenção, que ficou bastante tempo no nosso colo. Hoje nem tanto, mas a gente sabe o que está acontecendo. A gente não efetiva as ações, mas a gente tem clareza como as ações estão sendo desenvolvidas no nosso setor [...] A gente não está na efetivação da ação, penso, mas a gente está no acompanhamento (Ruth Rocha).

Vejo que meu papel não é ir lá e dizer o que as pessoas tem de fazer. Mas é ir lá e provocar as pessoas sobre o estranhamento que muitas vezes quem está mergulhado na realidade não tem mais (Zélia Gattai).

[...] Eu me lembro que uma das primeiras reuniões que nós tivemos, junto com as gerentes, Diretora do DEIEF, a gente fez um exercício, qual é o nosso

> *papel, eu me lembro que no final a gente chegou à conclusão de que era orientar, acompanhar e fiscalizar, então eu acho assim, que mesmo que não tenha uma lei descrita, foi algo também construído por nós, é legitimo, a gente discutiu a respeito de como seria o nosso trabalho, por mais que a gente esteja também se formando a cada dia nesse papel [...] (Carolina Maria de Jesus).*
>
> *Quando vamos para a escola ou para uma reunião, não é para vir com a resposta, mas é para compartilhar. Pensar junto. Como eu falei é uma construção (Cecília Meireles).*
>
> *Onde é que você quer chegar, porque tem muitas coisas que nos desviam. Como é que a gente faz para chegar lá. A gente tem que pegar nas mãos e chegar junto, não é uma pessoa que tem que chegar. A gente tem que chegar junto. Se a gente não chegar junto a SE não cumpriu seu papel. Essa coisa da parceria entre nós é fundamental para que o papel da CSE se fortaleça e que aconteça adequadamente (Carolina Maria de Jesus).*

Também apontam que o diferencial do trabalho da CSE é o saber ouvir, é estar atentas aos problemas das escolas, demostrando uma ação democrática no cotidiano:

> *Não dá para chegar para as pessoas e falar como elas têm que fazer. Até dá. Até poderia. Até talvez fariam, mas as coisas se perdem, se não tem mais ninguém dizendo com fazer, então acabou... O caminho que a gente faz é mais longo. É mais demorado, mais sofrido...é mais de idas e vindas, avanços e retrocessos... Mas eu penso que ele é mais consistente, no sentido de permanecer. Não que vá permanecer tudo do jeito que está, enfim, mas que as pessoas entendam melhor, para que possam ir pensando na ação delas e se comprometem na ação que estão fazendo [...] (Zélia Gattai).*
>
> *Eu percebo assim que quando a gente ouve e dá uma resposta para elas considerando o que elas falam. Elas estão do nosso lado. Eu vejo assim, na última setorial elas diziam: 'a gente quer fazer, a gente está do lado, mas a gente não consegue, está difícil'. Elas estavam citando a demanda da escola. Não é que não querem fazer, muitas vezes, a gente não ouve o que elas estão gritando..., a partir do momento que a gente ouve, a gente tem elas do lado com o mesmo objetivo que é a aprendizagem das crianças (Eva Furnari).*
>
> *O quão é importante, dentro de tudo que a gente está falando, eu pensando e ouvindo todo mundo é que um dos nossos papéis mais bonitos que a gente pode fazer é o papel da gestão democrática...que é ouvir, de pensar junto, abrir espaço para as vozes e todas as vozes...a pessoas poderem falar. Se sentirem contempladas na escuta, mesmo que esta escuta não reverbere numa ação prática. Organizar, coordenar, fortalecer essa gestão democrática, verdadeiramente democrática, porque a gente está aprendendo a ser democrático. A gente é um país jovem, democraticamente falando, e a gente não sabe fazer muito bem democracia, mas a gente está tentando fazer, que no meu entendimento, nesse momento da minha vida, é esse espaço de diálogo, de discussão de construção coletiva. De dar voz para a equipe gestora, para o professor, para a criança, para o cara da limpeza, para o cara da cozinha. Teve uma RP que a gente fez há pouco tempo que as meninas da cozinha tinham tantas contribuições para a escola, para trazer o olhar delas. É fantástico, eu sou fã dessa mulherada que fica lá na escola, limpando*

> *o chão. Cuidando da comida, mas quando elas vêm com a fala, eu digo: Nossa!!! Quisera todo mundo, ou o professor, tivesse o olhar que essa criatura tem acerca do nosso trabalho. Então, a gente tem que zelar por isso. Zelar para que isso aconteça na escola. Seja exercitado... que a família possa ter voz, que a criança possa ter voz e articular (Zélia Gattai).*
>
> *Eu participei de todos os conselhos do meu setor e elas permitiram algumas aberturas, algumas falas, deixei claro para eles que a gente estava discutindo o ensino e se alguém tinha melindre de discutir o ensino naquele momento. Foi muito legal, naquele momento uma professora disse assim: 'eu estou fazendo assim, assim, assim, o que você acha? ' Achei legal, porque eu sou a pessoas mais distante da escola, eu não estou lá todo dia, e ela não estava perguntando por perguntar, ela estava perguntando se eu achava bacana o que ela estava desenvolvendo, numa relação superinteressante, e não é nenhuma professora mais próxima que eu tenho contato. Eu pensei que nunca ia ver isso na minha vida e isso me surpreendeu. É claro que não é tudo às mil maravilhas. Tem professor que acha que aquilo foi uma banalidade, mas aquele espaço é formativo. Teve o preparo da equipe gestora, teve professores que pesquisaram coisas que a gente já vinha discutindo. Eu também tive que me preparar para estar lá junto com elas e com as coisas que elas iam discutir. Tinha um conjunto de ações para que pudéssemos chegar ao nosso objetivo que era discutir os alunos e falando sobre o ensino, teve professor que perguntou se eu conseguia ver pelo registro o que foi realizado com o aluno (Cora Coralina).*

Tendo como referência o que foi apresentado, pode-se perceber o quanto o papel das CSE tem importância no estabelecimento de parcerias com as equipes gestoras e com os profissionais que atuam nas escolas. Apresentam uma compreensão dessa importância e também indicam que o seu fazer, a sua ação cotidiana está preocupada em estabelecer uma relação democrática, de escuta, de pensar junto, de abrir canais de diálogo para a solução dos problemas. Apontam, também, que consideram essa forma de atuar como um diferencial em relação a outros modelos de uma ação supervisora.

4.4.6.2 Atribuições Instituídas Legalmente e o Cotidiano de Trabalho

As ações das CSE que foram instituídas legalmente e que foram apresentadas no decorrer deste estudo são desconhecidas por quase todas as CSE. Apenas duas demostraram que tinham conhecimento desta atribuição, mas que não se recordavam delas, do que se tratavam, pois, as mesmas não foram mais retomadas para discussão dos fazeres das CSE. Durante as sessões dos grupos focais I e II as discussões acerca do assunto foram curtas como os trechos transcritos abaixo:

> *Não sei, eu desconheço também atribuições instituídas legalmente. Então a gente vai a partir daquilo que a gente acredita (Zélia Gattai).*

> *[...] Sobre as atribuições instituídas legalmente. Será que nós temos? Porque se tiver eu as desconheço[...] (Ruth Rocha).*
>
> *[...] Mas se apropriar de algum lugar e que entra um pouco na minha questão que é se as CSE conhecem as atribuições instituídas legalmente para os seus fazeres. Eu acho que a gente conhece pela via do fazer, o que existe institucionalmente, é muito pouco. Quem já viu a cara da nossa portaria, né! [...] (Hilda Hist).*
>
> *Mas na verdade eu ainda volto, não é a formação é o fazer. Então assim, hoje tem uma lei que se pode dar uma portaria para pessoas que exerçam a função de CSE e tem lá os fazeres, que eu desconheço. Esses fazeres são sensíveis, ele não serve para a gente dizer: 'essa é minha função', independente de quem esteja no governo. Cada uma vai fazendo a sua prática da maneira que lhe caiba melhor. Olha para nós aqui, nós somos dezessete, dezoito e cada uma construindo o seu fazer (Ana Maria Machado).*
>
> *Isso tudo tem a ver com a nossa conversa desde o início, se a gente não sabe qual é nosso papel, a gente não consegue chegar para todo mundo e dizer é isso.... (Ana Maria Machado).*

Fica perceptível nas transcrições que, como há um desconhecimento sobre a questão, pouco falaram e debateram sobre o assunto. Disseram que desconheciam e foram tratando de outras coisas, de modo que pouco debateram em relação às implicações do desconhecimento dessa ação legal. Tal análise conduz à necessidade de compreender como as políticas públicas influenciam os fazeres cotidianos, uma vez que as CSE atuam diretamente na implementação das políticas, como já apontado por elas. Em Souza (2006), pode-se compreender o que são e como se avaliam as políticas públicas, tendo clareza que, "analisar políticas públicas significa, muitas vezes, estudar o "governo em ação" (SOUZA, 2006, p. 39).

Retomando Mainardes (2006) em relação a interpretação do contexto da produção do texto, na abordagem do ciclo de políticas, ou seja, nesse caso como se dá a interpretação da portaria que trata dos fazeres das CSE, foi possível analisar alguns discursos que apontaram essa questão entre o contexto do texto e contexto da prática:

> *Lendo um pouco sobre as nossas atribuições que estão descritas no papel. Que eu tive contato com elas há um tempo atrás, mas do que me lembro e daquilo que me recordo, ela é aberta o suficiente para fazermos de A à Z. Do jeito que ela está, do meu ponto de vista, ela tem abertura para muita interpretação. Posso estar enganada, faz tempo que vi. De fato, quem estiver no governo, vai decidir o que as CSE vão fazer (Clarice Lispector).*
>
> *Eu acho que tudo isso, me leva a pensar, porque muitas vezes, nós fazemos muitas coisas ao mesmo tempo. Por ser muito aberto, por estar cada uma fazendo a sua leitura do texto, a gente não consegue entender direito, as nossas funções (Ana Maria Machado).*

Sendo assim, fica uma indagação sobre o porquê de as atribuições instituídas legalmente não terem sido retomadas pelas CSE, ocasionando o desconhecimento, e levando as CSE a executarem suas ações, baseadas no que acreditam como sendo um papel desejável, como pôde ser analisado nos achados.

Souza (2006) traz uma questão importante, em especial que, quando um governo implanta uma política é necessário acompanhar e avaliar esse processo, retomando-a sempre que necessário. "A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação" (SOUZA, 2006, p. 37). Com essa afirmação evidencia-se que não houve acompanhamento da opção política, descrita no processo histórico da atuação da CSE, sobre como a supervisão educacional foi instituída, sem se dar conta da importância desse processo.

Souza (2006), indica uma questão importante para a compreensão deste estudo e que nos leva à reflexão de que a compreensão do que seja política pública ficou apartada no caso do acompanhamento da ação supervisora das CSE:

> Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, "colocar o governo em ação" e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p. 26).

Pode-se considerar esse aspecto como um ponto nevrálgico no processo de implantação e acompanhamento da ação supervisora das CSE, sendo necessário compreender quanto foi impactante esse movimento da ação cotidiana das CSE.

Um dos objetivos específicos desse estudo foi identificar como ações realizadas no cotidiano se aproximam das ações legalmente atribuídas às CSE. Para tanto, será necessário reportar-se ao que foi apresentado no capítulo 3, no qual foi descrita a portaria e os fazeres instituídos à época, a fim de realizar essa análise, por meio de um comparativo das ações, sendo utilizada uma tabela para tal análise:

Quadro 12 - Análise de como as ações realizadas no cotidiano se aproximam das ações legalmente atribuídas às CSE

Ações instituídas legalmente, por meio da Portaria nº 583.08/06	Análise das ações realizadas pelas CSE, extraídas das transcrições dos grupos focais I e II
1.Implementar os princípios e objetivos da política de educação inclusiva da Prefeitura Municipal de Santo André e da Secretaria de Educação e Formação Profissional: • **Gestão Democrática** • **Qualidade da Educação** • **Acesso e Permanência**	As CSE apontaram que são elementos de implantação da Política Educacional do Município, que fazem a articulação entre as questões administrativas e pedagógicas. Também apontam que estabelecem uma relação de diálogo e democrática nas ações do cotidiano. Se preocupam com o cotidiano das escolas e todo o seu funcionamento, em relação ao bem-estar dos alunos, à matrícula dos mesmos, às listas de espera e, em especial, a aprendizagem de todos os alunos e alunas. Desse modo, constata-se que esse aspecto legal é executado por todas as CSE.
2. Cumprir e fazer cumprir a legislação vigente, bem como as diretrizes emanadas da Secretaria de Educação e Formação Profissional.	Percebe-se que esse ponto é um pouco frágil. Demostram falta de tempo para se debruçarem sobre documentos legais que implicam o fazer e que, muitas vezes, as escolas desconhecem esses documentos. Também se percebe que há documentos elaborados pela SE, sendo citado a elaboração de uma revista das diretrizes da SE e que a discussão da mesma não foi realizada a contento. Portanto, podemos inferir este ponto, como algo que apresenta fragilidades na execução.
3. Supervisionar a elaboração, execução e avaliação do processo de trabalho das unidades escolares, articulando as questões administrativas e pedagógicas.	Apresentam, como já analisado, uma compreensão sobre a ação supervisora associando a mesma com uma ação meramente fiscalizadora. Porém, na execução das ações fica evidente que as

	mesmas acompanham todo o trabalho realizado nas escolas.
4. Acompanhar a elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico, discutindo a implementação do currículo em cada Unidade Escolar.	Quando as CE apontam que atuam no fazer da escola, que executam um papel formativo que estão presentes na escola, pode-se inferir que acompanham a elaboração, execução e implementação do PPP e que tal ação faz parte do cotidiano de trabalho das mesmas.
5. Participar das reuniões de planejamento e avaliação da Secretaria de Educação e Formação Profissional.	Ficou evidente que esse ponto é deficitário, em especial, quando é discutido o problema de articulação da SE com as ações das CSE. Neste caso, é possível inferir que ao designar a ação supervisora as CSE, tinha-se clareza da importância da participação das mesmas nas reuniões para o planejamento das políticas educacionais que estavam sendo implantadas. Fica evidente que tal processo se perdeu no caminho e que atualmente as mesmas são executoras das ações e que, se essas ações não são articuladas, haverá problemas na execução como já analisado e referendado por Mainardes (2006).
6. Garantir o fluxo de informações entre as unidades escolares, a Secretaria de Educação e Formação Profissional, o Conselho Municipal de Educação e os demais órgãos relacionados ao Sistema de Ensino:	Esse ponto não apareceu com intensidade no debate, porém quando é apontado problemas de articulação e que algumas vezes as informações chegam nas escolas, antes do conhecimento delas, há um problema com o fluxo de informações.
7. Levantar e discutir dados e informações sobre a situação didático-pedagógica das Unidades Escolares.	Foram apontadas inúmeras ações em relação a este artigo da portaria, em especial o acompanhamento das escolas, o acompanhamento das reuniões, o processo formativo elaborado e acompanhando pelas

	CSE. Em vários momentos, vislumbrou-se preocupações com a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos e alunas.
8. Elaborar os instrumentos necessários para a sistematização das informações.	Esse foi um ponto deficitário na discussão, portanto, não apareceram elementos para analisar como acontecem a elaboração dos registros de acompanhamento por parte das CSE. É possível deduzir que, como foi apontado, várias vezes, que se preocupam com o acompanhamento das escolas, e para tal, é necessário registrar e retomar sempre que necessário o que foi observado, e isso se faz por meio de registros periódicos.
9. Providenciar e encaminhar, nos prazos estabelecidos, os documentos escolares aos órgãos competentes.	Esse ponto aparece nas discussões, principalmente, quando estão discutindo o papel fiscalizador. Porém, indicam que a realização de tal ação é necessária para um bom andamento do trabalho.
10. Elaborar plano de trabalho de acordo com as necessidades das unidades escolares, apresentando relatório periódico do trabalho desenvolvido.	Este artigo da portaria também nos remete ao artigo 8 e que foi um ponto pouco discutido pelas CSE. Porém, mais uma vez, pode-se inferir que realizam tal ação, pois para acompanhar uma escola com qualidade é necessário elaborar um plano de acompanhamento, a partir das reais necessidades das mesmas. As CSE indicaram, em vários momentos que têm esse papel de trazer a real necessidade da escola para as formações e para as discussões na SE.
11. Realizar estudos e pesquisas, visando constante atualização e aprimoramento do	Foi demostrado o quanto as CSE se preocupam com o processo formativo da rede municipal. Entretanto, foi indicado que apresentam uma carência formativa, porque

acompanhamento das Unidades Escolares, subsidiando-as tecnicamente.	nesse período em que estão atuando, tiveram pouca ou quase nenhuma formação específica sobe o seu fazer. Apontaram falta de tempo para analisaram e estudarem documentos oficiais. Também fica evidente que participaram de poucos congressos, fazendo alusões há tempos anteriores, em que estudar era uma prioridade, deixando claro que quem está estudando é porque, por iniciativa própria, está na academia em cursos de pós-graduação.

Fonte: Selarin (2016).

Ao analisar como as atribuições instituídas legalmente se espelham com as ações realizadas no cotidiano, e constatar que elas se espelham na maioria das ações e que as CSE apresentaram certo constrangimento por desconhecê-las, e esse desconhecimento promove inquietações, eventuais sobrecargas de trabalho e desvios de atribuições. Tal fato, poderia ter sido minimizado se o grupo analisasse essas atribuições e a partir delas organizasse um plano de trabalho, definindo, para cada atribuição, quais ações poderiam ser executadas.

4.4.7 Reflexão sobre a Prática da Supervisão

Essa categoria de análise foi, realmente, um achado da pesquisa, uma vez que a técnica do grupo focal não sinaliza a necessidade de se avaliar com o grupo como foi a sessão. Porém, como é de praxe, no trabalho cotidiano, avaliar cada ação executada, o mesmo aconteceu com o grupo focal. A princípio seria apenas uma avaliação do dia, porém a dinâmica revelou algumas questões importantes do trabalho das CSE, gerando mais uma categoria de análise.

Foi possível analisar como as CSE se sentem no seu papel e em relação ao próprio grupo de trabalho e como foi para as CSE a reflexão sobre a prática cotidiana, ou seja, olhar para o grupo e ver como cada uma executa e compreende a ação supervisora:

> *É um sentimento bom de conversa, de poder trocar e ouvir as colegas, é difícil, dá vontade de falar junto, aí você espera e pensa não posso esquecer, não posso esquecer... (risos). Mas acredito que foi um movimento muito bom, muito bom… (Martha Medeiros).*

> *Para mim também foi bom, eu acho que por tudo que eu estou passando, estou aprendendo a ouvir mais, e acho que esse é o maior exercício, principalmente quando a gente está no nosso grupo. Esse controle para mim hoje foi mais tranquilo, não foi tão difícil. Agora eu tive uma dificuldade em me concentrar (Ruth Rocha).*
>
> *Para mim foi difícil responder à pergunta... (risos) eu fiquei nervosa, preciso falar está chegando meu tempo, eu tenho que responder, deu desespero. Estou brincando... (risos). Bom a gente se fortalece, porque a nossa rotina é tão corrida e nos fóruns que a gente poderia estar aberta para conversar com a gente não consegue. A gente acaba muito na prestação de contas do que a gente fez e do que a gente tem que fazer. E isso que a gente está conversando aqui que é o nosso miudinho, a essência do nosso trabalho conseguimos conversar aqui... agora se eu sou supervisora ou coordenadora... (risos) (Adélia Prado).*
>
> *Para mim o sentimento é de completude, a gente não é nada sozinha, a gente não é ninguém individualmente. Nenhuma de nós é tão boa quanto todas nós juntas. Me gerou esse sentimento aqui com vocês parceiras, com o respeito que temos uma pelas outras. Me sinto mais completa (Zélia Gattai).*
>
> *Acho que a palavra é fortalecimento (ficou com a voz trêmula e os olhos marejados). Silêncio por alguns instantes.... (Carolina Maria de Jesus).*
>
> *Foi uma sensação gostosa de compartilhar, igual a professora no conselho de ciclo, que a gente quer contar como faz, seria legal se a gente tivesse um feedback depois, né! Porque a gente não tem esse retorno do que está fazendo, do que o outro faz. Tem gente que é muito segura, vai e faz, independente do que o outro está fazendo ou não. Mas para mim é importante ouvir e saber como uma faz, como a outra faz, como está conduzindo. Ver o que é legal, o que não é. A gente vê aquela ali tem o meu jeito, eu também faria dessa forma. Então assim, sentimento gostoso de compartilhar e ouvir (Cecília Meireles).*
>
> *Eu gosto muito do que eu faço, é sempre gratificante para mim, participar dessas conversas, desses grupos. Agora eu não posse deixar de usar a palavra que veio aqui na minha afirmação que é de assoberbamento, que essa sensação sempre fica de estafa, de exagero de trabalho e de como lidar com tudo isso (Marina Colassanti).*
>
> *Parceria, sentimento de parceria (Elisa Lucinda).*
>
> *Também pensei na parceria, mas o que me veio foi a confiança (Eva Furnari).*

Também apresentaram que gostaram da técnica do grupo focal, no qual todas puderam ouvir e falar, como sendo um momento importante. Inclusive, pontuando que as reuniões ordinárias do DEIEF deveriam seguir essa linha, na qual em pouco tempo conseguiram debater questões importantes:

> *Acho que a gente tinha que fazer sempre o grupo focal no DEIEF... (muitos risos). Seria muito bom, porque aqui a gente falou muitas coisas e lá a gente fala poucas coisas (Cora Coralina).*

> *Eu queria felicitar a organização do grupo, porque aqui a gente tem creche e EMEIEF juntas, muito bom ter as duas modalidades juntas. Precisamos conversar um pouco mais sobre nosso trabalho. Foi muito interessante (Martha Medeiros).*

Também foram apresentados um sentimento de que há pouca valorização no cotidiano sobre o trabalho realizado, porém que, mesmo com esse sentimento, conseguiram avançar e realizar pequenas conquistas e que a conversa sobre o trabalho realizado para uma pesquisa acadêmica, significa que esse trabalho terá sua marca registrada, deixando o legado construído até o momento para as demais profissionais que poderão vir a executar a ação supervisora na rede municipal de Santo André:

> *É um sentimento, acho que nem é sentimento, eu consigo dizer que foi um espaço de análise, paramos para...a gente faz isso o tempo todo, mas não de uma forma sistemática. O grupo parou e ouviu, um uma dinâmica de escuta ao outro que não é muito a dinâmica desse grupo no coletivo. Nós tivemos esse combinado de falar, de ouvir. Então, a fala do outro, foi se transformando e nos complementando. Foi um momento de analisar a minha prática, de fazer um retorno a história, de olhar pontos negativos, que aqui falamos, mas muitos pontos positivos. Vimos o quanto estamos frágeis, mas o quanto nós avançamos. Não sei se isso é sentimento ou não, mas é o que estou sentindo (Ana Maria Machado).*
>
> *Eu tenho um sentimento assim, que muitas vezes, a gente fazendo pesquisa, indo além da SE, a gente vê que temos que deixar as marcas do nosso trabalho. Essa é a oportunidade de deixarmos nossa história registrada, com o risco de ninguém apagar. Ela vai estar referenciada. Vai se transformar num documento. E a gente sabe que ninguém vai vir e fazer fogueirinha dele. E eu acho importante deixar os registros dos nossos fazeres. Se não for a gente mesmo que vai contar, quem vai contar? Eu que estou com mexendo com os dados das AP, sinto isso. Estamos nos fazendo partícipes dessa história, contando a história do nosso ponto de vista. Poderão vir outros para contar. Saio com um sentimento de reflexão e que se certa forma estamos deixando nosso legado (Hilda Hist).*
>
> *Não sei o que dizer...o legado não é individual, o legado é coletivo, e muitas vezes, temos que lidar com o ego. Existe sim um legado para ficar...é uma pena que vai ficar por outra via, que é da universidade, não por quem realmente deveria referendar o nosso trabalho. Quem depende desse trabalho coletivo não olha com a potencialidade que ele carrega. As pessoas olham para o ego delas mesmas. É bom conversar, avaliar, mas é difícil ver. O valor está em nós e não nos outros que dependem da nossa ação. Hoje eu diria que a SE depende do nosso trabalho e não valoriza e ao mesmo tempo a escola referenda o nosso trabalho. Por isso somos referência para as escolas e não somos referências para a SE (Clarice Lispector).*
>
> *Eu acho que o sentimento, não seria tão definido como um sentimento, mas foi uma reflexão sobre o fazer, e que a gente não tinha feito em nenhum momento. É como se a gente tivesse colocando um espelho: Olha!!! Vou um*

> *pouco na linha da Clarice Lispector, porque eu enquanto diretora, enquanto assistente pedagógica, tinha minha coordenadora com referência, minhas coordenadoras, que eu via como pessoas fortes na condução do trabalho, seguras para me dar apoio. E hoje me olhando, não sei se estou tão forte, se sou tão segura nesse lugar. Então de certa forma, bastante...um sentimento de tristeza, preocupação...uma série de sentimentos juntos, e de certa forma algumas conquistas. Então por essas conquistas, a gente fica feliz. É um misto entre amor e dor. Olhar no espelho faz isso (Lya Luft).*

Finalizando, ao se analisar as categorias elencadas nessa pesquisa evidenciou-se que a ação supervisora como uma prática educativa constitui-se em um trabalho que tem o compromisso de garantir a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos que frequentam nossas escolas, com a perspectiva de uma formação humana. Ficou evidente essa preocupação com um trabalho em parceria, de uma ação próxima das escolas, de uma ação formadora, articuladora e transformadora, e que a ação fiscalizadora, permeia essa ação, e que a mesma não deve se preocupar apenas com a execução da ação, mas sirva de elemento para uma prática da ação supervisora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Naturalmente, o que de maneira permanente me ajudou a manter a certeza foi a compreensão da História como possibilidade e não como determinismo, de que decorre necessariamente a importância do papel da subjetividade na História, a capacidade de comparar, de analisar, de avaliar, de decidir, de romper e por isso tudo a importância da ética e da política (FREIRE, 2002, p. 164).

Para a conclusão deste trabalho, faz-se necessário retomar os caminhos percorridos nesse processo para compreender a análise dos achados desta pesquisa. Com base nos pressupostos da metodologia qualitativa de estudo de caso, os dados foram levantados por meio de grupo focal e por análise de documentos da Secretaria de Educação (SE) e legislação pertinente, objetivando caracterizar a ação supervisora das Coordenadoras de Serviços Educacionais (CSE), vinculadas à rede municipal de ensino de Santo André – SP.

O problema de pesquisa originou-se a partir da necessidade de investigar a visão das Coordenadoras de Serviços Educacionais acerca de sua ação supervisora e do conhecimento que têm acerca do que lhes é atribuído legalmente nessa função. Outra questão importante foi analisar se há clareza para as CSE sobre as dimensões de uma ação supervisora, ou seja, se na ação supervisora estão compreendidas a ação de fiscalizar, formar, articular e transformar.

O objetivo geral responde à seguinte questão de pesquisa: qual o papel da ação supervisora, na visão das Coordenadoras de Serviços Educacionais na rede municipal de Santo André? Para tanto foi necessário analisar como essa supervisão é realizada cotidianamente pelas CSE. A partir do objetivo geral, foram definidos alguns objetivos específicos que lhe deram um contorno mais definido, sendo eles: identificar as ações legalmente atribuídas às Coordenadoras de Serviços Educacionais da rede municipal de Santo André; levantar o entendimento e a prática da ação supervisora realizada cotidianamente na visão das CSE; identificar como ações realizadas no cotidiano se aproximam das ações legalmente atribuídas às CSE e por fim, analisar a compreensão das CSE sobre sua ação supervisora na rede municipal de Santo André.

A fundamentação teórica desta pesquisa referenciou-se em estudos de autores que tratam da supervisão educacional como Alonso (2008), Alarcão (2015), Ferreira, (2008, 2015), Lima (2015), Rangel (2008, 2015) e Saviani (2008). Também das autoras que tratam sobre a coordenação de equipes como Almeida e Placco (2009) e Placco e Gouveia (2013). Freire (1967, 1987, 2002, 2007) referencia as discussões acerca da reflexão sobre a prática; o rigor

metodológico na ação supervisora; a ética, a estética e a ação política nos fazeres da supervisão educacional. Romão (2010), subsidia a discussão sobre os sistemas de ensino. A análise de políticas educacionais e políticas públicas foi referenciada por Mainardes (2006) e Souza (2006). O delineamento metodológico da pesquisa foi baseado nos estudos de Yin (2015) sobre o método qualitativo de estudo de caso e a coleta de dados por meio de grupo focal foi instrumentalizada por Gatti (2012). Bardin (2011) foi referência para a análise dos dados da pesquisa por meio de seus estudos sobre a análise de conteúdo e por fim, Severino (1996) foi referência para a metodologia do trabalho científico.

Essa pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou-se do método de estudo de caso. A coleta de dados para o estudo ocorreu, na primeira etapa do processo, por meio de análise de documentos da SE e legislação pertinente, referentes à Coordenação de Serviços Educacionais, sendo possível elaborar um texto, numa perspectiva histórica, desde a criação da função, em 1991, até o presente momento. Essa construção histórica permitiu compreender como a ação supervisora foi designada às CSE e como foi se delineando ao longo do tempo. A opção por designar a supervisão educacional, a cargo das Coordenadoras de Serviços Educacionais foi uma opção política da Secretaria de Educação, que entendia que esse papel é de responsabilidade social da Educação por envolver a supervisão educacional como uma função de acompanhar, de ordenar junto, de discutir e de abrir canais de diálogo com todos os envolvidos no processo educacional. Porém, é importante para essa compreensão histórica, que dependendo de quem esteja à frente da SE, o delineamento dos fazeres das CSE poderá ter um contorno mais fiscalizador ou mais apoiador das atividades educacionais das escolas.

Na segunda etapa da coleta de dados da pesquisa, foram realizados dois encontros com as CSE, utilizando-se da técnica de grupo focal. Como foram dois encontros denominaram-se grupo focal I e grupo focal II. Foi realizado o convite para a participação voluntária no grupo focal, pois segundo Gatti (2012) o grupo focal deve ser organizado partindo de critérios relacionados à pesquisa e a participação deve ser por adesão e não por imposição. Das 18 CSE que atuam no DEIEF, uma é a pesquisadora que foi a coordenadora dos encontros com os grupos focais, 14 CSE participaram dos grupos focais. O grupo focal I foi composto por oito CSE. O grupo focal II foi composto com seis CSE.

Baseada nos referenciais teóricos, os resultados dos entendimentos e exercício profissional das CSE foram organizados em sete categorias da ação supervisora segundo suas dimensões, com duas subcategorias adicionais:

1. O conceito de Supervisão Educacional na visão das CSE;

2. Ação Supervisora Fiscalizadora na visão das CSE;
3. Ação Supervisora Formadora na visão das CSE;
4. Ação Supervisora Articuladora na visão das CSE;
5. Ação Supervisora Transformadora na visão das CSE;
6. A Ação Supervisora e sua importância na visão das CSE;

Observa-se no conjunto dessa ação que há suporte para duas subcategorias de ações:

- A importância da ação supervisora das Coordenadoras de Serviços Educacionais na execução da política educacional do município; e
- Atribuições instituídas legalmente e o cotidiano de trabalho.

7. Reflexão sobre a prática da supervisão.

É importante salientar que a análise dos dados evidencia que estas considerações possam ser significativas não apenas para esta rede, mas também para os demais profissionais que exercem a ação supervisora e para os que trabalham com a implementação de políticas públicas. Nessa perspectiva Ferreira (2008, p. 235), argumenta sobre essa questão aproximando as percepções dessa pesquisa ao referencial teórico:

> Refletir sobre a supervisão educacional no Brasil, hoje, exige que se compreenda os compromissos que sustentaram e permearam sua trajetória no domínio das políticas públicas e da administração da educação desde que esta função/habilitação se constitui em nosso cenário educacional.

Dessa forma, compreender as dimensões de uma ação supervisora, as influências dos agentes que a executam e a integração das ações torna-se de suma importância para a realização do papel supervisor.

Após a análise de conteúdo das sete categorias e subcategorias foram evidenciados alguns aspectos que aproximam os resultados da pesquisa com cada um dos objetivos específicos deste estudo, que serão apresentados a seguir:

- Ao identificar as ações instituídas legalmente para a supervisão educacional do município, foi possível estabelecer um paralelo entre o que a legislação estabelece e o que as CSE realizam no cotidiano de trabalho. As atribuições legais envolvem, de fato, as ações formadoras, transformadoras, articuladoras e fiscalizadoras.

- Ao identificar como ações realizadas no cotidiano se aproximam das ações legalmente atribuídas às CSE, foi possível constatar que as CSE desconhecem as atribuições legais, porém ao realizar um paralelo das ações legais e o que as CSE indicam que realizam em suas ações cotidianas, evidenciou-se que executam, praticamente, todas as ações instituídas legalmente, o que leva a inferência de que as CSE praticam ações desejáveis para uma função supervisora comprometida com a implementação, acompanhamento e avaliação da política educacional do município de Santo André.

- Ao levantar o entendimento e a prática da ação supervisora realizada cotidianamente na visão das CSE, e de acordo com as colocações das Coordenadoras participantes dos grupos focais, constatou-se que as ações fiscalizadoras, formadoras, articuladoras e transformadoras estão presentes nas ações executadas pelas CSE. Embora tenham apresentado uma compreensão acerca da ação supervisora, mais focada na ação fiscalizadora.

- Ao analisar a compreensão das CSE sobre sua ação supervisora na rede municipal de Santo André e de acordo com as colocações pessoais das Coordenadoras participantes dos grupos focais, foi possível constatar que as CSE apresentam uma compreensão sobre o conceito de supervisão, demonstrando o quanto trazem arraigado o conceito de supervisão como algo ligado apenas à fiscalização. Como demonstrado nas transcrições das falas no capítulo anterior, as Coordenadoras indicam que a ação de supervisionar está ligada precipuamente à ação de fiscalizar. Apresentam, na prática, porém, uma ação supervisora comprometida com a articulação das ações, com a formação de suas equipes e com a mudança da prática para uma aprendizagem efetiva dos alunos e alunas, como o principal objetivo da educação. Também apontam que o ato de fiscalizar está presente em algumas ações, porém na perspectiva de contribuir para as demais dimensões da ação supervisora.

Ao analisar cada um dos objetivos específicos ficou evidente como as CSE compreendem sobre cada uma das dimensões do papel de supervisor, indicando como os realizam na prática e também apontando problemas em sua execução. Porém, o que ficou evidenciado de fato, é que conceitualmente, não há uma compreensão clara do que sejam as ações fiscalizadoras, formadoras, articuladoras e transformadoras. Porém, parecem executar, na prática cotidiana, tais funções ou pelo menos parte delas, ainda que intuitivamente.

Em relação à ação fiscalizadora, embora tenham demonstrado que associam a ação supervisora mais restritamente à ação fiscalizadora, mostraram também que compreendem que o ato de fiscalizar tem sua importância, desde que não se atenha exclusivamente à execução ou à forma. Do conceito funcional incorporado pelas CSE, a fiscalização parece ter-se tornado um instrumento de trabalho para a execução de outras ações. Assim, de sua especialização poderia contribuir para uma prática formadora, articuladora e transformadora. O problema, porém, é que por ser uma dimensão de fácil execução, pode concentrar toda a atenção das CSE e fazê-las correr o risco de ficarem apenas nesse processo, por se sentirem mais seguras.

No que se refere à ação formadora evidenciou-se a preocupação das CSE com a formação como algo diretamente ligado ao seu papel. As CSE compreendem que formar é também contribuir com as ações da escola. O importante, porém, é notar-se que em sua compreensão está embutido o conceito de que a formação é um ato cotidiano e que o ser humano está em constante aprendizado, formando e se formando nos acompanhamentos nas escolas, nas reuniões setoriais, nas reuniões de equipe. Na visão das CSE, no entanto, há necessidade de uma formação mais técnica e específica sobre as dimensões da ação supervisora. Uma questão que ficou evidenciada nos relatos das CSE foi, em relação à formação externa, realizada por assessorias. Este tipo de formação, muitas vezes, não faz sentido à escola. As CSE têm propriedade para trazer à formação, a realidade das escolas, integrando as reais necessidades a tais formações. Fato esse, constatado em seus relatos que as escolas referenciam aquilo que é trazido pelas CSE como um elemento formativo.

Em se tratando de uma ação articuladora, ficou evidente que consideram essa ação como sendo de suma importância no cotidiano de trabalho. As CSE são agentes da política educacional do município, portanto necessitam articular as ações para que a implementação da política se dê a contento. Apontam que necessitam articular as diversas formações, as ações com outros projetos, as ações administrativas e pedagógicas, para que ambas tenham sentido no cotidiano das escolas.

Também se evidenciou a necessidade dos demais profissionais que atuam na SE, em especial os dirigentes da SE, compreendam a importância da ação supervisora e do papel das CSE, pois afirmaram que, por várias vezes, houve uma desarticulação das ações da SE em relação ao papel da supervisão. Isso tem prejudicado o bom andamento dos trabalhos de supervisão em especial a implementação de ações relacionadas à política educacional do município.

No que se refere à dimensão transformadora da ação supervisora, as CSE argumentaram que a compreendem como uma ação que proporciona a mudança, a partir das outras dimensões

do papel supervisor, visando uma mudança na prática cotidiana das escolas. Transformar, para as CSE, não é uma mudança brusca, radical, nos processos ou atividades educacionais, mas constitui-se um processo de pequenas mudanças, associadas aos fazeres cotidianos. Tais mudanças, quando obtidas em contextos escolares mais cristalizados e tradicionais são de fato celebradas como verdadeiras conquistas.

As CSE indicam que compreendem a importância dessa ação, porém são cautelosas na pretensão dessa ação, ou seja, não sustentam as grandes transformações como algo almejado nas práticas das escolas, mas a importância de se trabalhar, continuamente, para mudanças cotidianas. Indicam que uma vez discutida e referendada por todos os agentes da escola passará a ser uma mudança real e que não será abandonada na ausência das CSE. Transformar, na visão delas é um processo lento, que somente pode acontecer dentro de um processo continuo de reflexão.

Em suma, ao se caracterizar a ação supervisora das CSE e a compreensão que têm sobre seu papel supervisor, constatou-se que as CSE executam uma ação supervisora comprometida com o acompanhamento dos trabalhos realizados nas escolas e o estabelecimento de parcerias com as equipes gestoras das mesmas. Apresentam um comprometimento com a educação municipal e executam as 4 dimensões de uma ação supervisora, ainda que grande parte delas de forma intuitiva. Apresentam uma compreensão acerca da ação supervisora, associando o ato de supervisionar e com o ato de fiscalizar. Fato esse, que indica a necessidade de se resgatar as atribuições legais e discutir com as CSE suas funções. Desta forma, seu papel poderia ser melhor desempenhado, otimizando as ações educacionais em todas as escolas da rede municipal.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Do Olhar Supervisivo ao Olhar sobre a Supervisão. In: RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão Pedagógica:** Princípios e Práticas. 12 ed. Campinas, SP: Papirus, 2015. p. 11- 55.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de.; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O Papel do Coordenador Pedagógico. **Revista Educação,** São Paulo, SP**,** ano 12, n. 142, fev. 2009.

ALONSO, Myrtes. A Supervisão e o Desenvolvimento Profissional do Professor. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 167-181.

ANDRADE, Maria de Fátima Colaço Correia de. **Saberes e Fazeres do Supervisor de Ensino de uma Diretoria da Rede Estadual Paulista, em Relação ao Trio Gestor**. 2012. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BOLDARINE, Rosaria de Fátima. **Supervisores de Ensino da Rede Estadual de São Paulo:** entre práticas e representações. 2014. 122 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2014.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 24 abr. 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 24 abr. 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 24 abr. 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei 9.394, de 26 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 abr. 2016.

COSTA, Vilze Vidotte. **A Supervisão Escolar no Processo Educativo da Gestão Democrática:** busca de re-significado para sua Prática no Estado do Paraná. 2006. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação] - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2006.

DICIO. **Dicionário Online de Português** 2016. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/fundamento/>. Acesso em: 21 set. 2016.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Miniaurélio**: o dicionário da Língua Portuguesa. 7 ed. Curitiba: Positivo, 2009.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Supervisão Educacional no Brasil: trajetória de compromissos no domínio das políticas públicas e da administração. In: _____. (Org.) **Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 235-253.

_____. Supervisão Educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados. In: RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão Pedagógica:** princípios e práticas. 12 ed. Campinas, SP: Papirus, 2015. p. 81-102.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Educação e Mudança**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia -** Saberes Necessários à Pratica Educativa. 22 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

_____. **Política e Educação**. 8 ed. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GOMES, Regina Gabriela. **Concepções, princípios, práticas e reflexões de coordenadores pedagógicos das escolas municipais de educação infantil de Novo Hamburgo.** 2011. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2011.

LEAL, Adriana Bergold Leal. Supervisão Escolar S/A: a produção de supervisoras gerentes em um programa de formação continuada. 2014. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2014.

LIMA, Elma Corrêa de. Um Olhar Histórico Sobre a Supervisão. In: RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão Pedagógica:** princípios e práticas. 12 ed. Campinas, SP: Papirus, 2015. p. 69-80.

MACEDO, Marina Quintanilha. **A Instituição da Supervisão de Ensino e a Municipalização em Valinhos:** tensões, conflitos e incertezas. 2008. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MIGUEL, Carolina Mariane. **Leitura e Escrita na Educação Infantil:** concepções e práticas em uma escola pública de Santo André – SP. 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho (Uninove), São Paulo, 2015

MÜLLER, Camila Mariane. **A Práxis Supervisora Educacional:** do controladorismo à coordenação. 2011. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2011.

PLACCO, Vera Maria de Souza; GOUVEIA, Beatriz. A Formação Permanente, o Papel do Coordenador Pedagógico e a Rede Colaborativa. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e a Formação Centrada na Escola.** São Paulo: Loyola, 2013. p. 69-80.

RANGEL, Mary. Supervisão: do Sonho à Ação – Uma Prática em Transformação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 69-96.

_____. O Estudo como Prática de Supervisão. In: _____ (Org.). **Supervisão Pedagógica:** princípios e práticas. 12 ed. Campinas, SP: Papirus, 2015. p. 57- 67.

RIVAS, Selena Castelão. **A Coordenação Pedagógica Itinerante:** o cotidiano em duas gestões municipais. 2007. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2007.

ROMÃO, José Eustáquio. **Sistemas Municipais de Educação:** A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a Educação no Município. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação. Lei 6.235 de 28 de agosto de 1986. Institui o Sistema Municipal de Ensino. **Diário Oficial [do] Grande ABC**, 30 ago. 1986.

_____. Câmara Municipal de Santo André. Lei 6833 de 15 de outubro de 1991. Dispõe sobre a organização administrativa do magistério municipal. **Diário Oficial [do] Grande ABC**, 16 out. 1991. Disponível em: <http://www1.cmsandre.sp.gov.br:8080/portalcidadao>. Acesso em: 28 maio 2016.

_____. Secretaria de Educação e Formação Profissional. **Revista Educação Inclusiva:** Plano 1997, ago. 1997a.

_____. Secretaria de Educação. Lei 7.602 de 23 de dezembro de 1997. Estabelece a denominação de cargos e funções - prof.º de EI para prof.º de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Diário Oficial [do] Grande ABC**, 25 dez. 1997b.

_____. Secretaria de Educação. Decreto 14.146 de 27 de abril de 1998. Altera a nomenclatura EMEI para EMEIEF. **Diário Oficial [do] Grande ABC**, 30 abr. 1998.

_____. Secretaria de Educação. Portaria 583.08.2006 de 09 de agosto de 2006. Estabelece as atribuições da Supervisão Educacional da Rede Municipal. **Diário Oficial [do] Grande ABC,** 10 ago. 2006.

_____. **História de Santo André**. 2013. Disponível em: <http://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/cidade-de-santo-andre/historia>. Acesso em: 25 maio 2016.

_____. Secretaria de Orçamento e Planejamento Participativo – SOPP, Departamento de Indicadores Sociais e Econômicos – DISE. **Anuário de Santo André 2014** – Ano Base 2013. 2014a. Disponível em: <http://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/2014-09-10-19-59-37/publicacoes/category/3-anuarios-de-santo-andre>. Acesso em: 26 maio 2016.

_____. Secretaria de Educação. **Revista Cidadania & Educação**, ano 1, dez. 2014b.

SAVIANI, Dermeval. A Supervisão Educacional em Perspectiva Histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 13-38.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 20 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, Graziela Triches. Supervisor Pedagógico: Formador ou Fiscalizador. **Revista de Educação Ciência e Cultura.** Canoas, RS, v. 18, n. 2, p. 55–68, jul./dez. 2013.

SILVEIRA, Amélia (Coord.). **Roteiro Básico para Apresentação e Editoração de Teses, Dissertações e Monografia.** 3 ed. Blumenau: Edifurb, 2009.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Revista Sociologias,** Porto Alegre, RS, ano 8, n 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, Marívia Perpétua Sampaio. **Supervisão Escolar**: desafios e compromissos com a educação emancipatória. 2012. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

VIEIRA. Ana Luzia da Silva. **Projeto Político-Pedagógico na creche:** participação e protagonismo da equipe de funcionárias(os) de uma unidade da rede municipal de Santo André. 2015. 146 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

YIN. Robert. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO

PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS (PROGEPE)

CARTA DE APRESENTAÇÃO

São Paulo, 15 de fevereiro de 2016

Exma. Sra.

Maria Helena Fonseca Marin

Diretora do Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental

Secretaria de Educação

Prefeitura de Santo André

Rua Catequese, 227, Bairro Jardim, Santo André, SP. CEP 09090-400

Fones:4468-4314

Prezada Diretora,

Apresentamos, por meio deste, a aluna Vânia Cristina Selarin, regularmente matriculada no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), da Universidade Nove de Julho (Uninove), que vem desenvolvendo estudos na Linha de Pesquisa e Intervenção em Gestão Educacional (LIPIGES), com o tema: A Ação Supervisora das Coordenadoras de Serviços Educacionais do Município de Santo André.

Ressaltamos que, para a continuidade do estudo e pesquisa, será necessária a coleta de dados, por meio de grupo focal, junto as Coordenadoras de Serviços Educacionais (CSE), que estão vinculadas a este Departamento. O trabalho está previsto para ser realizado no período de março a junho de 2016.

Desta forma solicitamos, formalmente, a autorização para a realização desta pesquisa científica, da aluna supracitada.

Desde já agradecemos todo e qualquer apoio no sentido de autorizar a referida pesquisa.

Colocamo-nos a disposição para esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente,

Orientador: Prof. Leonel Cezar Rodrigues, PhD leonelcz@gmail.com

Telefone: 98401-2002

Aluna: Vânia Cristina Selarin vania.selarin@gmail.com

Telefone: 99437-8171

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNINOVE

Universidade Nove de Julho

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Coordenadora de Serviços Educacionais:

Sou aluna do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), sob a orientação do prof.º Dr. Leonel Cezar Rodrigues, e realizo uma pesquisa a respeito dos fazeres da Coordenação de Serviços Educacionais do Município de Santo André- SP. Para tanto, solicito sua colaboração.

Os dados coletados referem-se, ao levantamento feito por meio de grupo focal, no qual os participantes do grupo interagem a cerca de um assunto, nesse caso, os fazeres cotidianos das Coordenadoras de Serviços Educacionais. As interações produzidas no grupo se constituem como um elemento básico para o processo investigativo desta pesquisa.

Todos os dados coletados serão tratados de modo confidencial, sendo utilizados nomes fictícios, na redação do texto (dissertação) que apresentará a sistematização da pesquisa realizada.

Coloco-me a sua disposição através do e-mail vania.selarin@gmail.com e do telefone celular 99437-8171, caso necessite de qualquer informação e/ou esclarecimento.

Atenciosamente,

_____

Vânia Cristina Selarin

Mestranda

Li as informações acima e concordo livremente em participar dessa pesquisa.

Assinatura: _____

R.G.: _____

Data: _____/_____/_____

APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

UNINOVE

Universidade Nove de Julho

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, _____, (nacionalidade),

_____, (estado civil) _____

(Profissão) _____, portador da cédula de identidade sob

RG nº _____, inscrito no CPF _____,

Residente na rua _____nº _____, na cidade de

_____, **AUTORIZO O USO GRATUITO** da minha imagem fotografada para fins de ilustração do trabalho acadêmico, na dissertação **"Os Fazeres da Coordenação de Serviços Educacionais do Município de Santo André: Limites e Possibilidades"**, pesquisa realizada por Vânia Cristina Selarin, autorizando a exposição, publicação, produção da imagem fotografada não somente na internet, mas em e por qualquer meio, mídia, sem limite de publicação, e por tempo indeterminado, para o único fim de divulgação da dissertação de conclusão de mestrado pela Universidade Nove de Julho, SP, não estando a organizadora obrigada a mencionar, sob qualquer forma, o nome e demais dados pessoais, em tempo algum.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso de imagem acima mencionada em todo o território nacional e no exterior.

Por ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Santo André, _____ de _____de 2016.

Assinatura