



UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E PRÁTICAS  
EDUCACIONAIS (PROGEPE)

CYNTIA SIMONE DE SOUZA RODRIGUES

**AÇÃO SUPERVISORA NA REDE PARCEIRA: DIREITOS  
FUNDAMENTAIS DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS**

São Paulo

2023

CYNTIA SIMONE DE SOUZA RODRIGUES

**AÇÃO SUPERVISORA NA REDE PARCEIRA: DIREITOS FUNDAMENTAIS  
DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS**

Dissertação apresentada ao Programa Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais, da Universidade Nove de Julho (Progepe/ Uninove), sob orientação da Professores Doutora Ligia de Carvalho Abões Vercelli.

São Paulo

2023

Rodrigues, Cyntia Simone de Souza.

Ação supervisora na rede parceira: direitos fundamentais dos bebês e das crianças. / Cyntia Simone de Souza Rodrigues. 2023.

229 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2023.

Orientador (a): Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lígia de Carvalho Abões Vercelli.

1. Supervisão escolar. 2. Rede parceira. 3. Direitos fundamentais.
4. Educação infantil.

I. Vercelli, Lígia de Carvalho Abões.

II. Título.

CDU 372

CYNTIA SIMONE DE SOUZA RODRIGUES

**AÇÃO SUPERVISORA NA REDE PARCEIRA: DIREITOS FUNDAMENTAIS  
DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS**

Dissertação apresentada ao Programa Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais, da Universidade Nove de Julho (Progepe/ Uninove), sob orientação da Professores Doutora Ligia de Carvalho Abões Vercelli.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Presidente: Profa. Dra. Ligia de Carvalho Abões Vercelli (Uninove)

---

---

Membro: Profa. Dra. Mônica Apuzzato Pinazza (USP)

---

---

Membro: Profa. Dra. Rosemary Roggero (Uninove)

---

*“Se a humanidade tem futuro, ela vai retomar por aí: pela infância.”*

(Lydia Hortélio)

RODRIGUES, Cyntia Simone de Souza. **Ação supervisora na Rede Parceira:** garantia dos direitos fundamentais dos bebês e das crianças. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Profissionais), Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2023.

**Resumo:** A presente dissertação tem por objeto a ação supervisora na rede parceira da cidade de São Paulo, com foco na garantia dos direitos fundamentais dos bebês e crianças. Esta pesquisa foi motivada pelas seguintes questões: Como a ação supervisora contribui para a garantia dos direitos fundamentais dos bebês e das crianças? Quais são as possibilidades de efetivação da ação na Rede Parceira, tendo em vista as políticas públicas para a infância na cidade? O objetivo geral foi entender as perspectivas e os condicionantes da atuação do supervisor escolar para a garantia dos direitos fundamentais de bebês e crianças, atendidas pela rede parceira, nos Centros de Educação Infantil da cidade de São Paulo, e também analisar as implicações desse acompanhamento. De maneira mais específica, examinar os critérios que indicam a qualidade da política de Educação Infantil na cidade e, por conseguinte, identificar as implicações apontadas pelos supervisores, no acompanhamento mensal dos Centros de Educação Infantil. Partimos da hipótese de que a ação supervisora contribui para a garantia dos direitos dos bebês e crianças de 0 a 3 anos, por ser o agente público responsável, que percebe os padrões de infraestrutura, ações para o cumprimento das metas e o projeto político-pedagógico, porém em face da multiplicidade de sua atuação, com o número crescente de unidades atendidas nos últimos anos e políticas de parcerias, encontra limites. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e, como procedimento para a produção de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as equipes gestoras das unidades parceiras e grupo de discussão com as supervisoras participantes da pesquisa, bem como análise das normas vigentes, que orientam a celebração de parcerias e as atribuições do supervisor escolar. O universo da pesquisa foram três Centros de Educação Infantil da Rede Parceira na Cidade de São Paulo, supervisionados por uma Diretoria Regional de Educação situada na região sul do município. Os participantes da pesquisa foram três coordenadoras pedagógicas, três diretoras de escola e três supervisoras escolares dessa mesma diretoria. Os referenciais teóricos que embasaram esta pesquisa foram: Fúlvia Rosenberg, José Luiz Salmaso, Marcos Garcia Neira, Maria Malta Campos, Mary Rangel, Mônica Apezzato Pinazza e Silvai Helena Vieira. Os resultados foram analisados à luz da análise de conteúdo de Laurence Bardin e, após leitura flutuante, emergiram as seguintes categorias: perfil do supervisor escolar, ação formativa, direitos fundamentais, desafios da ação supervisora. Os dados parciais indicam que a ação supervisora encontra desafios para o cumprimento da qualidade do atendimento ofertado na rede parceira, ao considerar: os processos de celebração que ao longo dos anos, foram retirando a supervisão escolar da fase inicial das análises documental e de vistorias, das condições diferenciadas de trabalho e de formação das equipes gestora e docente, das condições diversas de infraestrutura e materiais e ação intermediária, quando da observação de irregularidades, contudo também apontam para importantes contribuições que se aplicam no âmbito do acompanhamento mensal às unidades parceiras, na elaboração dos relatórios de visita e nas indicações de adequações e/ou melhorias a serem realizadas nos espaços e nas intervenções pedagógicas, sugeridas à equipe gestora das unidades.

**Palavras-chave:** Supervisão Escolar. Rede Parceira. Direitos Fundamentais. Educação Infantil.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**ADI** – Auxiliar de Desenvolvimento Infantil

**CEFAI** – Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão

**CEFAM** – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

**CEI** – Centro De Educação Infantil

**CME** – Conselho Municipal de Educação

**COPED** – Coordenadoria de Alimentação Escolar

**DIAF** – Divisão de Administração e Finanças

**DICEU** – Divisão dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral

**DIPED** – Divisão Pedagógica

**DO** – Diário Oficial

**DRE** – Diretoria Regional De Educação

**EJA** – Educação de Jovens e Adultos

**EMEF** – Escola Municipal de Ensino Fundamental

**EMEFM** – Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio

**EMEI** – Escola Municipal de Educação Infantil

**FGV** – Fundação Getúlio Vargas

**FLVO** – Frutas, Legumes, Verduras e Ovos

**FUNDEB** -Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica

**FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

**IN** – Instrução Normativa

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases

**LIPIEI** – Linha de Pesquisa Educação e Infância

**MEC** – Ministério da Educação

**MROSC** - Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil

**NAAPA** – Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem

**ONG** – Organização não Governamental

**ONU** – Organização das Nações Unidas

**OSC** – Organização da Sociedade Civil

**PDI** – Professor de Desenvolvimento Infantil

**PEA** – Projeto Especial de Ação

**PME** – Plano Municipal de Educação

**PMSP** – Prefeitura Municipal De São Paulo

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**PROGEPE** – Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais

**PUC/SP** – Pontifícia Universidade Católica/São Paulo

**PPP** – Projeto Político-Pedagógico

**RCNEI** – Referencial Curricular de Educação Infantil

**RME** – Rede Municipal de Educação

**SAS** – Serviço de Assistência Social

**SESI** – Serviço Social da Indústria

**SENAI** – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

**SINESP** – Sindicado dos Especialistas de São Paulo

**SME** – Secretaria Municipal De Educação

**TCM** – Tribunal de Contas do Município

**UNINOVE** – Universidade Nove de Julho

**USP** – Universidade de São Paulo

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para a Infância

# SUMÁRIO

## APRESENTAÇÃO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	15
1.1 Pesquisa precedente	16
1.2 Trajetos teóricos da pesquisa	25
<b>2 A SUPERVISÃO ESCOLAR PAULISTANA</b>	29
2.1 Histórico da supervisão escolar	30
2.2 Atual cenário da supervisão escolar na cidade de São Paulo	39
<b>3 A REDE PARCEIRA</b>	55
3.1 Celebração de parcerias	55
3.2 A rede parceira no atendimento de bebês e crianças na cidade de São Paulo	65
3.3 Ação supervisora na rede parceira	77
<b>4. OS DIREITOS FUNDAMENTAIS DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS, DE 0 A 3 ANOS</b>	84
4.1 Breve histórico sobre a origem dos direitos da criança	84
4.2 Os direitos de bebês e das crianças na política nacional	88
4.3 Os direitos dos bebês e das crianças na política paulistana	99
<b>5. TRAJETOS METODOLÓGICOS</b>	109
5.1 Problemas, objetivos e hipótese da pesquisa	109
5.2 Escolhas metodológicas	110
5.3 Os procedimentos para a produção de dados	112
5.4 <i>Lócus</i> da pesquisa	117
5.5 Caracterização dos participantes da pesquisa	120
<b>6. TRAJETOS E ANÁLISE DA PESQUISA</b>	129
6.1 Análise e discussão dos achados da pesquisa	129
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	165
<b>REFERÊNCIAS</b>	172

ANEXO A – Dados Rede Municipal de Educação/SP	178
ANEXO B – Dados da Diretoria Regional De Educação/SP	180
APÊNDICE A	181
APÊNDICE B	183
APÊNDICE C	218

## APRESENTANDO-ME: UMA BUSCA NA MEMÓRIA

“O esquecimento, frequentemente, é uma graça. Muito mais difícil que lembrar é esquecer! Fala-se de boa memória. Não se fala de bom esquecimento, como se esquecimento fosse apenas memória fraca. Não é não. Esquecimento é perdão, o alisamento do passado, igual ao que as ondas do mar fazem com areia da praia durante a noite.” (Rubem Alves)

Com a inspiração da epígrafe que inicia a minha apresentação, digo que buscar as memórias que aqui me trouxeram, perpassa por essa ideia do “bom esquecimento”. Olhar para o caminho e questionar os percursos que me trazem ao mestrado, numa linha de pesquisa ligada à Educação Infantil, não foi um processo linear e tampouco regado de “boa memória”, muito provavelmente, pela falta de entendimento do vivido à época, mas com certeza, um exercício valioso para reconhecer-me e aqui tentar me traduzir.

Sou nascida e criada na região do ABC paulista, no início dos anos de 1980. Para quem não conhece, o território é composto pelas cidades de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano e Diadema. Essa última, onde vivi toda a minha infância e adolescência, foi fundada há um pouco mais de sessenta anos, e normalmente, não é representada junto com a inicial às demais, nos meios de comunicação e pelos próprios moradores. Aprendi na escola que uma das razões seria pela simbologia da coroa dos três santos. Mais tarde, comecei a questionar se tal razão não se daria pela história de sua fundação ser mais recente e permeada por invasões, fluxos migratórios, com acesso às condições de infraestrutura e de desenvolvimento mais tardio, em relação às demais cidades que compõem o chamado “grande ABC”, reflexões que deixo para outro momento.

Filha de migrantes mineiros, pai operário e mãe do lar/artesã, ambos muito jovens e com pouco estudo, constituíram família com três filhos e fixaram moradia na região. Na cidade de Diadema, estudei desde a Educação Infantil (pré-primário) até o magistério, em escolas públicas. Chegar a esse curso não foi algo natural, embora as brincadeiras de escola estivessem presentes entre os irmãos, primos e crianças do bairro, por sempre torcer para ser escolhida nas apresentações da escola, da igreja, por gostar de passar lição na lousa para os meus professores e sentir-me confortável naquele lugar. Por ter uma avó materna que foi professora normalista, única a não trabalhar nas lavouras do interior de Minas Gerais, que dizia que eu levava jeito para a docência. Talvez esses fatores tenham exercido grande

influência em minhas escolhas, mas tantas outras águas seguiram nesse fluxo da vida, que é difícil mensurar.

Destaco que morar numa região identificada historicamente como um polo industrial, principalmente de montadoras de carros, traz a percepção de uma cultura de preparo da mão de obra jovem/adolescente, para suprir as metalúrgicas e demais indústrias do ABC paulista, ao longo dos anos, especialmente na oferta de cursos técnicos e preparatórios. Entre os relatos do meu pai sobre a década de 1970, período em que aqui chegou, sobre a disponibilidade de vagas para as indústrias da região, era abundante, principalmente na cidade de São Bernardo do Campo. Ele relatava que, quem ficasse desempregado num dia, no outro já estaria empregado, dada a disputa das empresas pela mão de obra.

Diante dessa demanda econômica da região, era comum, à época em que estudei, os meninos ingressarem em cursos do sistema “S”, Serviço Social da Indústria (SESI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), para o trabalho nas fábricas, e as meninas, em maioria, nos cursos que chamavam de auxiliar de escritório. Até hoje, existem na região muitas escolas técnicas com a oferta de cursos de Secretariado, Contabilidade, Administração, para além dos cursos diretamente ligados à produção das indústrias, como: robótica, mecatrônica, mecânica, entre outros, com a observação da ampliação mais recente de faculdades e universidades, mantendo essas características na oferta dos cursos para a região.

Aqui, deparo-me com as lembranças das brincadeiras com os papéis contínuos que meu pai trazia da empresa, repletos de números e letras. Eu não sabia do que se tratavam, mas numa época em que papéis e livros não eram de fácil acesso às crianças, especialmente das escolas públicas, ter um monte deles e brincar de datilografar documentos importantes de escritório, era parte do nosso imaginário, em muitas das brincadeiras.

Voltando para a vocação da região e dos cursos disponíveis à época, venho dizer que também fui uma daquelas meninas que, ao chegar na 8<sup>a</sup> série (atual 9º ano do Ensino Fundamental), ingresssei num curso de auxiliar de escritório, organizado por um conjunto de empresas da região, sendo que, ao término, os adolescentes eram direcionados para uma das empresas parceiras, para fazerem um estágio remunerado, por volta dos 13 e 14 anos de idade, quando normalmente, os meninos tornavam-se *office boy* em trabalhos externos

e as meninas *office girl*, em trabalhos internos. Depois desse período de estágio, muitos permaneciam nas empresas, em contratos temporários, em meio período e ao ingressarem no antigo colegial (atual Ensino Médio), em horário noturno, tinham a oportunidade de se tornarem celetistas. Ah! Sem me esquecer do *boom* dos cursos de informática, que se deu nesse mesmo período de conclusão do período ginásial (Ensino Fundamental), em meados dos anos noventa, nas escolas profissionalizantes da prefeitura, nos sindicatos, mesmo em escolas do sistema “S”, ou ainda em instituições particulares. Olhando hoje para esse cenário, entendo que como o antigo colegial (Ensino Médio) não era parte da educação básica do país e, portanto, não era o caminho garantido para todos, o preparo para o trabalho era um desejo possível para os filhos da classe trabalhadora.

Tudo isso para dizer que, ingressar no magistério, ou em algum curso técnico, nesse contexto tecnicista, era um caminho quase natural para aqueles que podiam seguir com os estudos na região e nas condições aqui contextualizadas, desde que, também pudessem trabalhar e de alguma maneira, colaborar com o orçamento da casa, ou ainda, custear as próprias necessidades. No meu caso não foi diferente, sabia que não queria fazer o Ensino Médio regular, ora porque a notícia dos mais velhos era de que quase não se tinham aulas nas escolas próximas, sempre em horário noturno, ora porque os próprios professores incentivavam-nos a buscar as escolas técnicas ou ainda os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), que foi a minha opção, a qual considero como o início do meu percurso profissional na educação.

No CEFAM, tínhamos o ensino integral no primeiro ano e nos demais (num total de quatro anos), fazíamos estágios em escolas estaduais e municipais num período do dia e no outro, tínhamos a carga horária do Ensino Médio regular junto com as disciplinas metodológicas e orientação de estágio. Ganhávamos uma bolsa de estudos remunerada durante todo o período do curso.

Ressalto que, logo depois do meu ingresso no magistério, houve uma grande comoção por parte dos professores do curso, pois com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), mencionava que o curso perderia a validade para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, e que haveria sua extinção, passando a ser obrigatório o ensino superior, o curso de Pedagogia. Embora até hoje alguns municípios e estados continuem aceitando o

magistério para a docência, dadas as condições de acesso ao Ensino Superior, à época, foi um grande alvoroço, o que levou alguns alunos e alunas da minha turma a mudarem de curso, voltando para a modalidade regular e, posteriormente, seguirem com o curso de Pedagogia ou ainda, em outras licenciaturas. No meu caso, segui com o magistério, concomitantemente com o curso de Administração de Empresas no período noturno, provavelmente influenciada pelos contextos anteriores já relatados, e entre idas e vindas, na área administrativa, ingressei também no curso de Pedagogia.

Para além dessa novidade para o curso do magistério, a LDB 9394/96 trouxe a ampliação da educação básica, para a Educação Infantil e Ensino Médio, e naquele mesmo período, tivemos as discussões para a publicação do Referencial Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), um marco para a Educação Infantil do país, abrangendo creches e pré-escolas, o que trouxe para as aulas do magistério e da Pedagogia muitas leituras e reflexões acerca das proposições do documento, tanto nas questões curriculares, como na perspectiva de desenvolvimento integral, do reconhecimento dos direitos à infância, da integração entre as ações do brincar e cuidar, do caráter socializador dessa etapa da educação, da ampliação e acesso aos contextos sociais e culturais. Concepções revistas e ampliadas em documentos posteriores, pelos estudos das áreas da Pedagogia e da Sociologia da Infância, o que, de alguma maneira, trouxe grande influência para o meu percurso na educação, pois minha escolha posterior, tanto como professora quanto como gestora, deu-se em grande parte, em escolas de Educação Infantil.

Durante o curso de Pedagogia, nas formações continuada e em serviço, nos cursos de pós-graduação nas áreas de gestão escolar/educacional, percebo-me em volta de temáticas relacionadas à Educação Infantil, com o desejo de estudar e ampliar o conhecimento sobre as políticas públicas para as infâncias, em diferentes contextos do país e especificamente, no meu território de atuação, que é a cidade de São Paulo.

E como a vida nem sempre segue em remanso, pois a carreira profissional, acadêmica, seguem também com as necessidades e desejos da vida pessoal, depois de quase vinte anos de carreira no magistério, de casar-me e ter duas lindas e sapecas filhas, e de um período de pandemia do vírus Covid-19 iniciado no ano de 2020, a qual trouxe inúmeros desafios para a vida pessoal e profissional, retomei a ideia do projeto de pesquisa pensado há alguns anos, sobre o estudo de políticas públicas para as infâncias e, ao reescrevê-lo para

um contexto de vida atual, iniciei novos estudo no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais, na Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove), compondo a Linha de Pesquisa e Intervenção Educação e Infância (LPIEI), pesquisando a ação supervisora (cargo que atualmente ocupo,) para a garantia dos direitos fundamentais de bebês e crianças atendidas na rede parceira da cidade de São Paulo.

Destaco que o interesse pelo tema da pesquisa tem sua relevância no lugar do sujeito que fala, com uma trajetória na educação na cidade de São Paulo, o que entendo contribuir para um olhar aproximado de algumas políticas do município para a infância nos últimos anos, não só pelo vivido, mas pelo fazer permeado de documentos, referenciais e legislações. Meu ingresso como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na cidade se deu pelo concurso público do ano de 2001, com um percurso docente quase todo vivenciado em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), que atendem crianças de 4 a 5 anos, e um menor período num Centro de Educação Infantil (CEI) da rede direta, que atende bebês e crianças de até 3 anos.

Em 2011, a partir do concurso público de acesso para o cargo de Coordenador Pedagógico, iniciei uma nova jornada nos equipamentos da infância, tanto em EMEI, quanto em CEI, e um menor período, no Ensino Fundamental. O novo cargo trouxe o desafio e a responsabilidade de organizar e fomentar processos formativos da equipe docente, de implementação curricular e acompanhamento das aprendizagens e de mediação das ações que constituem o Projeto Político-Pedagógico com a comunidade educativa, entre outros.

Com a aprovação no concurso de acesso de 2015, ingressei no cargo de supervisora escolar em 2018, na Diretoria Regional de Educação (DRE) de Santo Amaro, em caráter de designação, para melhor compreender a ação supervisora na rede, sendo que, em 2019, accessei ao cargo com vaga definitiva naquela mesma diretoria. Nesse breve período de atuação, deparei-me com o universo, até então, desconhecido, dos Centros de Educação Infantil da rede parceira, o que me mobilizou a buscar respaldo legal, histórico e referencial bibliográfico, para melhor compreensão e qualificação do trabalho nessas instituições. Também, busquei apoio junto aos pares, para melhor entendimento das relações com as entidades mantenedoras e equipes gestoras, bem como a experiência nos fluxos de trabalho implicados no acompanhamento da rede parceira, desde os processos de celebração, do

acompanhamento mensal, até situações de denúncias de irregularidades.

Portanto, o tema anunciado nas intenções de estudo do presente trabalho, está relacionado à necessidade de melhor compreender as implicações dessa política pública para o atendimento dos bebês e das crianças na cidade e a garantia dos direitos fundamentais, bem como às perspectivas e condicionantes da ação supervisora nesse acompanhamento, com as observações, inquietações e experiências de um próprio fazer.

## 1. INTRODUÇÃO

A Rede Municipal de Ensino (RME) da cidade de São Paulo constitui-se o maior sistema municipal do país, de acordo com o portal da Secretaria Municipal de Educação (SME). Está subdividida em 13 treze Diretorias Regionais de Educação (DRE), que abrangem todo o município, cada uma, sob a responsabilidade de um diretor regional, que responde ao Secretário Municipal de Educação, quanto à implantação e implementação das políticas educacionais, que atualmente, são: DRE-Pirituba; DRE-Freguesia/Brasilândia; DRE-Jaçanã/Tremembé; DRE-Penha; DRE-São Miguel; DRE-Guaianases; DRE-São Mateus; DRE-Ipiranga; DRE- Butantã; DRE- Campo Limpo; DRE-Santo Amaro; DRE-Capela do Socorro.

A supervisão escolar está organizada como um setor dentro das Diretorias Regionais de Educação. Com a expansão da Rede Municipal de Ensino, especialmente de unidades parceiras, que atendem a faixa etária de 0 a 3 anos, houve a urgência do aumento do módulo de cargos da supervisão escolar, pois o último concurso público de acesso foi realizado em 2015. Para acessar o cargo, é necessário ter um período de três anos de efetivo exercício em um dos cargos de gestão, direção escolar ou coordenação pedagógica. Atualmente, a cidade conta com 415 supervisores em toda a secretaria, com um total de 3.993 escolas da rede pública de diferentes etapas e modalidades (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e adultos (EJA), Educação Bilingue para Surdos, Escola Técnica, Educação e Cultura Indígena, Movimento de Alfabetização de Adultos), das redes direta e parceira, conforme dados do sítio da prefeitura Eolgerenciamento.

A atuação do supervisor escolar na Rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo está diretamente ligada às diferentes políticas públicas para a infância na cidade, sendo esse servidor de carreira o agente público que acompanha *in loco* as unidades educativas das redes pública, parceira e particular, para além dos processos de autorização de funcionamento, celebração de parcerias e, outras demandas. Também analisa a documentação pedagógica e a execução dos projetos políticos-pedagógicos (PPP) na prática de cada unidade. Seus apontamentos perpassam por questões de infraestrutura, materiais e pedagógicas. Portanto, sua ação está implicada no acompanhamento da

qualidade da educação da cidade, dado que, conforme as últimas normativas sobre as atribuições do cargo, tem importante participação na orientação, acompanhamento e avaliação na implementação das diretrizes da política educacional nas Unidades Educacionais do Sistema Municipal de Ensino.

Com o aumento exponencial do atendimento dos bebês e crianças de 0 a 3 anos na rede parceria (conveniada), em Centros de Educação Infantil (CEIs), nos últimos anos, na cidade de São Paulo, para o atendimento da demanda, reprimida desde o crescimento da cidade, houve, por conseguinte, um aumento de unidades acompanhadas pela supervisão escolar, o que superou em muito, as escolas da rede direta (pública). Ao analisar os dados de uma das Diretorias Regionais situada na região Sul da cidade, observa-se o número de unidades: 18 CEIs da rede direta e 132 CEIs da rede parceira, sendo possível perceber que o atendimento dos bebês e crianças é quase oito vezes maior nessas unidades parceiras, só nessa Diretoria.

Cabe inferir que o maior impacto da ação pública nessa faixa etária está atualmente, concentrado nas parcerias público-privadas, bem como nas ações de garantia dos direitos fundamentais das crianças. Sendo assim, com uma rotina de visitas mensais, voltadas para os aspectos administrativos e pedagógicos, também, com análises e autorizações anuais de um conjunto de documentos que organizam e orientam o trabalho das unidades, entende-se que o supervisor escolar tem um importante papel no acompanhamento desses CEIs, para a garantia dos direitos da infância. Observar quais são os seus limites e possibilidades de atuação nesses espaços é o que se propõe para o presente estudo.

## **1.1 Pesquisa precedente**

Para dar início a esta pesquisa, para além da revisão bibliográfica, foram levantadas teses e dissertações no IBICT, por meio da Biblioteca Digital de Teses de Dissertações (BDTD), artigo acadêmicos na *Scientific Electronic Library Online Brasil* (Scielo), no período temporal de 2011 a 2021, com a observação da ampliação do período de busca, dada a escassez de publicações encontradas para os descritores utilizados na área da Educação, a saber: ação supervisora/supervisor escolar, creche conveniada, rede parceira, direitos fundamentais dos bebês e das crianças, a qualidade da Educação Infantil. Nessa

busca, encontramos quatro dissertações, duas teses e dois artigos, com as principais ideias que se relacionam com a ação supervisora e a qualidade da educação infantil na rede parceira, atrelados à garantia dos direitos fundamentais, conforme Quadro 1.

**Quadro 1 – Produções acadêmicas relevantes à nossa temática**

AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	MODALIDADE	ANO	UNIVERSIDADE/ REVISTA
Valdete Pereira da Silva Nascimento	Dimensões pedagógicas e administrativas da supervisão escolar: um estudo na perspectiva das representações sociais	Mestrado	2020	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)
Gicelia Santos Silva	Direito e financiamento na educação infantil de 0 de 3 anos - um estudo exploratório dos processos de privatização no município de São Paulo	Mestrado	2020	Universidade Nove de Julho (Uninove)
Dilma Antunes Silva	Qualidade social da creche: polissemia de múltiplas vozes	Doutorado	2020	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)
Mariana Fernandes Panizza	A gestão das creches conveniadas do município de São Paulo: necessidades, desafios e possibilidades formativas na ação supervisora	Mestrado	2018	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)
Ana Paula Santiago do Nascimento; Cleber Nelson de Oliveira Silva	As creches conveniadas em São Paulo: quais os reais motivos dessa opção política	Artigo	2015	Revista de Financiamento da Educação Fineduca (Fineduca) V. 5-N.10
Silvia Da Silva Craveiro	Desigualdades na rede de creches conveniadas da prefeitura de São Paulo: um olhar a partir da teoria de implementação de políticas públicas	Doutorado	2015	Fundação Getúlio Vargas (FGV)

José Luis Salmaso	Ação supervisora na educação básica; um estudo sobre o lugar do supervisor escolar nos processos formativos da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo	Mestrado	2011	Universidade de São Paulo (USP)
Maria Malta Campos; Yara Lúcia Esposito; Eliana Bhering; Nelson Gimenes; Beatriz Abuchaim	A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras	Artigo	2011	CADERNOS DE PESQUISA V.41-N.142

Fonte: Quadro elaborado pela autora

A pesquisa de Salmaso (2011) teve como objetivo reconhecer o lugar de atuação da supervisão escolar no município de São Paulo, questionando as políticas de formação da educação básica, em prol da qualidade da oferta e da permanência de estudantes, partindo da premissa de que por vezes, esses profissionais são apartados da formulação de processos formativos da rede. O autor destaca que as funções principais da ação supervisora estão no acompanhamento e na avaliação das políticas públicas de educação, bem como nas práticas pedagógicas e nos processos formativos que ocorrem em cada unidade educativa, em busca da qualidade social da educação.

Contudo, numa visão crítica e humanizadora de educação, que visa à integralidade do ser e do saber, faz-se menção ao papel fiscalizador que, durante muito tempo, a supervisão escolar exerceu, e que, nesses novos contextos, ocuparia um lugar de organicidade, de reflexão e de contribuição com as equipes escolares, também um interlocutor entre as escolas e os órgãos centrais/intermediários. Para o desenvolvimento de sua pesquisa, trouxe fatos biográficos, por se tratar do cargo que ocupa na RME a época, e também, entrevista semiestruturada, com supervisores escolares atuantes e recém-aposentados.

Conclui que não é possível estabelecer um único lugar de atuação para a supervisão escolar que abarque as diferentes administrações e diferentes supervisores, com a observação de que em gestões mais participativas, os supervisores ocuparam frentes de trabalho mais ligadas ao acompanhamento e à formação, enquanto em gestões menos participativas, menos supervisores foram envolvidos nos contextos de gestão da educação.

Em Panizza (2011), encontram-se elementos que identificam possibilidades e desafios para uma ação supervisora que contribua com a formação das equipes gestoras das creches conveniadas do município de São Paulo, em busca da qualificação das ações e do atendimento dos bebês e das crianças. Para identificar as necessidades formativas, a autora entrevistou a dupla gestora de dois CEIs da rede parceira (conveniada), coordenador pedagógico e diretor de escola, refletindo sobre a diferenciação e possibilidades escassas dos momentos formativos, em comparação com as escolas da rede direta (pública) e rede parceira. Em suas considerações, entende que o supervisor escolar é um parceiro importante na qualificação do trabalho dos gestores, e por vezes, o único agente externo a colaborar e a refletir sobre a documentação e os processos vividos na organização do cotidiano com os bebês e as crianças.

Embora perceba na fala dos sujeitos da pesquisa a presença de vários documentos oficiais que orientam a elaboração da documentação, registros e que fomentem os momentos formativos como, Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista, Currículo Integrador da Educação Infantil Paulistana, Currículo da Cidade Educação Infantil, entende que as demandas do cotidiano e a própria condição da organização da jornada de trabalho, são impeditivos da garantia de momentos mais qualificados para a formação em serviço nesses espaços educativos.

Na perspectiva da qualidade do atendimento das creches da rede conveniada, identifica-se no trabalho de Craveiro (2015), a busca por fatores que influenciam a implementação da política de Educação Infantil nas creches conveniadas (parceiras) da Prefeitura de São Paulo. Para tanto, a autora investigou unidades consideradas como boas e más em seus atendimentos, destacando similaridades, na busca de fatores que influenciam na diferenciação desse atendimento.

Para o trabalho, foram analisadas 25 creches conveniadas de diferentes regiões da cidade, onde destaca a existência de desigualdades nas condições dos espaços, na disponibilidade de materiais, na composição do quadro de pessoas, na formação continuada e nos níveis de remuneração, atribuindo ao trabalho das entidades mantenedoras parte da responsabilidade dessa desigualdade, quanto à qualidade do atendimento dos bebês e crianças, ainda à falta de ação institucionalizada por parte da prefeitura, em lidar com essas

questões na busca de mais equidade e melhores condições, para a oferta de um bom atendimento.

Para além dos fatores acima destacados, a autora cita ainda a desigualdade percebida entre as condições de formação ofertadas para a rede direta, bem como a necessidade de um diálogo e de um debate amplo sobre as políticas públicas para a Educação Infantil no município, onde a educação de bebês e de crianças ocorra de maneira mais igualitária, em busca da qualidade social da educação, nos diferentes espaços e territórios. Ainda sobre a temática da qualidade social da creche na cidade de São Paulo, percebe-se em Silva (2020), a preocupação em ouvir as diferentes vozes daqueles que vivem o cotidiano dos Centros de Educação Infantil, a partir da análise de documentos, registros e entrevistas com diferentes atores que trabalham no CEI e suas famílias, a autora buscou investigar o que é uma creche de qualidade, considerando esse espaço como um lugar de possibilidades formativas, de socialização e de diferentes encontros e experiências, que mobilizam saberes e aprendizagens, não só dos bebês e de crianças, mas de toda a comunidade educativa.

Para tanto, a autora traz os Indicadores de Qualidade como um parâmetro de comparação entre os resultados obtidos entre dois Centros de Educação Infantil da cidade, sendo um da rede direta e o outro da rede parceria (conveniada). Para além das questões do atendimento, analisa ainda, as condições de trabalho das professoras das duas creches, também as questões estruturais e a relação com as famílias, como parâmetros de qualidade e de profissionalidade docente.

Em sua busca por referenciais que tratam do tema, encontra na temática dos direitos fundamentais, meios para se atingir a qualidade social, especialmente dos bebês e crianças de zero a cinco anos. Para além dos direitos das crianças, destaca outros fatores determinantes para a efetivação dessa qualidade, que no âmbito da escola, é a valorização dos profissionais e a relação que se estabelece com a comunidade, e no âmbito do Estado, seriam os investimentos e o compromisso com a qualidade da educação pública.

Em suas análises, aponta que diferentes políticas para as creches do município de São Paulo, entre as redes direta e parceira, configuram não só em condições de desigualdade de investimento pelo poder público, bem como em condições de trabalho e de formação em situações diferenciadas, fatores que são condicionantes de qualidade e,

portanto, essa opção pela “política do possível” traz impactos na qualidade do atendimento de bebês e de crianças e o aumento das desigualdades, não só na comparação entre as redes, mas também entre as regiões que mais demandam atendimento.

Continuando na perspectiva do papel do Estado e do investimento em Educação Infantil, em Santos Silva (2020) encontra-se um panorama brasileiro de muitas mudanças nos últimos anos, para essa etapa da Educação Básica do país, que ao delegar a responsabilidade do investimento para os municípios e ao considerar essa etapa da educação como um direito do sujeito criança, em que o atendimento dos bebês e crianças de 0 a 3 anos migra da área da Assistência Social, para a pasta da Educação nas últimas décadas, o que impõe para as governanças, ações consignadas pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), com relação à produção de documentos, normativas e investimentos.

A autora analisa as políticas de atendimento à Educação Infantil no Município de São Paulo no período de 2005 a 2018, buscando fundamentos político-jurídicos da política de parcerias, que caracteriza como processo de terceirização do atendimento. Uma de suas questões é identificar as razões e os argumentos para essa opção por parte dos governos. Traz também dados comparativos e estatísticos sobre os investimentos na rede parceria *versus* rede pública, em comparação com as taxas de matrículas. Em busca de dados qualitativos e referenciais que embasassem suas análises, utilizou referenciais legais das esferas federal e municipal, embasamento teórico ligado ao financiamento da educação pública, direito e financiamento da educação infantil, como também, dados do atendimento da Secretaria Municipal de São Paulo sobre gastos, demanda e oferta da educação para essa faixa etária.

Considerando os aspectos histórico, social e econômico, a autora analisa e identifica em sua pesquisa, um aumento da política de privatização no município para esse recorte temporal, contrariando o princípio da educação pública como um direito, e da responsabilidade de quem executa e avalia a política educacional, o que também implica outros princípios, quando a autora analisa uma série de denúncias e descredenciamentos de instituições, mantenedoras de creches conveniadas, a partir de dados da própria prefeitura, afetando a eficiência, a transparência e a fiscalização, pois muitas dessas informações, trazem a indicação do mau uso da verba pública por parte dessas instituições

denunciadas, impactando diretamente a qualidade do atendimento dos bebês e das crianças e a política para a educação infantil na cidade.

Ressalta ainda que, apesar do aparato jurídico elaborado e aperfeiçoado ao longo dos anos, a fim de prover segurança e evitar irregularidades para esse tipo de investimento, o que se observa é que essas questões irregulares continuam a ocorrer, causando transtorno para as famílias e insegurança para os pequenos, que necessitam desse atendimento. Dentro da perspectiva de implantação/implementação, acompanhamento, avaliação e orientação das políticas públicas, com destaque para as políticas em educação infantil na cidade de São Paulo, a figura do supervisor escolar é tida como um agente de interlocução entre as escolas, perpassando pelos órgãos regionais, até chegar aos órgãos centrais, com vistas à qualidade social da educação da cidade, conforme preconizado nas normativas que orientam as atribuições do cargo, dentre elas o Decreto nº 59.660/20 (SÃO PAULO, 2020g).

Nessa perspectiva, a pesquisa de Nascimento (2020) traz a dualidade da ação supervisora, em que esse acompanhamento perpassa pelo viés técnico-burocrático e pedagógico. A autora destaca que ao longo de 20 anos, esses fazeres foram aproximando-se de um acompanhamento mais crítico e reflexivo, atento não só ao cumprimento dos ditames legais, mas também, de uma ação dialogada, atenta às questões do desenvolvimento, das aprendizagens e das condições em que bebês, crianças e jovens encontram nos espaços escolares, bem como de que maneira os contextos, os territórios e a comunidade integram o projeto político-pedagógico de cada unidade.

Buscando dados qualitativos sobre essa atuação, a autora entrevistou 18 (dezoito) supervisores escolares de uma Diretoria Regional de Educação da região sul da cidade de São Paulo, em busca de saber o que supervisores identificam como possibilidades para uma boa ação supervisora. Em sua análise, identificou que eles se queixam do excesso de afazeres de cunho administrativo/burocrático, o que limitaria uma ação mais acolhedora, orientadora e reflexiva, características que consideraram como mais próxima de uma “boa ação supervisora”, assim como mais implicada pela busca da qualidade da educação dos estudantes e dos avanços das aprendizagens.

Ressalta que, apesar do desejo dessa ação mais pedagógica, há um dilema no discurso que se apresenta, pois um outro indicador relacionado à “uma boa ação

“supervisora” presente nas respostas dos entrevistados é a relação do tempo no cargo, o que permitiria um maior domínio sobre a legislação e de questões de ordem técnico-burocrática.

A autora traz em sua pesquisa um resgate histórico sobre as transformações do cargo de supervisor escolar ao longo dos anos, inicialmente relacionado com as atribuições de um inspetor escolar, com delegações de fiscalização, até chegar aos tempos atuais, com atribuições de cunho mais pedagógico, reflexivo e dialógico com as escolas e a Secretaria. Identifica que a investidura no cargo também se transformou ao longo dos anos, desde a nomeações (indicação), passando pelo ingresso, por meio de concurso público (público em geral, que atenda as especificidades exigidas em edital), até chegar à fase atual, pelo concurso de acesso (apenas para gestores de carreira com tempo mínimo nos cargos de diretor de escola e coordenador pedagógico).

Na análise das respostas dos supervisores, a autora observou que em sua diretoria de atuação, muitos supervisores novos ingressaram no último concurso de acesso (2015), com uma característica comum de advirem do cargo de coordenador pedagógico, o que, em seu entendimento, contribui para uma ação mais implicada com as questões pedagógicas, junto às escolas, contudo observa nos relatos, que os excesso de demandas burocráticas, por vezes, são impeditivas de ações mais acolhedoras e fomentadora de processos formativos, reflexivos e colaborativo entre as unidades de acompanhamento, tal qual o desejo manifestado por eles, que responderam ao questionário, em busca da melhoria da qualidade do atendimento dos bebês e das crianças, bem como das aprendizagens dos estudantes.

Uma vez observadas e ampliadas as percepções sobre a atuação da supervisão escolar no município de São Paulo, conforme pesquisa dos trabalhos precedentes, cabe ainda retomar a opção dessa política de atendimento dos bebês e crianças a partir do conveniamento, atualmente chamados de parcerias, tema elucidado no artigo de Nascimento e Silva (2015), com a comparação entre os dados das matrículas em creches na cidade, com base nas informações do censo escolar de 2014, observando que naquele período, as matrículas da rede conveniada supera a da rede pública (direta), na medida em que se valendo de demais dados, como a comparação da folha de pagamento dos servidores

*versus* funcionários, concebe que, por um menor custo, torna-se a opção de atendimento para a faixa etária de 0 a 3 anos, no município.

Neste artigo sobre os motivos que levam os governos a tratarem a educação dos pequenos com maior distanciamento do poder público, os autores resgatam o percurso histórico da educação infantil no país, especialmente na faixa etária de 0 a 3 anos, havendo desde o início da criação das primeiras creches do país, a isenção do Estado para esse atendimento, ficando a cargo das entidades privadas, filantrópicas e religiosas, o acolhimento das crianças menores, inclusive nas políticas de financiamento, que ao longo dos anos, priorizou o Ensino Fundamental, e que, só a partir da criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB, 2007), esteve delegada para outras secretarias, que não a da Educação, bem como o princípio da qualidade na educação infantil.

Essa ausência estatal na educação das crianças pequenas, considerada hoje uma política pública fundamental para a efetivação de uma educação pautada em princípios qualitativos, destaca-se no artigo de Campos, et. al, (2011), que traz o resultado da pesquisa sobre qualidade na educação infantil no Brasil, parceria entre a Fundação Carlos Chagas, o Ministério da Educação (MEC) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento. A pesquisa deu-se em seis capitais brasileiras, com aplicação de questionários para as equipes gestora e docente de creches e pré-escola, sendo que os principais resultados apontaram para níveis insatisfatórios nos quesitos atividades, rotinas de cuidado pessoal e estrutura do programa oferecido pelo município.

Os autores destacam que as últimas décadas do século XX foram marcadas pelo aumento de políticas públicas na educação, especialmente com a expansão do atendimento da faixa etária de crianças de até 7 anos, dada à crescente urbanização, lutas sociais e políticas educacionais pós-Constituinte (1988), especialmente quanto à prioridade desse atendimento, delegada aos municípios e ao integrar a faixa etária de 0 a 3 (creche) anos ao sistema educacional, tornando a primeira etapa da educação básica do país de 0 a 6 anos, ainda que obrigatório a partir dos 4 anos, torna-se um direito das crianças e das famílias.

Nesta pesquisa, os autores buscaram relacionar parâmetros internacionais de qualidade para a educação infantil com os documentos que orientam a política nacional para o atendimento de creches e pré-escolas. Avaliam as condições das instituições e dos

ambientes em que os bebês e as crianças são atendidos, supondo melhores ou piores oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem, partindo do pressuposto de que frequentar a educação infantil não só traz impacto positivo ao período escolar posterior, como também à vivência da própria infância, no desenvolvimento integral para a vida e interação com o meio em que se vive.

## **1.2 Trajetos teóricos da pesquisa**

Para além das pesquisas precedentes e correlatas ao tema, o trabalho de investigação sobre a ação supervisora na observação dos direitos fundamentais no atendimento de creches parceiras da cidade de São Paulo também foi fundamentada com a revisão bibliográfica, legislações e publicações institucionais da Secretaria Municipal de Educação e do Governo Federal, quando tratam da qualidade e dos direitos de bebês e crianças atendidas em creches, dos processos de conveniamento e de parceria público-privada para o atendimento da faixa etária de 0 a 3 anos e da regulação do Estado para o acompanhamento desse atendimento, que no caso da cidade de São Paulo, se dá em parte, pela ação dos supervisores escolares.

Com a proposição de observar os direitos fundamentais das crianças, no atendimento dos CEIs parceiros, de bebês e crianças de 0 a 3 anos, na cidade de São Paulo, buscou-se referenciais históricos sobre a criação das creches no município. Entender como se deu o processo de parcerias para a expansão da rede como opção de política pública para a infância em diferentes gestões, e ainda, observar os dispositivos legais e diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, que orientam e regulam os processos de celebração de parcerias, critérios para a prestação do serviço, avaliação institucional e o acompanhamento pelos órgãos centrais e regionais das condições de infraestrutura, quadro de pessoas, disponibilidade material e organização do currículo para a infância, constituindo assim esse estudo por “Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica” (KUHLMANN JR. Moysés, 2010); “Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora” (FINCO, Daniela; GOBBI, Márcia. A.; FARIA, Ana. L. G., 2015); “Portaria nº 3.477/11. Institui normas gerais para celebração de convênios – SME/Entidades, associações e organizações que atendam CEIs/Creches”. (SÃO PAULO,

2011); “Portaria Nº 4.548/2017 - Estabelece normas para a celebração e o acompanhamento de termos de colaboração entre a Secretaria Municipal de Educação e Organizações da Sociedade Civil visando à manutenção, em regime de mútua cooperação, de Centros de Educação Infantil – CEI, para o atendimento de crianças na faixa etária de zero a três anos”. (SÃO PAULO, 2017); “Manual de Gestão de Parcerias: Centro de Educação Infantil-CEI”. (SÃO PAULO, 2018b); “Resolução CME Nº 05/19 - Organização dos Ambientes Educativos e Recursos Materiais Referentes aos Padrões de Qualidade em Unidades de Educação Infantil” (SÃO PAULO/CME, 2019a); “Resolução CME Nº 01/2020 - Normas para atualização ou elaboração dos Currículos da Educação pelas Unidades Educacionais, públicas e privadas, do Sistema Municipal de Ensino de São Paulo” (SÃO PAULO/CME-SP, 2020).

Dentro das proposições de estudo sobre os direitos fundamentais das crianças atendidas pelas instituições infantis parceiras na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, entende-se que a ação do supervisor escolar tem um papel importante nesses processos de parceria, principalmente pela implicação da sua ação junto às entidades e unidades nas diferentes normativas. Portanto, entender o papel da supervisão escolar no município, suas possibilidades de atuação e as atribuições do cargo na implantação e implementação de políticas públicas no município, é parte complementar do estudo sobre os limites e as possibilidades da ação supervisora, na promoção dos direitos fundamentais das crianças pequenas em creches parcerias da rede municipal de São Paulo. Desse modo, as observações serão fundamentados pelos referenciais e documentos que seguem: “Nove olhares sobre a supervisão” (SILVA, C. A. Jr. e RANGEL, M., 2016); “Edital nº 02/2015 para provimento de cargos de Diretor de Escola e Supervisor Escolar” (SÃO PAULO, 2015); “Programa Mais Educação: subsídios 5: a Supervisão escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: a gestão educacional em uma perspectiva sistêmica” (SÃO PAULO, 2015); “Decreto nº 58.154/18 (SÃO PAULO, 2018a); “A Gestão Pedagógica no Processo Formativo da Supervisão Escolar e Equipes Pedagógicas das Diretorias Regionais de Educação” (SÃO PAULO, 2018c).

A presente dissertação tem por objeto a ação na Rede Parceira de São Paulo, com foco na garantia dos direitos fundamentais dos bebês e das crianças, sendo motivada pelas seguintes questões: Como a ação supervisora contribui para a garantia dos direitos

fundamentais dos bebês e das crianças? Quais são as possibilidades de efetivação da ação na Rede Parceira, tendo em vista as políticas públicas para a infância, na cidade?

O objetivo geral foi entender as perspectivas e os condicionantes da atuação do supervisor escolar, para a garantia dos direitos fundamentais de bebês e crianças atendidas pela rede parceira nos Centros de Educação Infantil da cidade de São Paulo, e também, analisar as implicações desse acompanhamento. De maneira mais específica, examinar os critérios que indicam a qualidade da política de Educação Infantil na cidade e, por conseguinte, identificar as implicações apontadas pelos supervisores no acompanhamento mensal dos Centros de Educação Infantil.

Partimos da hipótese de que a ação supervisora contribui para a garantia dos direitos dos bebês e crianças de 0 a 3 anos, por ser o agente público responsável por perceber os padrões de infraestrutura, ações para o cumprimento das metas e o projeto político-pedagógico, porém em face da multiplicidade de sua atuação, com o número crescente de unidades atendidas nos últimos anos e das políticas de parcerias, encontra limites.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e, como procedimento para a produção de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as equipes gestoras das unidades parceiras e grupo de discussão com as supervisoras participantes da pesquisa, bem como análise das normas vigentes que orientam a celebração de parcerias e as atribuições do supervisor escolar.

O universo da pesquisa foram três Centros de Educação Infantil da Rede Parceira na Cidade de São Paulo, supervisionados por uma Diretoria Regional de Educação situada na região sul do município. Os participantes da pesquisa foram três coordenadoras pedagógicas, três diretoras de escola e três supervisoras escolares dessa mesma diretoria.

Os referenciais teóricos que embasaram esta pesquisa foram: Fúlvia Rosenberg, José Luiz Salmaso, Marcos Garcia Neira, Maria Malta Campos, Mary Rangel, Mônica Apezzato Pinazza, Silvai Helena Vieira. Os resultados foram analisados à luz da análise de conteúdo de Laurence Bardin e, após leitura flutuante, emergiram as seguintes categorias: perfil do supervisor escolar, ação formativa, direitos fundamentais e desafios da ação supervisora.

Os dados parciais indicam que a ação supervisora encontra desafios para o cumprimento da qualidade do atendimento ofertado na rede parceira, ao considerar: os

processos de celebração que ao longo dos anos foram retirando a supervisão escolar da fase inicial das análises documental e de vistorias, das condições diferenciadas de trabalho e de formação das equipes gestora e docente, das condições diversas de infraestrutura e materiais, ação intermediária, quando da observação de irregularidades, contudo também apontam para importantes contribuições que se aplicam no âmbito do acompanhamento mensal às unidades parceiras, na elaboração dos relatórios de visita e nas indicações de adequações e/ou melhorias a serem realizadas nos espaços e nas intervenções pedagógicas sugeridas à equipe gestora das unidades.

Esta dissertação está dividida em sete seções: a primeira introdutória; a segunda, intitulada “A supervisão escolar paulistana”, em que são abordados o histórico e o papel desse profissional que atua no acompanhamento de creches da rede parceira na Cidade de São Paulo. A terceira seção tem o título “A rede parceira”, em que foram apresentados os processos de celebração de parcerias, desde a esfera federal até a municipal, essa última com a especificidade do atendimento da educação infantil paulistana, que discute ainda a atuação do supervisor escolar no atendimento dessa política. Na quarta seção, denominada “Os direitos fundamentais dos bebês e crianças” foi tratada a origem das previsões legais que atualmente, regem o direito subjetivo das crianças pequenas a terem uma educação pública e de qualidade. A quinta seção, intitulada “Os trajetos metodológicos”, decorreu dos procedimentos metodológicos, do processo de produção das informações para a pesquisa, assim como suas análises. Na sexta seção, denominada “Trajetos da pesquisa” estão descritas as etapas do trabalho, desde a caracterização dos participantes da pesquisa, produção de dados e análises. Na sétima seção, estão as considerações finais, como resultado dos estudos teóricos em face aos achados, das discussões e informações obtidas.

Na finalização do trabalho estão as referências bibliográficas, os anexos com os dados da Rede Municipal de Educação e da Diretoria Regional de Educação, nos apêndices estão a transcrição completa dos roteiros e áudios da pesquisa.

## 2 A SUPERVISÃO ESCOLAR PAULISTANA

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.” (Paulo Freire)

Esta seção tem por objetivo abordar a ação supervisora na cidade de São Paulo, a partir do resgate histórico dos cargos que deram origem ao que está preconizado para a sua atuação e características, nos tempos atuais, pois, embora suas atribuições expressas em documentos e legislações se alinhem aos preceitos da gestão democrática do sistema educacional brasileiro, preconizados pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), o cargo também traz as marcas das transformações que o cargo sofreu ao longo do tempo, mediante modelos educacionais vividos na educação da cidade de São Paulo, permeado por tendências pedagógicas mais centralizadoras e transmissivas, imprimindo à supervisão escolar, um fazer que durante muito tempo, voltou-se para um perfil de inspeção, de verificação dos atos administrativos, de fiscalização e, num passado mais recente, o de assessoria pedagógica, implicado com a busca de resultados nos processos de ensino e de aprendizagem das escolas, atribuição específica que hoje, é realizada por outro profissional da rede.

Nessa retomada histórica, são apresentados alguns marcos importantes para a mudança desse perfil, tanto no cenário sociopolítico, com a abertura democrática do país, quanto com as pesquisas e os estudos no cenário mundial, sobre o papel social da Educação, também com as publicações e os documentos oficiais na implantação e implementação de políticas públicas que se alinham com as tendências pedagógicas progressistas e à teoria crítica da educação.

Dando continuidade ao contexto, é anunciado o papel atual da supervisão escolar na cidade de São Paulo, como implantador e implementador das políticas educacionais do Sistema Municipal de Educação, tendo dentre suas atribuições, a prerrogativa de orientar, acompanhar e avaliar essas políticas, tanto em seus aspectos pedagógicos quanto administrativos, conforme determina o Decreto nº 59.660/20 (SÃO PAULO, 2020g) e demais subsídios da Secretaria, que tratam desse papel para a qualidade social da educação e da oferta de condições para o desenvolvimento do ser integral, em todas as etapas de

ensino que compõem a rede: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e demais programas que seguirão descritos.

O interesse da pesquisa é observar a ação supervisora nos Centros de Educação infantil (CEI), apresentando o histórico desse atendimento pela pasta da Educação, tendo em vista que em todo o país, o atendimento da faixa etária de 0 a 3 anos advém de movimentos populares de mulheres trabalhadoras para os cuidados dos filhos. Assim, as características do atendimento, durante muitos anos, estiveram voltadas para os cuidados de saúde, higiene e alimentação, com grandes mudanças, após a publicação da LDB e a descentralização das responsabilidades entre as esferas da federação: União, Estados e Municípios.

De maneira específica, é abordado o cenário da política pública na cidade de São Paulo, para o atendimento de bebês e crianças em creche que hoje, é feito, em sua maioria, por CEIs conveniados (parceiros), à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, com um conjunto de normativas que delegam ao supervisor escolar a responsabilidade do acompanhamento dos Planos de Trabalho, condições de infraestrutura, oferta de materialidades, composição do quadro de pessoas que comportam o atendimento, a matrícula e o atendimento da demanda celebrada, bem como na análise dos documentos, como o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Educacional e o Calendário Escolar, que alinhados às diretrizes de SME, são organizadores do trabalho e da proposta curricular.

Posto isso, a seção perpassa pelas atribuições e o papel do supervisor escolar nessa relação intermediária entre escolas parceiras e SME, equipamentos que, embora cumpram diretrizes centrais, são geridos por entidades mantenedoras de diferentes características, com a observação dos funcionários que atuam em regimes de trabalho e jornada de modo diverso ao da rede direta, trazendo a reflexão quanto à opção de oferta do atendimento de 0 a 3 anos em condições diversas, sob a demanda do menor custo, o que implicaria ou não melhores ou piores condições de atendimento.

## 2.1 Histórico da supervisão escolar

Para discutir o papel do supervisor escolar na atualidade, buscou-se, na história da educação brasileira, a origem do cargo e de suas funções, advindo de cada época, um modelo de escola e, portanto, um modelo de supervisão. Iniciando pelo nome do cargo,

conforme destacado por Salmaso (2017), o termo advém do mundo do trabalho e dos modelos gerenciais de produção, intensamente difundidos pelo mundo, no século XX, mediante avanços da industrialização e das teorias da administração de empresas.

Nesse ambiente gerencial, ligado aos processos de produção e da divisão do trabalho, a função do supervisor foi caracterizada como aquele profissional que “vê sobre”, que “tudo vê”, que se relaciona com as práticas de fiscalização, do controle de pessoas e processos, visando à produtividade e à eficiência dos subordinados. As ações de supervisionar, com passar do tempo, foram aprimoradas, por meio de tecnologias, migrando para um conceito de autogestão dos resultados e da horizontalidade das informações entre aquele que produz e o que acompanha os processos, trazendo para o ser de “supervisão”, novos desafios no desempenho de suas funções.

Dessa maneira, Salmaso (2017) faz uma analogia com as mudanças vividas pela escola nos últimos anos, com a realização de avaliações externas amparadas por correções e divulgações dos resultados por meios tecnológicos, com a implementação de sistemas informatizados para o controle de matrículas, de apontamentos sobre a vida funcional de servidores/ funcionários, para o controle da frequência dos estudantes, inserção de planos de aula dos professores e planejamentos da escola, o sistema educacional passa a ser alimentado com informações advindas diretamente da escola e/ou mesmo da sala de aula.

Tudo isso traz também, para o supervisor educacional/escolar, o desafio da compreensão do seu papel, que não mais detém informações privilegiadas sobre as escolas e a exclusividade da interlocução entre as instituições e os órgãos responsáveis pela formulação de políticas educacionais. Conforme destacado:

O trabalho do Supervisor Escolar passou por várias mudanças significativas ao longo da história educacional, ora resultando num perfil fiscalizador, controlador, inspetor, ora situando-se como agente e parceiro do trabalho pedagógico coletivo, como garantidor e partícipe da gestão democrática da escola. (SALMASO, 2017, p. 25)

A origem da supervisão escolar, como observado pelo autor, é remontada em meados da década de 1930, na figura do agente externo regulador das instituições educacionais, com atribuições de inspeção do trabalho realizado pelos professores e aferição do rendimento escolar dos alunos. Mais tarde, na década de 1950, observa-se a

expressão “supervisão escolar” com o viés da modernização do país, com foco no papel de liderança, também da checagem e do monitoramento.

Mas é só na década de 1970, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71 (BRASIL, 1971), que se tem a normatização da “supervisão escolar”, como profissional que faz parte do quadro dos “especialistas” em educação, período influenciado pelo tecnicismo e pelos sistemas de gerenciamento da administração de empresas, conceitos que advêm da educação, com o viés da melhoria dos processos e dos resultados, conferindo também maior relevância aos trabalhos técnico-administrativo realizados nas escolas e nas Secretarias de Educação.

Com a LDB nº 9394/96 e com a redemocratização do país pós Constituição Federal de 1988, os sistemas educacionais ganharam mais autonomia na gestão e na implementação de políticas públicas, e assim também a escola passou por processos de democratização da gestão escolar e universalização do acesso, com o chamado para que a comunidade educativa participasse dos colegiados representativos, deliberativos e consultivos, na construção e no acompanhamento do projeto político-pedagógico.

Como destacado no documento “A gestão pedagógica no processo formativo da Supervisão Escolar” (SÃO PAULO, 2018c), numa concepção de gestão compartilhada e de maior autonomia das escolas, o supervisor escolar na cidade de São Paulo passou a fazer parte de um sistema que orienta as políticas educacionais não mais de maneira verticalizada e unilateral, pois os órgãos reguladores também são retroalimentados pelas demandas e singularidades de cada universo escolar, constituído por diferentes projetos, pessoas e territórios. Seja na função ou no cargo, a supervisão escolar colaborativa tem o desafio de compreender o seu papel, que também é político, na defesa dos direitos básicos de uma educação pública e de qualidade para todos. E dessa maneira, ao compreender as demandas das escolas e de seus territórios, atuar na mediação e na interlocução delas com as instâncias reguladoras/promotoras da política educacional.

Na revisão literária sobre o cargo de supervisor escolar, observa-se que a função do cargo se distingue nas diferentes regiões do país. Como observa-se em Rangel (2010), a função do “especialista” em educação tem especificidades que trazem, em si, a articulação das escolas com o projeto maior de educação da sociedade, sendo que, “a administração, a orientação educacional e a supervisão”, são responsáveis por “afinar” esses projetos, nas

diferentes instâncias. Porém, ao observarmos a descrição do cargo de supervisor destacado pela autora e outros trabalhos da revisão bibliográfica, percebemos uma distinção das funções atribuídas para o supervisor escolar, do que se tem na cidade de São Paulo, por descreverem funções que estão mais ligadas às questões do ensino-aprendizagem, do currículo, dos resultados das avaliações interna/externa, pela articulação entre os diferentes segmentos da unidade educacional e famílias, o que no município, está, de maneira mais específica, para as atribuições do cargo de coordenador pedagógico, atribuições previstas no Decreto nº 54.453/2013 (SÃO PAULO, 2013).

Contudo, essa caracterização e especificidades do cargo de supervisor escolar, de orientar, acompanhar e avaliar a implementação das políticas educacionais em seus aspectos administrativos e pedagógicos, na articulação entre as escolas, órgãos regionais e centrais, hoje descritas no Decreto nº 59.660/2020 (SÃO PAULO, 2020g), é recente na história do sistema municipal de ensino. Diferente do coordenador pedagógico, que é lotado nas escolas, o supervisor escolar é lotado nas Diretorias Regionais de Educação, como o agente de sistema que tem uma atuação *in loco*, no acompanhamento das unidades das redes direta (pública), parceiras (conveniadas) e particulares, e que realiza trabalhos de ordem externa e administrativa na própria Diretoria, como: autorizações de funcionamento de escolas, apurações preliminares envolvendo servidores municipais, análise e despacho de documentos das unidades escolares, como também, pareceres/manifestações aos órgãos reguladores e fiscalizadores (Ouvidoria Geral do Município, Ministério Público, Tribunal de Contas, Conselho Municipal de Educação, Prefeituras Regionais etc), quando demandados por denúncias e auditorias.

Ao retomar a história do cargo de supervisor escolar na rede municipal, sintetizado na Indicação do Conselho Municipal de Educação (CME) nº 01/2000 (SÃO PAULO, 2000), no trabalho de Salmaso (2017), nas publicações da Secretaria, o “Programa Mais Educação São Paulo” (SÃO PAULO, 2011) e o documento “A Gestão Pedagógica no Processo Formativo da Supervisão Escolar” (SÃO PAULO, 2018c), dentre outras publicações oficiais abaixo citadas, é possível observar que o cargo passou por diferentes características e denominações, dentre elas, a inspeção escolar, seguida por termos mais técnicos, como: técnico em educação, orientação pedagógica e recentemente, supervisão escolar, conforme representado na linha do tempo do Quadro 2:

**Quadro 2 – Linha do Tempo: origem e transformações do Cargo de Supervisor Escolar na RME**

<b>Ano/ Período</b>	<b>Cargo/ Evento</b>
1967	Inspetor Regional de Educação – criação do cargo provido por meio de promoção;
1975 – 1977	Inspetor Escolar – criação do cargo e provimento, por meio de concurso de provas;
1978	Supervisor Regional de Educação Infantil – criação do cargo com a extinção dos antigos cargos de inspeção; nesta época, havia separação entre os cargos de gestão do primeiro grau (Ensino Fundamental) e educação infantil;
1981	Técnico em Educação de 1º Grau e Educação Infantil – criação do cargo com provimento da transformação do cargo de Orientador Pedagógico, incluídos no quadro de “especialistas” de Educação; novas diretrizes são estabelecidas para o cargo com a ação supervisora sendo considerada como parte fundamental, para a implementação dos programas educacionais da Secretaria;
1985	Supervisor de Ensino de 1º e 2º Graus e de Educação Infantil – criação do cargo com provimento de concurso de acesso dentre integrantes do magistério municipal, mantendo a distinção entre os cargos de cada segmento;
1987	Transformação do cargo de Orientador Pedagógico, nos cargos de Supervisor de Ensino de 1º e 2º Graus;
1992	Supervisor escolar - publicação do Estatuto do Magistério (Lei nº 11.229/92) cria o atual cargo provido, mediante concurso de ingresso e acesso, não havendo mais distinção de atuação entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental;
1995	Supervisor escolar - realização do primeiro concurso de ingresso/acesso ao cargo;
1996	Publicação da Portaria nº 1632/96, que definiu diretrizes para ação supervisora, com níveis de competência: nível local – escolas, nível intermediário e de lotação – Delegacias Regionais de Educação, nível central – SME e órgãos centrais;
2000	Indicação do Conselho Municipal de Educação (CME) nº 01/2000 – indica uma mudança de concepção da supervisão escolar, com uma ação integradora dos projetos escolares, articulador das diversas decisões e ações educacionais;
2002	Publicação da Portaria Intersecretarial SGM nº 06/2002 – explicita atribuições próprias dos ocupantes dos cargos de Supervisor Escolar, com ênfase à sua dimensão pedagógica e formativa;
2003	Realização do segundo concurso de ingresso/acesso para o cargo de Supervisor Escolar, redimensionamento para a atuação centrada no acompanhamento, assessoria, suporte pedagógico, orientação e avaliação das políticas públicas, articuladas com os projetos político-pedagógicos

	das escolas;
2007	Publicação da Lei nº 14.660/2007, que tornou como pré-requisito para o cargo de Supervisor Escolar ser de cargo efetivo da carreira do magistério da classe de gestores educacionais da SME, por meio de concurso apenas de acesso;
2009	Realização de concurso de acesso;
2011	Programa Mais Educação São Paulo – criado pelo Decreto 56.793/2011 – reconhece o Supervisor Escolar como agente de processos formativos das equipes para a qualidade de ensino oferecido na cidade;
2015	Realização do último concurso de acesso – edital define o papel formador do Supervisor Escolar dentre as atribuições: orientar, acompanhar e avaliar a implantação e implementação de políticas educacionais;
2018	Publicação do Decreto nº 58.154/2018a – dispõe sobre a organização e o funcionamento da SME, estabelece atribuições para o cargo de supervisão escolar com ênfase na orientação, acompanhamento e avaliação das diretrizes da política educacional do Sistema Municipal de Ensino;
2020	Publicação do Decreto nº 59.660/2020g - dispõe sobre a organização e funcionamento da SME, estabelece atribuições para o cargo de supervisão escolar, com ênfase na orientação, acompanhamento e avaliação das diretrizes da política educacional do Sistema Municipal de Ensino (revoga o Decreto anterior);

Fonte – quadro elaborado pela autora

A partir dessa linha do tempo, observa-se que, ao longo dos anos, houve o delineamento de um perfil de supervisor ora técnico-administrativo ora pedagógico, com a divisão de atuação no que hoje, seria a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, característica típica do modelo tecnicista de Educação que, como já citado, tinha inspiração nos modelos gerenciais da indústria, ou seja, na valorização do trabalho especializado, como meio de se chegar à melhoria de resultados, sendo que, a partir de 1992, com a transformação dos cargos anteriores e a criação do cargo de supervisor escolar, cada vez mais se observa o distanciamento expresso nos documentos legais do que seria o papel fiscalizador e autoritário de sua ação, para aquele que passa a ser um intermediário da implantação e implementação das políticas públicas para a educação em nível de sistema na cidade.

Outro marco importante para o cargo é a realização do primeiro concurso de ingresso e acesso, em 1995, configurando sua atuação como um agente de sistema comprometido com o projeto educacional na implantação e implementação de políticas,

não mais preso aos vínculos de indicação e de confiança do cargo e aos ditames de determinadas gestões e interesses particulares/partidários, como vemos em São Paulo (2018c).

Nessa mesma linha, a Indicação CME 01/2000 é um marco importante de ruptura de concepção de supervisão escolar, ao fazer alusão à uma nova atuação “implicada em mudanças de posturas profissionais e rupturas de paradigmas” (idem, p. 31), a partir de uma consciência política de sua atuação e ao papel formador que exerce junto às equipes das escolas:

Sabemos que uma nova concepção de supervisão implica em mudanças de posturas profissionais e rupturas de paradigmas. Assim, acreditamos que a passagem entre a cristalizada concepção de supervisão escolar eminentemente fiscalizadora para uma nova concepção que efetivamente retrate a supervisão escolar como ação integradora dos projetos das escolas pressupõe investimento na formação desses profissionais, incluindo-a nas políticas públicas a serem implementadas. (CME 01/2000, apud SÃO PAULO, 2018c, p. 31)

Esse papel formador ganha maior destaque no documento da secretaria, intitulado “Programa Mais Educação São Paulo – Subsídio 5”, criado pelo Decreto 56.793/2011 (SÃO PAULO, 2011), também no edital do último concurso, realizado em 2015, que define, dentre as atribuições do cargo o papel do sujeito que é “ensinante” e “aprendente”, tendo por objetivo estabelecer processos formativos, a partir de encontros regulares com as equipes das escolas, com vistas à qualidade social do ensino que é ofertado pela Secretaria Municipal de Educação (SÃO PAULO, 2015).

Ao observar o Quadro 3, percebe-se que, desde a criação do atual cargo, em 1995, já se tem o destaque para esse perfil formador do supervisor escolar, conforme item “f” da Portaria 1.632/1996: “Desenvolver projetos internos de capacitação continuada, envolvendo todos os agentes da ação educativa da Unidade Escolar.”

**Quadro 3 – Comparativo entre as legislações que definem atribuições para o cargo de Supervisor Escolar no sistema municipal de ensino desde a sua transformação em 1995**

<b>Portaria nº 1.632/1996</b>	<b>Portaria - SGM nº 06/2002</b>	<b>Decreto 59.660/2020</b>
<p>Define diretrizes para ação Supervisora do sistema municipal e seus níveis de competência: São atribuições no nível local organizar a estrutura e funcionamento da U.E com base nas diretrizes e normas regimentais.</p> <p>a) Organizar a estrutura e funcionamento da U.E com base nas diretrizes e normas emanadas dos órgãos centrais, bem como nas normas regimentais;</p> <p>b) Coordenar a implementação coletiva da proposta pedagógica da U.E considerando a sua realidade, os recursos disponíveis e os dados resultantes da sua avaliação final;</p> <p>c) Coordenar a elaboração dos projetos estratégicos de ação da U.E bem como o acompanhamento das etapas de trabalho e avaliação do processo e seus resultados;</p> <p>d) Definir, com o conjunto da U.E a avaliação do processo ensino-aprendizagem, em consonância com sua proposta pedagógica, respeitadas as diretrizes regimentais;</p> <p>e) Elaborar o projeto de ação supervisora da U.E, a fim de, cotidianamente, viabilizar o desenvolvimento das propostas da escola;</p> <p>f) Desenvolver projetos internos de capacitação continuada, envolvendo todos os agentes da ação educativa da Unidade Escolar.</p> <p>(SÃO PAULO, Portaria nº 1.632/1996)</p>	<p>Explicita as atribuições próprias aos ocupantes do cargo de Supervisor Escolar:</p> <p>I- supervisionar os estabelecimentos do seu Sistema de Ensino pertencentes à Coordenadoria, integrando-os s políticas e planos educacionais da União e do Município;</p> <p>II- supervisionar, orientar e acompanhar a elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico das Unidades Educacionais, tendo em vista a melhoria da qualidade da Educação;</p> <p>III-assessorar e estimular a elaboração de planos de ação, a serem realizados pelas unidades escolares com o objetivo de enfrentar os desafios do cotidiano escolar, com vistas a garantir a inclusão na diversidade dos alunos e alunas;</p> <p>IV-garantir a implementação dos Programas e Projetos definidos pelo Governo, assegurando a Educação Inclusiva;</p> <p>V- participar da elaboração de critérios de avaliação e acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas nas Unidades Educacionais;</p> <p>VI-analisar os dados obtidos referentes às dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem, em conjunto com a Seção de Informações Gerenciais;</p> <p>VII- incentivar e desenvolver a prática de ações da Coordenadoria junto às Unidades Escolares, de forma que garanta acesso, permanência e</p>	<p>Art. 70 A Supervisão Escolar tem as seguintes atribuições.</p> <p>I- orientar, acompanhar e avaliar a implementação das diretrizes da política educacional nas Unidades Educacionais do Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>II- analisar as especificidades locais e indicar possibilidades e necessidades para a Diretoria Regional e a SME</p> <p>III- participar da construção e implementação do plano de trabalho da Diretoria Regional de Educação, bem como elaborar o plano de trabalho da Supervisão Escolar, indicando metas, estratégias de acompanhamento e avaliação das Unidades Educacionais do Sistema Municipal de Ensino;</p> <p>IV- analisar os impactos da política educacional na melhoria das aprendizagens dos educandos e das condições de trabalho da Equipe Técnica e Docente das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino;</p> <p>V- orientar, acompanhar e avaliar a implementação do projeto pedagógico das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino e os indicadores de aprendizagem das avaliações internas e externas com vistas à garantia dos direitos de aprendizagem de todos os educandos;</p> <p>VI- diligenciar para o atendimento da demanda educacional de acordo com as determinações legais e diretrizes da SME</p> <p>VII- acompanhar, orientar e avaliar as Unidades</p>

	<p>reingresso do educando à Escola;</p> <p>VIII- desenvolver ações que contribuam com a formação continuada de todos os profissionais que compõem a Coordenadoria;</p> <p>IX- emitir parecer para subsidiar o Coordenador no tocante a autorização de funcionamento e supervisão de Unidades Educacionais privadas e conveniadas de Educação Infantil, bem como a renovação dos convênios;</p> <p>X- divulgar junto às Unidades Educacionais as mais recentes teorias e pesquisas pedagógicas;</p> <p>XI- estimular a organização e participação da comunidade escolar nas diversas instâncias: Conselho de Escola, Grêmio Estudantil, Conselho Regional de Conselhos de Escola, etc. (SÃO PAULO, Decreto Municipal nº 59.660/2020g)</p> <p>XII- participar da elaboração do Projeto Pedagógico - Administrativo da Coordenadoria;</p> <p>XIII- supervisionar, orientar e acompanhar os convênios estabelecidos pela coordenadoria de educação.</p> <p>(SÃO PAULO, SGM nº 6/2002).</p>	<p>Educacionais do Sistema Municipal de Ensino nos seus aspectos pedagógicos e administrativos;</p> <p>VIII- acompanhar, orientar e avaliar a implementação da gestão democrática das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino;</p> <p>IX- compor comissões para averiguação preliminar autorização de escolas infantis particulares e de organizações da sociedade civil parceiras, mediação de conflitos, comitês gestores e outros, exarando pareceres conclusivos, quando for o caso.</p>
--	--	--

Fonte – quadro elaborado pela autora

## 2.2 Atual cenário da supervisão escolar na cidade de São Paulo

Embora as atribuições do cargo de supervisor escolar estejam delineadas pelo aparato legal de normas e documentos da Secretaria Municipal de Educação (SME), são modificadas ao longo dos anos, para atender as necessidades do modelo educacional vigente, que, num cenário de redemocratização recente do país e de proposições democráticas para os projetos escolares, passaram a trazer no bojo de suas publicações, que orientam os fazeres da supervisão escolar, um perfil profissional mais cooperativo, reflexivo e participativo na elaboração, implantação e implementação das políticas para a educação. Em tese, não significa uma transposição imediata de um novo fazer, pois como sugere Salmaso (2017), nas reflexões de sua pesquisa, essa ação também é permeada por uma cultura dos pares que viveram um momento histórico do ser supervisor, que tinha como exigência um fazer técnico-burocrático e ainda o entendimento do percurso dessa profissionalidade marcado pelas mudanças das políticas em educação.

Sendo assim, a supervisão escolar, na atualidade, interpõe-se a essas contradições, com as quais muitas se relacionam, por meio do projeto de escola, que se constitui num período de abertura política, de transformações sociais, políticas e econômicas, também das pesquisas em educação e ao modelo de escola que se discute para o país, na atualidade, o que Saviani (2013) denomina condicionantes sociais. Cabe destacar que, na cidade de São Paulo, o supervisor escolar é um profissional de carreira do magistério, com o provimento ao cargo por intermédio de concurso público e, portanto, comprometido com a política pública para a educação, orientada pelos documentos oficiais, nem sempre alinhada com as políticas de governo.

Dentre as novas contradições, numa análise mais recente do contexto educacional vivido no país, observa-se a tônica da disputa pelo modelo de escola vigente por um modelo tradicional e conservador, amplamente debatido nos meios de comunicação, instituições educativas e mídias sociais, inclusive nas páginas oficiais do governo, uma vez que o modelo preconizado na abertura política e pelas leis: Constituição Federal/88 (BRASIL, 1988), LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2004), propondo uma escola pública de qualidade, laica, para as liberdades individuais, humanizadora, inclusiva, diversa e democrática, comprometida com as necessidades de suas comunidades e de alcance federativo.

Tal cenário se contrapõe ao que vem sendo discutido na política atual, que é o resgate do modelo de escola autoritário, meritocrata, disposto à manutenção do *status quo* da classe dominante, o que questiona os estudos da ciência e quer impor costumes e valores de um determinado segmento religioso. Ainda, como apontado por Nascimento e Silva (2015), um modelo que considera os investimentos em Educação pela lógica do mercado, reduzindo e estabelecendo tetos orçamentários estabelecido no país a partir de 2016, contrariando toda a política do fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica (FUNDEB), preconizado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Todas essas discussões são contrapontos às correntes filosóficas e pedagógicas que são a base da documentação legal que orienta as escolas, que questionam, ao longo dos anos, o cenário vivido em todo o mundo, do modelo de escola que trouxe a exclusão e a evasão escolar da população mais pobre, da valorização do saber erudito, em detrimento dos contextos e manifestações populares, em que a população, em geral, não tem voz e nem vez, e que reprimida, deixa de exercer seus plenos direitos como cidadã e que oprimida, não se emancipa, não transforma e nem critica a realidade vivida.

Logo, esse cenário de polarização política e de tentativas de retomada de uma escola que não é para todos, ancorada no princípio da meritocracia, coloca em questão o trabalho das escolas frente às suas famílias e estudantes, uma vez que os projetos educacionais do município dispõem atualmente, de diretrizes e proposta curricular dentro de uma linha crítico-social, dispostas no documento Currículo da Cidade, com início de implantação no ano de 2017, que considera os indivíduos de maneira integral, entendendo que a construção do conhecimento se dá na mediação do saber socialmente elaborado e nas relações que são estabelecidas dentro das instituições, sem desconsiderar o meio em que estão inseridas, o que em alguma medida, torna-se um contrassenso para aqueles que desejam um modelo verticalizado, padronizado e autoritário de escola.

Diante de todas essas percepções, a bibliografia aqui estudada aponta para uma atuação do supervisor escolar, que é concebida e vivida mediante muitos contrastes, tanto na dualidade de suas atribuições, técnico-administrativa e pedagógica, entendida por alguns como algo próprio da constituição do cargo, quanto por outros, como parte do jogo de interesses e das forças políticas que se articulam. Tal atuação é percebida pelos próprios supervisores, como descrito em Salmaso (2017), em alguns momentos com maior inserção

na formulação das políticas públicas e atuante nos processos de formação da rede, e em outros, relegado à fiscalização das propostas de Governo, com poucas oportunidades de diálogo, reflexão e participação efetiva.

Na revisão bibliográfica sobre a supervisão escolar há diversas referências ao trabalho do professor Demerval Saviani (2006) que, para além da perspectiva histórica da função do supervisor escolar, questiona a tomada de consciência política ou a “falta de”, que esse profissional demonstra em seu fazer, assim como o comprometimento ideológico que permeiam as ações burocráticas e dominantes ou ainda, os preceitos que perpassam por uma ação mediadora, parceira e dialogada, em busca de projetos construído nas relações. Nesse sentido, o texto “A ação supervisora: considerações sobre a lógica de trabalho e processos relacionais envolvidos”, coordenado por Pinazza, et al, descreve:

[...] é possível entender a força do papel do “autor anônimo” em nossa rede. Estaremos todos eternamente protegidos no anonimato das regras inventadas para evitar o desafio da construção de novas formas de fazer educação, vinculadas a uma opção política clara. (PINAZZA, et al. In: SÃO PAULO, 2018c, p.15)

Ou seja, a dualidade administrativo-pedagógica e os fazeres da ação supervisora estariam para além das atribuições, das formalidades e interesses da política vigente, mas o da reflexão de, para qual projeto de escola e sociedade ela se propõe, e o quanto a opção pela mera “função técnica” se coloca a serviço de uma educação uniforme e que reproduz os meios de dominação da sociedade e adequação dos estudantes a esse sistema, ou a lógica de uma “função política” que questiona as políticas de Governo, priorizando projetos pedagógicos inclusivos, em busca da equidade e da qualidade de uma educação para todos.

Ao discutirmos a “natureza” da ação supervisora e para qual tipo de projeto pedagógico ela contribui, como Saviani (2006) propõe, trazemos à tona suas concepções de escola, de currículo, de bebês, crianças, jovens e da gestão de escola, que são condicionantes no seu modo de entender e atuar no cotidiano das escolas. Ação que pode ser legalista e burocrática, distante das necessidades das equipes de cada escola, ou a que media processos e reflexões para uma escola que está a serviço da comunidade atendida e atenta aos seus contextos. Assim anunciado por Pinazza, et al (idem).

O profissional da supervisão, assim se desloca de um (des)lugar (...), onde seja pura e simplesmente, um cumpridor de políticas públicas, migrando ao invés disso, para o valioso e imprescindível lugar em que é ele um avaliador, um analista, um mediador, um indutor, e um proposito de políticas públicas, estando em seu espectro de trabalho uma ação supervisora criativa, reflexiva, de mediação, portanto, uma ação política. (PINAZZA, et al. In: SÃO PAULO, 2018c, p. 16)

No entanto, Salmaso (2017) aponta em sua pesquisa que a supervisão escolar tem sido apartada dos processos de elaboração e participação das políticas, bem como da formação das equipes escolares em nível de Secretaria, papel que lhe é atribuído no programa Mais Educação São Paulo, em vigência desde 2011, embora não explicitado no decreto 59.660/2020, que define suas atribuições. O autor descreve ações que se desdobram de maneira descentralizada e/ou individualizada, por parte dos supervisores, que por vezes, articulam-se para a construção de pautas formativas com seus pares e setores de atuação, mas ainda de maneira desarticulada com as equipes pedagógicas das diretorias e secretaria.

Embora o autor aponte para um recorte de uma determinada realidade, é possível inferir esse distanciamento da supervisão escolar da elaboração e participação das políticas educacionais nas próprias diretrizes que orientam e definem as atribuições do cargo, modificadas ao longo dos anos, como apresentado na seção, apresenta uma linha histórica para o cargo no município.

Na Portaria nº 1.632/1996 (SÃO PAULO, 1996), a primeira publicação após a criação do cargo de supervisor escolar, podemos observar os verbos que se colocavam para suas atribuições, sendo: “organizar”, “definir”, “coordenar”, “elaborar”, “desenvolver”. Num comparativo com as publicações dos anos seguintes, no caso da Portaria SGM nº 06/2002, essa ação passa pelos verbos no infinitivo, como: “analisar”; “incentivar”; “assessorar”; “estimular”; “participar”; “supervisionar”; “orientar” e “acompanhar” os estabelecimentos, os projetos políticos-pedagógicos, a implementação de políticas de Governo.

De maneira mais recente, o Decreto nº 59.660/2020 (SÃO PAULO, 2020g) mantém, para as atribuições do cargo, os verbos “analisar”, “participar”, “orientar” e “acompanhar”, sendo acrescido do verbo “avaliar”. Numa análise apenas gramatical, percebe-se que os verbos ligados à definição, organização, elaboração e desenvolvimento, vão sendo substituídos por outros que supõem uma ação mais distanciada de análise e acompanhamento.

Para além da supervisão escolar, outras mudanças na estrutura da Secretaria também foram realizadas ao longo dos anos, com a criação de departamentos/divisões pedagógicas, em âmbito central (SME) e regional (DREs), também responsáveis pela formação continuada dos profissionais da educação, atualmente denominada Divisão Pedagógica (DIPED), atuando na formação dos diferentes segmentos e modalidades, compreendidos pela rede municipal: Educação Infantil, Ensino Fundamental (regular e Educação de Jovens e Adultos), Ensino Médio, Educação Especial, Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA). Sendo assim, em São Paulo (2018c) encontramos a proposição de que a DIPED seria uma aliada da supervisão escolar para o fortalecimento dos projetos das unidades educacionais, carecendo de integração e planejamento coletivo entre essas equipes de cada diretoria. O que é apontado no texto “Supervisão e Diped como formadores”, das autoras Souza, Madergan e Aquino, texto integrante do documento “A gestão Pedagógica no processo formativo da Supervisão Escolar” (SÃO PAULO, 2018c).

Neste sentido, o que se pauta é a necessidade de um planejamento conjunto entre as equipes de Supervisão Escolar e DIPED, de forma integrada e que permita que as propostas possam atender às necessidades de formação das Unidades, conforme seus projetos político-pedagógicos, bem como ao desenvolvimento da política educacional da SME-SP (SOUZA; MARDEGAN; AQUINO. In: SÃO PAULO, 2018c, p. 33)

Dadas as condições estruturais das divisões pedagógicas e a disponibilidade dos recursos humanos em suas frentes de atuação, a organização dos encontros formativos com as equipes das escolas ocorrem de maneira coletiva e, portanto, o supervisor escolar é o profissional que percorre todas as unidades educacionais que fazem parte do seu setor de atribuição, e que, em tese, teria condições mais aproximadas de diálogo e reflexões com as equipes de cada escola, a depender de outras variantes e condições a serem analisadas.

Como destaca Salmaso (2017), a atuação da supervisão escolar está implicada pelos ditames e entendimentos das diferentes gestões, que organizam a educação no município, perpassando por concepções de sociedade e educação, ideários político-partidários, também por decisões políticas, que são balizadas pela compreensão dos dispositivos legais e das condições econômicas, materiais e humanas de cada cenário e gestão. Políticas de governo que nem sempre, reconhecem as necessidades formativas e de acompanhamento como

ações estruturantes do trabalho junto às unidades escolares, tampouco no reconhecimento das territorialidades, ou mesmo das necessidades dialogadas.

Assim, embora as legislações alcancem a visão de uma supervisão escolar crítica, emancipadora e atuante nas especificidades dos projetos escolares em busca da qualidade social da educação, dada as condições de trabalho, sua atuação pode ser limitadora e limitada, no acompanhamento das unidades educativas.

As demandas de trabalho e as condições que interferem numa ação supervisora mais cooperativa e reflexiva, é apontada tanto pelos supervisores que participam da pesquisa de Salmaso (2017), quanto daqueles que participaram do estudo, para a elaboração do documento “A Gestão Pedagógica no processo formativo da supervisão escolar” (2018c), com os professores organizadores Marcos Neira e Mônica Pinazza, como elucidado no texto que é parte do documento “Supervisão e DIPED como formadores:” (SOUZA; MADERGAN; AQUINO. In: SÃO PAULO, 2018c).

Assim como se denuncia aqui o erro da restrição da atuação do Supervisor Escolar à mera fiscalização, é necessário apontar que, muitas vezes, opta-se por assumi-la não por concordância com essa visão, porém como única possibilidade, diante da grande demanda que lhe é imposta. (...) o Supervisor cumpre o que é determinado, principalmente no âmbito do que se costuma atribuir à área administrativa. (SÃO PAULO, 2018c, p. 32)

Uma das alegações quanto às condições de trabalho dos supervisores participantes das referidas pesquisas é a crescente expansão do sistema municipal, em detrimento do módulo de supervisores de cada diretoria, de modo a não acompanhar equitativamente a distribuição de unidades *versus* o número de supervisores, principalmente com o aumento exponencial da rede pública, devido ao número crescente de abertura de creches parceiras nos últimos anos.

Os autores relatam que no início da criação do cargo, cada supervisor atendia, em média, sete escolas em seu setor de acompanhamento, tarefa que era dividida com as demais atribuições de ordem interna das diretórias, como a análise de documentação, pareceres e despachos, sendo que, atualmente, contam com uma média de 12 a 15 unidades a serem acompanhadas por cada supervisor, a depender da realidade de cada território, além daquelas já citadas demandas internas. Para além do aumento da rede *versus* quantidade de supervisores, apontam ainda o grande número de legislações, que são publicadas a cada

gestão, como também a implantação/implementação de novos programas, que trazem responsabilidades para o acompanhamento desse profissional.

Recorrendo aos dados da Secretaria Municipal de Educação, é possível perceber a dimensão da Rede Municipal, em comparação com o número de supervisores responsáveis por acompanhar essas unidades, conforme Quadro 4.

**Quadro 4 – DIMENSÃO DA REDE MUNICIPAL<sup>1</sup>**

<b>DADOS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO</b>	
CENTRO DE CONVIVENCIA INFANTIL/CENTRO INFANTIL DE PROTECAO Á SAUDE	3
CENTRO DE EDUCACAO E CULTURA INDÍGENA	3
<b>CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL DIRETO</b>	<b>316</b>
<b>CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL INDIRETO</b>	<b>382</b>
CENTRO EDUCACIONAL UNIDICADO - CEMEI	12
CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO - CEI	45
CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO - EMEF	46
CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO - EMEI	47
CENTRO INTEGRADO DE EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS	16
CENTRO MUNICIPAL DE CAPACITACAO E TREINAMENTO	2
CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL	19
<b>CRECHE PARTICULAR CONVENIADA</b>	<b>1855</b>
ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCACAO BILINGUE PARA SURDOS	6
ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL	513
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL	502
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	8
ESCOLA TÉCNICA	4
MOVIMENTO DE ALFABETIZACAO	345
<b>TOTAL DE ESCOLAS</b>	<b>4124</b>

No portal da prefeitura, obtêm-se o total de estudantes matriculados no sistema municipal, cerca de 1. 268.451 (um milhão, duzentos e sessenta e oito mil, quatrocentos e cinquenta e um) estudantes, das redes pública e privada, sob jurisdição da SME, configurando o que a própria secretaria aponta na descrição do portal da cidade, como sendo o maior sistema municipal de educação do país.

Nesta conta de unidades acompanhadas por supervisor, devem constar ainda as

<sup>1</sup> Fonte – <https://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial> (Acesso em 01/04/22)

escolas particulares, com atendimento exclusivo de Educação Infantil (faixa etária de 0 a 5 anos), que por fazerem parte do sistema educacional do município, também são supervisionadas pela Secretaria Municipal, tanto pelo setor competente na diretoria, quanto pela figura do supervisor escolar, que além das visitas *in loco*, também analisa os documentos conforme normas vigentes, desde a autorização de funcionamento, até o atendimento regular, sendo que no *site* “Eolgerenciamento”, encontramos apenas dados do total de matrículas da rede particular, por faixa etária atendida.

Dentre outros dados possíveis de serem observados no *site* de gerenciamento, está o total de servidores por área de atuação, onde há uma tabela em que consta o total de 423 (quatrocentos e vinte e três) supervisores na rede, quadro que foi ampliado em 2019, com a criação de 96 (noventa e seis) cargos, dado à grita dos próprios supervisores e entidades sindicais, devido à expansão da rede parceira, como mencionado anteriormente.

Com destaque para as propostas de campanha dos últimos governos, a de esgotar a fila das creches para o atendimento da demanda na cidade, até então reprimida de zero a três anos, ainda que em condições questionáveis quanto a opção de política pública para a Educação Infantil, como explorado nos trabalhos precedentes, anteriormente citados - Campos (2011), Nascimento e Silva (2015), Craveiro (2015) e Santos Silva (2020) – tema a ser tratado mais adiante, neste trabalho.

Numa conta simples, sem considerar as escolas particulares que estão sob a responsabilidade da municipalidade, chega-se a uma média de 10 (dez) escolas para cada supervisor. Como apontam os supervisores da pesquisa de Salmaso (2017), considerando todas as escolas do sistema municipal (SME), tem-se uma média de 12/14 escolas para cada setor de supervisão. Dessa maneira, ainda é preciso considerar as características de cada região da cidade, por conseguinte, na distribuição dos setores, em cada Diretoria Regional de Educação, em que algumas têm o atendimento majoritário de escolas públicas e conveniadas (parceiras), normalmente nos distritos mais periféricos, e outras são mais abrangentes em escolas particulares, como no caso das regiões mais centrais e de maior desenvolvimento socioeconômico.

Numa aproximação com a região onde se deu a presente pesquisa, também se observa a quantidade de unidades atendidas, conforme Quadro 5.

**Quadro 5 – DIMENSÃO DA DIRETORIA REGIONAL<sup>2</sup>**

<b>DADOS DA DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO – ZONA SUL</b>	
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL DIRETO	16
<b>CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL INDIRETO</b>	<b>27</b>
CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO - CEI	2
CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO - EMEF	2
CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO - EMEI	2
CENTRO INTEGRADO DE EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS	1
<b>CRECHE PARTICULAR CONVENIADA</b>	<b>115</b>
ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCACAO BILINGUE PARA SURDOS	1
ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL	31
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL	33
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	1
MOVIMENTO DE ALFABETIZACAO	26
<b>TOTAL DE ESCOLAS</b>	<b>257</b>

Na análise do Quadro 5, depara-se com um total de 257 (duzentos e cinquenta e sete) escolas, e conforme distribuição do módulo de supervisores para cada DRE, instituído pela Portaria - SME nº 1.005/ 2019 (SÃO PAULO, 2019c), a DRE analisada conta com 26 supervisores. Embora haja divergência entre o número de supervisores instituído na portaria com os dados disponíveis no *site* do "Eolgerenciamento", pois conforme o que consta no site do Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo (SINESP), essa diferença deve-se à distribuição efetiva dos 96 cargos criados em 2019, o que não ocorreu em sua totalidade para as diretorias, com a explicação de que alguns desses cargos estariam disponíveis na própria secretaria, para os casos de necessidades jurídicas e de readaptação funcional, conforme Quadro 6.

**Quadro 6 – TOTAL DE SUPERVISORES POR DIRETORIA<sup>3</sup>**

<b>SUPERVISORES POR DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO</b>	
BUTANTÃ	24
CAMPO LIMPO	50
CAPELA DO SOCORRO	29

<sup>2</sup> Fonte: <https://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial> (Acesso em 01/04/22)

<sup>3</sup> Fonte: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis> (Acesso em 02/04/2022).

FREGUESIA/BRASILÂNDIA	33
GUAIANASES	33
IPIRANGA	36
ITAQUERA	31
JAÇANÃ/TREMEMBÉ	25
PENHA	35
PIRITUBA/JARAGUÁ	39
<b>SANTO AMARO</b>	<b>26</b>
SÃO MATEUS	30
SÃO MIGUEL	36
<b>TOTAL DE SUPERVISORES</b>	<b>427</b>

Mais uma vez, a partir da razão entre o número de unidades escolares e do módulo de supervisores, somando aos dados da tabela de 257 unidades da rede pública e 101 unidades da rede particular para 26 supervisores, chega-se a uma média de 14 escolas para cada um, configurando assim, o que os supervisores participantes das pesquisas analisadas apontam, para um grande número de escolas a serem acompanhadas, frente às demandas de documentações a serem analisadas, de cada unidade, também aos expedientes de autorização de funcionamento (quando do início de uma nova unidade parceria e/ou particular), somado aos processos de apuração preliminar, pareceres e manifestações aos órgãos fiscalizadores e reguladores do sistema, aos atendimentos regulares nos plantões das diretorias e necessidades cotidianas das escolas acompanhadas, melhor explicitado abaixo.

Diante das especificidades da organização de cada diretoria regional, conforme descrito por Salmaso (2017), há um conjunto de documentação das unidades escolares de ordem administrativa, que são analisados pela supervisão escolar e que são encaminhados para homologação do gabinete do diretor regional, dentre elas, estão: o calendário escolar, o horário da equipe gestora, a escala de férias das equipes gestoras, dentre outros, que cumprem determinações específicas na legislação e que de maneira geral, são atos publicizados para a comunidade escolar, conforme os princípios da gestão pública (legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência), e no caso das escolas particulares, conferem a necessidade dos documentos exigidos anualmente, conforme legislação de autorização de funcionamento.

Na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) e na Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio (EMEFM), há ainda análise dos resultados dos concluintes -

do ensino regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA) - para a emissão e publicação dos históricos escolares. Para todas as unidades da rede pública (exceto para as escolas parceiras) tem-se a expedição de certificação de participação em projetos, participação em colegiados (Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres, entre outros) e demais documentos que podem ser exigidos ao longo do ano, como no caso dos planos de reposição de greve, quando deferidas.

Para além daqueles já citados, estão também, para a análise do supervisor, os documentos que se relacionam, de maneira mais direta, com o projeto pedagógico da unidade, devendo estar alinhado com as diretrizes e metas da SME, são eles: Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) – com especificidades para cada segmento, Projeto Especial de Ação (PEA) - que orienta os processos formativos das unidades, devendo ser um articulador entre as proposições do PPP e os planos que orientam as práticas com os estudantes, também os diferentes projetos de contraturno, que são ofertados pelas EMEFs e EMEFMs, para a ampliação da jornada de atendimento dos estudantes. Todos eles, uma vez analisados pelo supervisor escolar, são encaminhados para a homologação do gabinete.

Na análise do Plano de Ação da Supervisão Escolar (biênio 2022/2023), da Diretoria Regional onde se seu a pesquisa, observa-se ainda, como organizadores da ação, as visitas mensais nas escolas da rede pública, visitas bimestrais nas escolas da rede particular, vistorias em prédios para autorizações de funcionamento – em conformidade com os Padrões Básicos de Qualidade (2015), tanto para creches que são conveniadas quanto para escolas particulares novas, reuniões semanais de equipe de supervisores e supervisor técnico e também, a organização de encontros bimestrais, para momentos formativos/reflexivos com as equipes das escolas de rede pública – denominados como reunião de setor.

Para além dessas ações, tem-se ainda o acompanhamento das frentes de trabalho, com diferentes maneiras de organização, a depender de cada diretoria, que no universo da presente pesquisa, seriam as ações dos diferentes setores/núcleos da diretoria com a qual se relacionam, com a organização de programas, acompanhamento das especificidades dos estudantes e formações das escolas, nos diferentes segmentos e modalidades, sendo: a Divisão Pedagógica (DIPED), o Centro de Formação e Acompanhamento a Inclusão (CEFAI), o Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA), a

Divisão dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral e (DICEU).

Como elucidado, a ação supervisora tem encaminhamentos de cunhos administrativo e pedagógico, que numa visão colaborativa, ambos apresentam possibilidade de orientação e de acompanhamento, em processos formativos junto às equipes, conferindo a esse profissional a necessidade constante de articulação entre as escolas, os diferentes setores da Diretoria (nível regional) e em alguma medida, com a própria Secretaria (nível central), tendo em vista suas atribuições de acompanhar, orientar e avaliar a implantação e implementação das políticas para a educação.

Dessa análise da documentação escolar, a depender do leitor e de quem a elaborou, decorre o entendimento de que sua constituição não está para o mero cumprimento burocrático, denotando em alguma medida, o que está explícito e implícito nas formas de organização das equipes escolares, como valorizam e publicizam seus atos, como prestam contas à comunidade, como valorizam a participação e o protagonismo dos seus atores (professores, crianças, equipes de trabalho, comunidade). Sendo assim, “Para cada documento há um sentido, desde marcar realizações até informar ou prestar contas para outras pessoas” e portanto, numa visão crítica e reflexiva da ação supervisora, “os documentos não são apenas papeis” (PINAZZA, et al. In: SÃO PAULO, 2018c, p 94), mas são indicadores de processos e desdobramentos da dinâmica escolar, resultando de sua análise, possibilidades de intervenção e de ação formativa do supervisor, e em primeira instância, na melhoria do atendimento dos estudantes e de suas aprendizagens.

Diante dessa grande responsabilidade do supervisor escolar sobre as políticas educacionais, ao adentrar os espaços escolares, ao realizar a análise de documentos, ele tem um papel formador, pela sua representação simbólica de mediador de sistema junto às equipes, ou seja, ainda que ela não ocorra em alguns momentos de maneira sistematizada, sua ação tem uma influência importante para a organização do trabalho das equipes, como pontuado por Salmaso (2017). Assim como cada ato das equipes revelam pontos de vista e intenções, também assim é a atuação do supervisor, ao orientar sobre os programas de secretaria, ao refletir sobre o cotidiano, ao analisar os documentos e resultados das aprendizagens, ao inferir sobre a organização dos espaços e ambientes, ao avaliar em conjunto, a qualidade do atendimento, ações que são condicionadas pelo perfil de cada um, como delineado anteriormente, e às suas concepções de educação, de gestão escolar e da

compreensão do papel social que a escola tem.

Nessa compreensão, do papel formador de formadores da supervisão escolar, explicitado em São Paulo (2018c), imprime-se a necessidade de políticas de formação em serviço desse profissional, tanto porque lhe é atribuído o fomento dos processos formativos/reflexivos das equipes escolares e de seus projetos educativos, como pela qualificação do seu fazer. Não só para o conhecimento dos programas da Secretaria, como também para a atualização dos estudos da área da educação “em função da posição que ele ocupa, a formação dos colegas de trabalho se reveste de uma especificidade” (SALMASO, 2017, p 103). E assim, ele deve ser mais uma força de qualificação do trabalho das equipes, almejando o melhor atendimento à comunidade e o direito à aprendizagem de todos os estudantes, como preconiza a LDB 9394/96.

Precisamos olhar para os signos de construção da identidade das escolas: uniformes, prédio, jardins, hortas (área verde) (...) Estes são alguns sinais possíveis de uma identidade que se cria acerca da escola. Olhar para eles faz da supervisão um ofício de formação da escola e de suas personagens. (FRANCO; SILVA; GALLEG. In: SÃO PAULO, 2018c, pg. 92).

No entanto, os estudos com os supervisores escolares, no trabalho de Salmaso (2017) e participantes do documento “A Gestão Pedagógica no processo formativo da Supervisão Escolar” (2018c) trazem o relato de que essa agenda de compromisso com a formação dos supervisores em nível de Secretaria não vem ocorrendo de maneira sistematizada pelas últimas gestões, que ora tem sido realizado de maneira pontual, ora de maneira desarticulada com os demais setores responsáveis pelo acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem e/ou das formações das equipes das unidades, em níveis de diretoria e secretaria.

Entende-se assim que essa falta de política de qualificação ou mesmo o distanciamento da supervisão escolar dos diálogos e debates junto aos órgãos centrais, traz prejuízos não só para a sua ação, mas também para todos nela implicados, além de não valorizar e considerar o olhar qualificado desse profissional, que atua de maneira mais aproximada das realidades vividas pelas escolas, logo, em maiores condições de sinalização das necessidades de cada território, assim como o de avaliação dos impactos dos programas e diretrizes da Secretaria.

Nessa perspectiva de uma ação supervisora que reflete o projeto pedagógico em contexto, frente às demandas que se colocam pela sociedade, um atual panorama de desafios que se colocou para o acompanhamento das escolas é o da crise sanitária vivida no mundo desde o ano de 2020, em decorrência da pandemia do vírus COVID-19, com o início do “situação de emergência e calamidade pública” na cidade de São Paulo, decretado em março daquele mesmo ano – Decreto nº 59.283/2020 (SÃO PAULO, 2020) – conferindo para cada secretaria, medidas administrativas para o atendimento da população frente aos protocolos de saúde, como medida de mitigação e prevenção da doença.

Apesar do presente trabalho não se ater aos desafios que a pandemia trouxe para o atendimento dos estudantes pela Rede Municipal de Educação, cabe aqui recortar que aquele mesmo decreto trouxe novas proposições para o trabalho das equipes escolares e, por conseguinte, para atuação da supervisão escolar. Uma das medidas administrativas foi a criação do teletrabalho, como única possibilidade de encontros, reuniões e formações, entre os órgãos centrais, regionais e escolas com suas equipes, também a instituição do ensino remoto obrigatório para todos os segmentos e modalidades de ensino na cidade, condição que assim permaneceu até agosto de 2021.

Sem fazer inferências sobre as circunstâncias impostas e vividas pelas equipes escolares e famílias, rapidamente as escolas tiveram de criar canais de comunicação por meios tecnológicos com as famílias, planejar propostas educativas e atender bebês, crianças, jovens e adultos em ambiente virtual (da Educação Infantil ao Ensino Médio), ainda lidar com inúmeras situações de desigualdade e vulnerabilidade social, conforme apontado no relatório da Unesco (2021), especialmente nas regiões de menor desenvolvimento social e econômico da cidade, comprometendo em grande parte o desenvolvimento e as aprendizagens dos estudantes, como assim analisado.

Compreender as transformações históricas na educação do país e da cidade de São Paulo é também entender melhor o perfil, ou perfis, do supervisor escolar do sistema de ensino da cidade, profissional que tem o desafio de ser o elo, o mediador e o interlocutor entre as escolas e as políticas que buscam garantir direitos à almejada qualidade social da educação para todos. Longe de simplificar a complexidade desse fazer, envolto por conflitos e divergências, tanto pela natureza do cargo, quanto pela relação que estabelece entre as diferentes esferas da educação onde se dá sua ação, pretendeu-se aqui destacar as

transformações do cargo ao longo dos anos, pelas próprias normativas da SME, que como observado, foi se distanciando daquele primeiro papel de verificação e fiscalização, sendo expresso nos atuais textos um perfil colaborativo, reflexivo e formador, junto às equipes escolares, embora se perceba um distanciamento da efetiva participação na elaboração e definição das políticas educacionais, nos últimos anos.

Para além das normativas, buscou-se traçar a percepção da ambiguidade do cargo que a pesquisa literária aponta, a partir das vozes dos próprios supervisores, o que chamam de “dualidade administrativo-pedagógica”. Contudo, sem desconsiderar o incômodo ou mesmo o que o gera, tem-se o entendimento de que as concepções implicadas nessa atuação é que irão delinear sua atuação, em que os feitos administrativos podem ser enxergados como parte de processos burocráticos ou ainda, como reveladores da organização das equipes e, também, para que os planejamentos pedagógicos melhor se deem no cotidiano das unidades, podendo assim ser encaminhados, a partir de processos formativos.

Considerando os dados atualizados da RME, elucida-se um dos desafios que a literatura aponta para as condições de trabalho do supervisor escolar, na observação do número de escolas atendidas *versus* módulo da supervisão, condição que pode ser limitadora da qualidade do trabalho, uma vez que com um grande volume de escolas a serem acompanhadas, esse profissional acaba por ter de fazer escolhas e estabelecer prioridades frente às realidades e necessidades de cada escola, ainda conflituando com as demais ações do seu fazer em outras instâncias, como no caso das demandas de ordem interna das diretorias e na interlocução com os demais setores que acompanham o trabalho das escolas, especialmente no que tange às questões pedagógicas.

Para além de denotar a complexidade, os conflitos e as condições de trabalho da ação supervisora, traçar e destacar muitas das demandas vividas pelos supervisores, sem a intenção de esgotá-las, também perpassa pela intenção de emergir a relevância do seu papel, frente aos processos de implantação e implementação das políticas para a educação, com uma reflexão sobre a importância desse papel que também é político, uma vez que, como profissional de carreira do magistério tem o compromisso com um projeto maior de educação que está balizados por leis, tanto da esfera federal quanto municipal, e que são garantidoras de direitos, de equidade, de qualidade, de acesso e de permanência dos estudantes, o que traria ruptura com os interesses e ditames de políticas de governo que por

ventura, não coadunem com os princípios de uma escola laica, gratuita e de qualidade, para todos.

A partir dessa tentativa de delinear a supervisão escolar paulistana, pretende-se adiante pensar nessa atuação, repleta de complexidades, para uma das políticas que tem trazido muitos impactos para a sua ação, bem como para o atendimento de bebês e crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, que é a política de parcerias para o atendimento da demanda de creches na cidade de São Paulo, considerando assim, a importância do supervisor escolar como mediador e interlocutor dessa política de atendimento da primeira etapa da educação básica e, por conseguinte, da garantia dos direitos fundamentais dos bebês e crianças que são atendidas nesses espaços privados, em parceria com a prefeitura, dentro de padrões de qualidade e de legislações específicas, como discutiremos a seguir.

### 3 A REDE PARCEIRA

“Para conhecer as coisas, há de dar-lhes a volta toda”  
(José Saramago)

Esta seção tem por objetivo apresentar os processos de celebração de parcerias na Prefeitura de São Paulo, para o atendimento de bebês e crianças de 0 a 3 anos, nos Centros de Educação Infantil, representando atualmente, a maior política para essa faixa etária na cidade. Na primeira parte, são retomadas as legislações das esferas federal e municipal que tratam dos termos de cooperação entre as Organizações da Sociedade Civil (OSC) e a Secretaria Municipal de Educação (SME), desde a previsão constitucional de repasses públicos ao terceiro setor, como medida de modernização do Estado, geração de empregos e consecução dos direitos fundamentais. Para tanto, apresentamos os percursos legais e as demandas da sociedade civil, para uma regulamentação específica, seguidamente, estão as adequações do aparato legal no município e as implicações dos diferentes agentes públicos, para a efetivação da política de parceria.

Num segundo momento, são relacionadas as normativas que orientam o atendimento para a qualidade da Educação Infantil nos CEIs, depois de firmadas as parcerias, também princípios e diretrizes estabelecidos pela SME e propositivos para a garantia dos direitos fundamentais dos bebês, crianças e suas famílias. Não obstante, são apresentados estudos sobre a qualidade e os impactos dessa opção política em âmbito nacional, tendo em vista as diferentes condições de trabalho e de formação das equipes docentes.

Por último, são elucidados os critérios e parâmetros que compreendem a ação do supervisor escolar, como agente público na rede parceira privada, para a garantia da qualidade do atendimento que é observado nos CEIs, possibilidades de interação, interlocução e intervenção com as equipes escolares, na mediação da execução da política junto aos órgãos intermediário e central da Secretaria.

#### 3.1 Celebração de parcerias

Para tratar do acompanhamento da supervisão escolar nos CEIs parceiros, na garantia dos direitos fundamentais das crianças, há que se retomar os processos de

celebração de parcerias no município de São Paulo, tendo em vista que esse atendimento aos bebês e crianças em idade de creche vem sendo mantido e priorizado, com a transferência de recursos públicos às instituições privadas, desde a sua origem na assistência social e após incorporação pela chancela da educação.

Com a crescente demanda de Educação Infantil na cidade, ainda que não obrigatória na faixa etária de 0 a 3 anos, e em consonância com as metas dos Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e o Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025), ambos com a previsão de atendimento de 50% da demanda expressa para a creche até o fim de suas vigências, a política de parceria tem sido a estratégia de Governo para a ampliação dessa oferta. Tendo em vista que, como apontado por Franco (2009) e Salmaso (2017), ao longo dos anos, a efetivação das matrículas deu-se, em muitos momentos, a partir de processos de judicialização.

No Programa de Metas da Cidade de São Paulo (2017-2020), foi previsto alcançar 60% da taxa de atendimento da demanda de creche, apontando para um número crescente de bebês e de crianças na lista de espera, oriundos, em maioria, de regiões periféricas e de maior vulnerabilidade social. Com vistas a esse atendimento, na revisão do Programa de Metas (2019/2021), a gestão municipal propõe a ampliação de mais de trinta mil vagas em CEI. Assim, como anteriormente apresentado na caracterização da rede, sem a previsão de criação de equipamentos públicos, a política de atendimento da Educação Infantil na cidade para a referida faixa etária tem ocorrido por meio da ampliação da rede parceira, atualmente representando em números oito vezes maior que a rede pública direta.

Anteriormente ao cenário da cidade, algumas questões do contexto nacional são colocadas para essa análise, para além do já observado PNE. Retoma-se assim que, como apontando em Franco (2009), desde a Constituição Federal de 1988, estão previstas as parcerias público-privada, como forma de assegurar o cumprimento dos direitos fundamentais de todos os cidadãos. Acrescenta-se a esse debate, o período de crise econômica mundial na década de mil novecentos e noventa, com o incentivo de órgãos internacionais para a modernização dos estados e a geração de empregos, com o apoio do terceiro setor, numa lógica neoliberal de estado mínimo e desburocratização das ações estatais. Desse modo, tem-se o fomento legal com a estratégia de transferência de recursos públicos para o setor privado e, por conseguinte, o crescimento dos chamados convênios,

que são acordos de mútua cooperação, em que interesses comuns colocam-se a serviço da geração de emprego, renda e da administração pública.

Contudo, dadas as divergências jurídicas entre os sujeitos públicos e privados, cenário de desconfiança e insegurança nos critérios de escolhas das instituições parceiras, ao longo dos anos, criam-se movimentos da sociedade civil com petições ao poder público, para que as regras sejam mais claras e mais específicas, tendo em vista as diferentes possibilidades de formalização e de contratação nos acordos de cooperação na execução de atividades de relevância pública, sendo: educação, saúde e serviço social.

Diante desse debate, é publicada a lei nº 13.019/2014 (BRASIL, 2014) que estabelece o Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC), normatizando as relações de parceria com a administração pública, não abrangendo, portanto, outras variações do terceiro setor, pois de maneira específica, trata de parcerias firmadas de acordo com os interesses da sociedade, com regras válidas para celebrações entre as OSCs e a administração das entidades federal, estadual, distrital e municipal, traz autonomia para regulação própria, desde que observadas as normas gerais, como define:

As organizações da sociedade civil são entidades privadas sem fins lucrativos, ou seja, que desenvolvem ações de interesse público e não têm o lucro como objetivo. Tais organizações atuam na promoção e defesa de direitos e em atividades nas áreas de direitos humanos, saúde, educação, cultura, ciência e tecnologia, desenvolvimento agrário, assistência social, moradia, entre outras. (BRASIL, 2016, p.15)

Com as prorrogações e alterações no texto, a lei só passou a ter validade nos municípios a partir de janeiro de 2017, trazendo como principais novidades, a manutenção de princípios públicos para as entidades privadas, a necessidade de comprovação de experiência na área de atuação, cadastramento prévio, chamamento público, e também, adequações nas formas de prestação de contas, com delegações de gestão específica, monitoramento e avaliação pelo setor público.

Retomando o interesse desta pesquisa, na cidade de São Paulo, até dezembro de 2016, as regras de conveniamento eram estabelecidos pela Portaria SME nº 3.477/2011 (SÃO PAULO, 2011). Com a publicação da lei federal, há uma nova regulamentação, a partir do Decreto Municipal nº 57.575/2016 (SÃO PAULO, 2016) e pela Portaria SME nº

4.548/2017 (SÃO PAULO, 2017), que alteram as regras e o formato de parceria entre a PMSP e OSCs para o repasse de verbas públicas, sem aprofundar os termos legais, de modo geral, modificando o tipo de acordo jurídico, deixando de ser Convênio para ser Termos de Colaboração, como assim define em seu artigo segundo:

Art. 2º. O regime de parceria referido no artigo anterior se efetivará por meio de termo de colaboração que é o instrumento por meio do qual serão formalizadas as parcerias estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação - SME com organizações da sociedade civil para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, que envolvam a transferência de recursos financeiros, que não caracterizarão receita própria das organizações, não sendo exigida a emissão de Nota Fiscal de Prestação de Serviços tendo o Município como tomador de serviços. (SÃO PAULO, 2017, p. 01)

Assim, no caso da educação, cabe à SME cumprir as etapas definidas por lei para os processos de celebração, sendo: 1. planejamento; 2. seleção e celebração; 3. execução; 4. monitoramento e avaliação; 5. prestação de contas. No caso da prefeitura, parte dessas etapas são cumpridas pelo gestor do setor de parcerias, apoiado pelos técnicos do próprio setor, e no caso da supervisão escolar, objeto de interesse deste estudo, apesar das alterações na legislação quanto às suas atribuições, a partir de 2020, segue com as ações de “monitoramento e avaliação mensal in loco” (SÃO PAULO, 2018b, p. 21).

Dentre as definições que a lei especifica, destaca-se o repasse dos recursos financeiros, disposto no Capítulo III da referida portaria, dispondo, dentre outras questões, sobre as vedações e autorizações para a utilização da verba pública. Geralmente, as despesas devem ser compatíveis com as atividades previstas no plano de trabalho, parte integrante do termo de colaboração, incluindo tributos, encargos sociais e verbas trabalhistas, explicitando:

Art.26. A verba mensal per capita destina-se à cobertura de despesas com recursos humanos, alimentação, bens permanentes, material pedagógico, material de limpeza e higiene, material de escritório, concessionárias de serviços públicos, manutenção e outras despesas descritas no Plano de Trabalho e constantes do Manual de Gestão de Parcerias - CEI, elaborado pela SME. (SÃO PAULO, 2017, p. 15)

Um dos destaques aqui propostos para esse acompanhamento das parcerias por parte da SME, gestor de parcerias, setor de parcerias e supervisão escolar, são as inúmeras modificações na Portaria SME nº 4.548/2017 (SÃO PAULO, 2017) que, como anteriormente citado, rege as celebrações no município, configurando diferentes procedimentos e entendimentos das gestões e governos sobre a relação público *versus* privado, implantação do MROSC e o interesse público que demanda a oferta e o atendimento de qualidade no CEIs em toda a cidade, como preconizado em diferentes textos legais. De modo a ilustrar as alterações mencionadas, ao buscar a portaria que atualmente regem as celebrações no município no sítio *legislacao.prefeitura.sp.gov.br*, observa-se no campo das alterações, o que segue:

1. Instrução Normativa SME nº 5/2018 - Altera arts. 11, 12, 16, 22, 25, 27, 32, 49, 57 e 63 e Anexos I e II.
2. Instrução Normativa SME nº 7/2019 - Altera o artigo 7º, o § 2º do artigo 32 e o Anexo I.
3. Instrução Normativa SME nº 43/2019 - Acresce parágrafo único no artigo 39º da Portaria.
4. Instrução Normativa SME nº 29/2020 - Altera o artigo 43º.
5. Instrução Normativa SME nº 40/2020 - Altera os artigos 10, 11, 12, 18, 21, 29, 30 e anexo I.
6. Instrução Normativa SME nº 53/2021 - Altera os artigos 8º, 11º, 13º, 27º, 32º e 28º.
7. Instrução Normativa SME nº 15/2022 - Altera os parágrafos do artigo 27.
8. Instrução Normativa SME nº 22/2022 - Altera o inciso III do artigo 18, o inciso II do parágrafo 1º do artigo 43, acrescenta o inciso VII no artigo 57 e altera a redação do “caput” do artigo 59.

Na observação dessas alterações, sobretudo percebe-se maior impacto nos procedimentos que antecedem a celebração das parcerias, anteriormente realizados no âmbito das DREs, passando os processos iniciais de vistoria para a seleção dos prédios e análise do plano de trabalho para a responsabilidade da SME, sendo que as demais etapas - celebração, monitoramento e avaliação - são posteriormente realizadas pelas DREs, com competências de análise e manifestação sobre a documentação apresentada e demais aspectos pelos diferentes setores: parcerias, assistente técnico de engenharia, contabilidade, assistente jurídico, contabilidade e supervisão escolar. Desse modo, concluída a fase das análises dos setores, o diretor regional delibera sobre a autorização do termo de colaboração, emitindo despacho para a publicação, que deve conter a justificativa da

ausência do chamamento público, conforme a Lei 13.019/14 (BRASIL, 2014), que estabelece o marco regulatório das parcerias entre o poder público e OSCs.

Com ênfase de interesse na atuação do supervisor escolar, ressalta-se a anterior participação na fase inicial dos processos de celebração, desde as vistorias de prédio para observação dos padrões de infraestrutura, como prática das Diretorias Regionais, ao indicar o supervisor nas composições das comissões com outros setores, até na previsão legal de manifestação sobre a análise do Plano de Trabalho das entidades proponentes. Das atribuições de cada setor na fase do pedido de acordo, destaca-se a alteração do Art. 18 da Portaria SME nº 4.548/2017 quanto à supervisão escolar:

IV – Caberá ao Supervisor Escolar analisar e emitir parecer conclusivo quando da apresentação pela OSC de Plano de Trabalho Complementar ao estabelecido pela SME.(Redação dada pela Instrução Normativa SME nº 40/2020). (SÃO PAULO, 2020, p. 4)

Ou seja, a supervisão passou a se manifestar apenas quando da apresentação de plano complementar ao que foi estabelecido por SME. Posto isso, aspectos para a garantia da qualidade do atendimento, conforme características do território e da demanda a ser atendida, adequações prediais e aspectos pedagógicos tratados no plano de trabalho, passaram a ser observados pelos supervisores somente depois da fase de celebração, de maneira específica, após o início de funcionamento dos CEIs, nas visitas mensais.

À vista desse acompanhamento mensal, os supervisores realizam visitas *in loco*, emitindo relatório que contém parecer sobre o cumprimento das metas constantes do plano de trabalho e atendimento aos padrões de qualidade e de infraestrutura, bem como na análise da documentação apresentada pelos CEIs parceiros, anualmente regida por normas próprias, como no caso do calendário escolar, projeto político-pedagógico e planos de formação. Cabe destacar que, conforme previsto no certame vigente, na observação de irregularidade/descumprimento dos parâmetros que orientam a ação supervisora, caberá a indicação de prazo para o cumprimento do solicitado e na falta do atendimento encaminhar ao gestor de parcerias para providências, relatório, que é condição para ocorrência do repasse mensal per capita:

Art. 32. São condições para ocorrer o repasse mensal per capita:  
II – A Supervisão Escolar deverá apresentar, até o último dia do mês, o

relatório de visita mensal ao Setor de Parcerias;

§ 1º - Verificado o apontamento de irregularidades no relatório de visita mensal da Supervisão Escolar, o Setor de Parcerias deverá encaminhar o processo ao Gestor, após retorno da Contabilidade, para as devidas providências. (SÃO PAULO, 2017, p. 17)

Assim, observa-se uma atuação do supervisor escolar intermediária de efetivação, tendo em vista que, para a garantia da qualidade do atendimento, quando não observada pela equipe das escolas e mantenedores das OSCs, são feitos os apontamentos no relatório de visita mensal, que passa pela leitura dos técnicos do setor de parcerias, pelo gestor do setor, que poderá notificar, propor penalidade ou denúncia/descontinuidade, quando do não atendimento aos prazos e manutenção das irregularidades, e em última instância, encaminhar para pertinente decisão do diretor regional de educação.

Nascimento e Silva (2015) ponderam que normalmente, os casos de denúncia de parceria, que findam no encerramento do Termo de Colaboração, referem-se a problemas de aplicação dos repasses financeiros, o que é evidenciado na prestação de contas, deixando outros itens que impactam a qualidade do atendimento, como apontados pelo Tribunal de Contas do Município (TCM/2017), em relatório anual, questões de infraestrutura, falta ou qualidade dos materiais, formação das equipes e proposta pedagógica, com morosa proposição de intervenção pelos responsáveis por essa política de atendimento na cidade.

Assim como a portaria de celebração trata dos critérios para a sua formalização, define também o seu encerramento, denominado de denúncia da parceria, pela Portaria SME nº 4.548/2017 (SÃO PAULO, 2017), em seu capítulo VI, podendo ocorrer “motivadamente” ou “imotivadamente”, por qualquer uma das partes. Quando a denúncia ocorre a pedido da organização, deverá ser apresentada justificativa com 60 (sessenta) dias de antecedência, havendo manutenção do atendimento aos bebês e crianças durante todo o período, cabendo manifestação ao pedido pelo gestor de parcerias e posterior decisão do diretor regional de educação. Por ocasião de ser motivada pela DRE, o gestor da parceria ou o diretor regional são os responsáveis pela notificação da organização devidamente fundamentada, com prazo para defesa e manutenção do atendimento, assim descrito:

Art. 71. Em quaisquer das hipóteses de denúncia previstas nos artigos 67 a 70, a organização será corresponsável com a Administração Pública, até o encerramento das atividades no CEI, pelo encaminhamento das crianças

atendidas a outras Unidades Educacionais, de modo a evitar prejuízos ao atendimento das crianças. (SÃO PAULO, 2017, p.17)

Como apresentado anteriormente, o texto da portaria vigente foi sendo modificado ao longo dos anos, sendo que, quando implica em alteração de valores nos repasses da municipalidade, são feitos ajustes nos termos de colaboração, o chamado aditamento ou adendo de termo, como específica a lei. Para tanto, faz-se necessário apresentação de novos documentos, incluindo complemento ao plano de trabalho, cabendo, em algumas situações, novas manifestações dos setores da DRE. No entanto, em casos específicos de aditamentos, com a publicação da IN SME n° 29/2020 (SÃO PAULO, 2020), a supervisão escolar só se manifestará nesses processos, quando da alteração de faixa-etária atendida.

Como exemplo de alteração de valores percebidos pelas organizações, tem-se a mudança no recebimento da alimentação escolar, passando para a responsabilidade das OSCs, a compra de perecíveis, como: “carnes bovinas, suínas, aves e peixes e as frutas, legumes, verduras, além de ovos – FLVO”, a partir da publicação da IN SME nº 07/2019 (SÃO PAULO, 2019d), cabendo à Coordenadoria de Alimentação Escolar (CODAE), a orientação e a fiscalização, bem como a definição de padrões dos gêneros alimentícios, conforme diretrizes de legislação específica. Quanto ao tema, naquele mesmo ano, outro adendo foi inserido nos termos de colaboração, a partir da IN SME nº 20/2019 (SÃO PAULO, 2019e), dispondo diretrizes para a contratação de nutricionista assessor pelas organizações, com vistas ao acompanhamento, orientação e melhoria do controle de qualidade da alimentação escolar.

Tendo em vista o período de realização da pesquisa, cabe ressaltar que com o Decreto nº 59.230/2020 (SÃO PAULO, 2020), que institui situação de emergência e o estado de calamidade pública no Município de São Paulo, em razão da pandemia do vírus COVID19, a pasta da educação incluiu os CEIs parceiros na política de teletrabalho para os funcionários das unidades, passando a atender os bebês e crianças em plataforma digital, também com a distribuição de material impresso “Trilhas de Aprendizagem” (SÃO PAULO, 2020), produzido e distribuído pela SME, incluídos também na política complementar de entrega de cestas básicas e cartão merenda para os inscritos no CADúnico, caracterizando aqueles em maior situação de vulnerabilidade.

Dessa maneira, durante o fechamento das escolas, devido à pandemia da Covid-19,

os repasses financeiros foram feitos apenas para a manutenção do quadro de recursos humanos, despesas com aluguel, e impostos, excetuando-se materiais pedagógicos/outros, gêneros alimentícios e manutenções prediais. Evidencia-se que, com a publicação da IN SME nº 46/2020 (SÃO PAULO, 2020b), foram mantidas as novas celebrações de parcerias, tendo em vista a demanda manifesta, assim como a compatibilização das matrículas, com a orientação de contratação do quadro de funcionários de maneira reduzida, no caso diretor de escola, coordenador pedagógico e auxiliares de limpeza, apenas para a garantia do atendimento às famílias e orientações do acesso ao material pedagógico, definindo:

Parágrafo único. Após a efetivação da matrícula, a Diretoria Regional de Educação deverá dar as providências necessárias para o atendimento remoto às famílias com acesso pedagógico e garantia de recebimento do material impresso, cartão alimentação, material didático e demais benefícios da Rede Municipal de Ensino. (SÃO PAULO, 2020b, p.1)

Dentre as alterações na portaria de celebração e no termo de colaboração anteriormente citadas, estão as publicações referentes à formação continuada dos docentes. Primeiramente definida pela IN SME nº 41/2020 (SÃO PAULO, 2020a), com vistas à qualificação do atendimento de bebês e crianças, podendo as organizações contratar um profissional de apoio, a ser orientado e supervisionado pelo coordenador pedagógico. Retomando o interesse desta pesquisa quanto à qualidade do atendimento, mais uma vez observa-se, como já apontado anteriormente, a falta de isonomia nos processos formativos das equipes docentes, entre a rede direta e parceira, tendo em vista que na primeira, o horário de estudo ocorre fora da jornada de trabalho e na segunda, decorre de um ajuste para o atendimento das crianças e a garantia da formação, como orienta:

Art. 2º A formação deverá ocorrer semanalmente, pelo período de 1 hora/relógio, duas vezes na semana, durante a carga horária de trabalho dos professores, sob a coordenação do Coordenador Pedagógico.

Art. 3º A unidade deverá organizar a formação dos grupos de forma a contemplar todos os professores. Parágrafo único. A organização dos grupos de formação deverá constar no Projeto Político-Pedagógico. (SÃO PAULO, 2020a, p. 2)

No entanto, com a falta de obrigatoriedade de contratação de um profissional para

o apoio, muitas unidades demonstraram dificuldades para a efetivação dos horários de formação, pois nem todas as entidades assim o fizeram, o que foi percebido pelas divisões pedagógicas e supervisão escolar no acompanhamento regular, tendo em vista os relatos dos participantes da presente pesquisa e a experiência da pesquisadora dentro da rede. Isso posto, uma nova normativa foi publicada para tratar da matéria, a IN SME nº 8/2022 (SÃO PAULO, 2022), passando a definir como obrigatória, a contratação de auxiliares de classe, sendo então necessário alterar os acordos de colaboração, uma vez que os repasses mensais seriam acrescidos para as novas contratações, para além de um adicional mensal, conforme número de crianças atendidas, para melhor organização dos CEIs, no ano de 2022, assim descrito:

Art. 2º Para melhor organização das atividades do CEI durante a formação dos diferentes grupos de professores deverá ser contratado Auxiliar de Sala, para apoio na organização do atendimento e acompanhamento aos bebês e crianças, em conjunto com os professores das turmas e/ou professores volantes.

§ 3º O Auxiliar de Sala deverá ter formação mínima de nível médio, preferencialmente cursando Pedagogia;

Art. 4º Para melhor organização, a partir de 01/02/2022 será incluído adicional no repasse mensal às Organizações que administram Centros de Educação Infantil indiretos e parceiros (...) (SÃO PAULO, 2022, p.1).

Assim, dentro da perspectiva da isonomia para a qualidade do atendimento de todos os bebês e crianças atendidos nos CEIs, mesmo com a contratação obrigatória de auxiliares, percebe-se que tal profissional não possui habilitação mínima para o exercício do magistério e atuação com crianças, carecendo ainda de esforços da equipe para que na organização dos momentos formativos, esse profissional, ao apoiar as equipes, seja mantido sob assistência de um professor de sala ou professor volante, como previsto no texto da lei.

Como observado nos textos que orientam os processos de celebração de parcerias na PMSP, ao longo dos anos, houve uma proposição de adequação da legislação às demandas da política nacional, frente à realidade do município, assim como pela atuação das gestões, a cada governo. Entretanto, como ponderado nas pesquisas de Franco (2009), Nascimento e Silva (2015), o exponente crescimento da rede parceira para a garantia das matrículas na faixa etária de 0 a 3 anos, não necessariamente caminha com as condições de isonomia e de qualidade entre as redes pública direta/parceira, pois conforme pontuado,

muitas distinções se mantêm em relação aos contextos de trabalho e de infraestrutura, ainda o entendimento/atendimento aos padrões de qualidade e metas definidas por lei, por parte das organizações.

Portanto, a ação supervisora encontra diferentes realidades para a sua atuação de monitoramento e avaliação, conforme previsão legal. Para além da crescente expansão da rede parceira e alterações na legislação que foi omitindo o supervisor da fase inicial de celebração, com possibilidade preambular de observação dos critérios de qualidade, antes do início de funcionamento do CEI, observa-se que, dentre os demais participantes desse processo, o setor da supervisão escolar é o mais implicado das questões pedagógicas. Dessa forma, ao participar da garantia da qualidade, após o início da frequência dos bebês e crianças, a supervisão encontra restrições de atuação quanto às questões de infraestrutura e a relação de entendimento das diretrizes por parte do mantenedor, é divergente ou deficitária, como descrito anteriormente, demandando ações de outras instâncias, quando tais questões são pontuadas nos relatórios de visita.

Contudo, a opção dessa política de parceria, com grande expansão nos últimos anos para a ampliação da oferta de vagas, é uma realidade de grande impacto para a Educação Infantil na cidade, que como ponderado, reflete no cumprimento das metas nacionais e municipais para a referida etapa, bem como no direito fundamental dos bebês, crianças e suas famílias, havendo ainda necessidade de observação das políticas de Governo e agentes públicos, responsáveis pelo monitoramento e avaliação que junto ao acesso, caminha a garantia da qualidade dos serviços prestados à população.

Diante do exposto, o interesse da presente pesquisa buscou investigar as possibilidades de atuação do supervisor escolar, frente aos direitos fundamentais e diretrizes da SME, sendo o agente público mais aproximado das realidades e cotidianos vividos pelas crianças pequenas nos CEIs da rede parceira, embora atue pelas políticas das infâncias no sistema de educação do município como um todo, expertise de grande relevância para o acompanhamento. Logo, embora não mais participante dos processos de celebração, há que se observar demais critérios que orientam e viabilizam sua atuação, para a garantia da qualidade do atendimento.

### **3.2 A rede parceira no atendimento de bebês e crianças na cidade de São Paulo**

Ao falar de políticas públicas para a infância na cidade de São Paulo, é importante retomar que a Rede Municipal de Ensino teve o seu início de atendimento pela Educação Infantil, com a inauguração dos Parques Infantis, na década de 1930, pelo então diretor do Departamento de Cultura Mário de Andrade, criados para o atendimento de crianças de 3 a 12 anos, numa perspectiva de ações integradoras de ateliê artístico, de educação e lazer. Os três primeiros parques foram inaugurados em 1935 e, naquela época, pertenciam ao Serviço Municipal de Jogos e Recreio, responsáveis pela construção, organização e o desenvolvimento de jogos e diversões. Esses parques deram origem ao que hoje, são as Escolas Municipais de Educação infantil (EMEIs), que atendem crianças de 4 e 5 anos (FARIA, 2015, p. 10).

O documento, em comemoração aos 80 anos da Educação Infantil no município (SÃO PAULO/SME, 2015), indica que a Prefeitura de São Paulo atuou exclusivamente com a Educação Infantil até os anos de 1956, quando da criação do primeiro Grupo Escolar Municipal, para a oferta do ensino primário. Com a rápida urbanização e industrialização da cidade, a partir das décadas de 1940 e 1950, houve o surgimento de novos bairros, de maneira não planejada, por toda a cidade, especialmente nas áreas menos nobres e afastadas do centro comercial, demandando assim, por um aumento de vagas no ensino primário, carência que não é suprida pelas escolas do estado.

Embora os documentos oficiais relatem que houve uma tentativa de acordo e de parceria entre o município e o estado para a construção de novos prédios, instalação de mobiliário e contratação de professores, no início da década de 1950, as tratativas não prosperaram. Diante disso, devido à falta de entendimento entre as partes, a prefeitura criou então seu próprio sistema de ensino, a partir do Decreto 3.185/1956 (SÃO PAULO, 1956), que alterou a estrutura da então Secretaria de Educação e Cultura, passou a ser responsável pelo ensino primário fundamental, o ensino primário complementar e o ensino primário supletivo.

Para além da própria organização da cidade, é importante destacar que, com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Educação Infantil passou a fazer parte da educação básica e os municípios, assim como a cidade de São Paulo, passaram a ter sua a delimitação de atuação na Educação Infantil, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que determinou aos municípios, em seu artigo 11:

Inciso V - Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade o ensino fundamental, permitida atuação em outros níveis de atuação somente quando estiverem plenamente atendidas as necessidades de sua área de competência [...] (BRASIL, 1996)

Contudo, o direito das crianças pelo atendimento na primeira etapa da Educação Básica, garantido desde a CF/1988, só foi normatizado quase dez anos depois, com a promulgação da LDB 9394/96, ao considerar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica no país, que passa a ser compreendida na faixa etária de 0 a 5 anos, tornando-se uma novidade para o país. Passou então a ser de incumbência dos municípios, a oferta do atendimento em creches (de 0 a 3 anos) e pré-escolas públicas (inicialmente de 0 a 6 anos de idade, após alteração na LDB<sup>4</sup> em 2006 passa a atender até os 5 anos de idade), também a competência de ofertar ou subsidiar o curso do magistério, tendo em vista que muitos dos profissionais que atuavam nas creches, oriundas da assistência social, não tinham a formação inicial.

Franco (2009), em sua pesquisa, aponta que durante muitos anos, o atendimento das crianças pequenas em todo o país era preponderantemente feito por entidades privadas, por igrejas, por organizações sem fins lucrativos, instituições benfeitoras. Quando atendidas pelo poder público, os equipamentos eram comumente ligados ao serviço social, assim como era o caso da cidade de São Paulo. Os profissionais que trabalhavam nesse atendimento eram chamados de leigos(as), normalmente mulheres, sem a exigência de formação mínima.

Para além do tempo decorrido entre as legislações e a efetivação da incorporação das creches à pasta da educação, Franco (2009) chama a atenção para a política de financiamento da educação pública prevista na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e que, a princípio, não priorizou a Educação Infantil, a despeito do Ensino Fundamental.

---

<sup>4</sup> Lei 11.274/2006 – torna o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade.

<sup>5</sup> Fonte: <https://www.fnde.gov.br/financiamento> (Acesso em 24/04/2022)

Com a determinação de percentuais de participação, a serem percebidos pelas entidades federativas, no caso os estados, municípios e com a participação da União, tem-se a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), em 1996 - passando a vigorar a partir de 1998, quando foram definidos critérios para a arrecadação de impostos e a redistribuição dos valores, conforme o número de estudantes matriculados no Ensino Fundamental, segundo histórico disponível no portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Ou seja, embora o ano da criação do fundo seja também o da publicação da LDB/96, não é ainda considerada para a política de financiamento, assim como o Ensino Médio, as modalidades da Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos.

Conforme consta no histórico do portal FNDE<sup>5</sup>, em 2006 foi criada uma nova política de investimento em educação, que é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que passou a atender todas as etapas da educação básica, desde a Educação Infantil (incluindo as creches) até o Ensino Médio, incluindo as modalidades da Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, em vigência, conforme a Lei 14.113/2020 (BRASIL, 2020), sendo um misto de vários recursos: “composto por recursos provenientes de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação, conforme disposto nos artigos 212 e 212-A da Constituição Federal.”

Diante dessas questões do financiamento da educação, Franco (2009) ressalta que ao não priorizar a Educação Infantil nas políticas de financiamento, o Brasil se distancia de políticas mundiais, que demonstram a importância do investimento na qualidade da educação, desde os primeiros anos da vida escolar, a começar pela primeira infância, com a observação de melhores taxas de prosseguimento dos estudos, bem como do aproveitamento escolar e desenvolvimento integral dos educandos, quando comparados àqueles que frequentaram a Educação Infantil com aqueles que não tiveram acesso a ela.

Retornando para o objeto de análise da pesquisa, a história do atendimento da primeiríssima infância na cidade de São Paulo não é diferente dos demais estados do país, que tem sua origem de atendimento em instituições privadas no início do século XX, a partir de ações benéficas de mulheres da elite paulistana, como aponta Franco (2009),

destinado aos filhos das domésticas, trabalhadoras da produção do café e das primeiras indústrias que foram instaladas na cidade.

A autora destaca que a organização do atendimento público para as crianças pequenas se deu por volta dos anos de 1950, período em que a prefeitura firmou parcerias com entidades benfeitoras, iniciando assim, a política de conveniamento, para abertura e manutenção das creches na cidade de São Paulo, ficando sob a responsabilidade da Secretaria de Bem-Estar Social. Segundo a autora, esse atendimento de caráter privado/filantrópico se manteve exclusivo até o ano de 1969, quando da criação da primeira creche direta, devido ao desentendimento entre a prefeitura e uma entidade mantenedora. Posteriormente, a pasta responsável passou a ser denominada Secretaria de Assistência Social (SAS), mantendo-se assim até os dias de hoje.

A partir de 2002, a Secretaria Municipal de Educação vinculou as antigas creches à pasta, anteriormente atendidas pela SAS, com uma nova denominação para o equipamento, que passou a ser chamado de Centro de Educação Infantil (CEI), com o atendimento exclusivo de bebês e crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, em período integral de 10 horas. Dessa forma, o processo de incorporação das creches à pasta da educação só foi iniciado após a publicação do Plano Nacional de Educação (PNE 2001 a 2010), que estabeleceu metas para a formação dos profissionais da Educação infantil e integração das creches às secretarias municipais, como medidas de atender a necessidade de uma educação de qualidade com parâmetros nacionais, como analisa Franco (2009).

Como destacado pela autora, naquele período, as Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs), profissionais leigos que atendiam as crianças na Secretaria de Assistência Social, também foram incorporadas à pasta da Educação, sendo realizado o primeiro concurso para Professor de Desenvolvimento Infantil na cidade (PDIs), no ano de 2003. Num primeiro momento, houve o movimento para a qualificação e habilitação dessas profissionais pela Secretaria Municipal de Educação em nível de Ensino Médio, num processo denominado “ADI Magistério” e, em 2004, foram feitas parcerias com universidades para a graduação com habilitação em Pedagogia, com vistas à melhoria da qualidade do atendimento dos bebês e crianças, nos Centros de Educação Infantil da cidade. Depois desse período, os documentos curriculares para a infância passaram a incluir a faixa etária de 0 a 3 anos, como primeira etapa da educação básica no município.

Como observado no texto de Finco e Gobbi (2015), apesar da migração do atendimento das creches para a pasta da educação, a oferta de vagas para as crianças nessa faixa etária sempre foi um problema para a política da cidade, pois como inicialmente o financiamento público não incluía a Educação Infantil e com o foco na obrigatoriedade do ensino a partir dos 4 anos de idade, durante muitos anos, houve uma grande carência de creches na cidade. Com uma realidade de demanda pelo atendimento das crianças menores sempre muito maior do que a oferta de vagas, especialmente nas regiões mais populosas e carentes. Destaca-se que o problema da oferta de vagas em creche é histórico no país, demanda que foi intensificada com as lutas dos movimentos sociais, especialmente composto por mães e mulheres trabalhadoras, pela criação de creches nas décadas de 70 e 80, devido à crescente urbanização e industrialização da cidade, período que também foi marcado pelo aumento do fluxo migratório de outras regiões do país, para São Paulo.

Finco e Gobbi (2015) apontam que de modo geral, o poder público, atualmente representado pela Secretaria Municipal de Educação, vem adotando para o atendimento da primeiríssima infância, a política de conveniamento atualmente denominada parcerias, inicialmente com essas entidades que já acolhiam as crianças, passando a firmar novos convênios desde então, atendimento que é realizado em unidades indiretas - prédio público e administração privada, e em unidades particulares - prédio e administração privada, ambos com o financiamento da prefeitura.

Destaca-se, aqui, que a parceria público-privada, como possibilidade de atendimento para a educação, está prevista na Constituição Federal de 1988, com vistas à garantia do direito fundamental e melhoria da qualidade do ensino ofertado, também na LDB nº 9394/96, que traz em sua publicação o mesmo texto da Constituição Federal de 1988, como segue:

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades. (BRASIL, 1996)

Com relação à Prefeitura de São Paulo, depois da incorporação das creches à Secretaria Municipal da Educação, em 2002, os convênios permanecem como medida de ampliação da oferta de vagas, hoje feito com as Organizações da Sociedade Civil (OSCs) - conforme normativas e manuais que orientam a celebração de parcerias no município. Contudo, como aponta Franco (2009), percebe-se uma mudança no perfil desse atendimento logo no início da incorporação das creches à pasta da educação, pois a demanda das crianças de até 3 anos e 11 meses passou a ser feita de maneira prioritária, em unidades da rede direta, atendendo o que o Plano Nacional de Educação determinou aos municípios, que é o atendimento dos bebês e crianças enquanto direito, e que como política pública, ocorresse em espaços adequados, com profissionais qualificados, garantindo o conforto, o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças pequenas.

Ainda, conforme Franco (2009), há uma mudança nesse perfil de atendimento após o ano de 2006, período em que houve mudança na gestão da cidade, pós incorporação das creches, havendo um encolhimento da rede pública direta e o progressivo aumento da rede conveniada (parceira) desde então, representando hoje, de maneira majoritária, o atendimento de bebês e crianças de 0 a 3 anos.

Nos dados atuais do portal da prefeitura é possível observar que atualmente, a rede direta representa 12 % dos CEIs da cidade, em comparação com a rede conveniada, que representa 88% dos CEIs parceiros, incluindo os CEIs indiretos – prédio da prefeitura e administração privada. Tomando por base os dados atuais do portal<sup>6</sup>, em números de unidades, observa-se: CEI da rede direta – 316 unidades, CEI da rede conveniada (indiretos e parceiros) – 2.237 unidades.

Franco (2009), Finco e Gobbi (2015) explicitam que esses dados elucidam a migração do investimento da educação pública para o setor privado, com o entendimento de que dada a política de incentivo das parcerias público-privada (PPPs), a partir da década de 1990, com a proposição de modernização do Estado brasileiro, tem sido a opção das diferentes gestões, nas compreensão de que as parcerias permitiriam uma educação com mais eficiência e menor custo financeiro, cabendo ao Estado o fomento, a regulação e a fiscalização dos sistemas de ensino. No caso da cidade de São Paulo, como apontado pelas autoras, também tem sido a opção política para o déficit de matrículas nessa faixa etária,

---

<sup>6</sup> Fonte: <https://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br> (Acesso em 20/06/2021)

desde os primeiros atendimentos da rede pública na cidade, com expressiva expansão da rede parceira, nos últimos anos e em diferentes mandatos.

Todavia, as autoras questionam se o menor custo seria um fator que implicaria na oferta de condições de padrões mínimos no atendimento dos bebês e crianças, no caso da celebração de parcerias para abertura de creches, dadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a) e as políticas da SME, para uma educação de qualidade para todos, pública e gratuita. Dado que, em princípio, melhores condições de financiamento representam melhores estruturas físicas, oferta de materiais de qualidade para todos, boa alimentação e formação do quadro docente.

Pesquisas em âmbito nacional, como no caso do relatório sobre os indicadores da qualidade na Educação Infantil de Campos e Vieira (2011), indicam como sendo o tipo de atendimento com mais carências de infraestrutura, materiais e de formação, quando comparado com as condições das redes públicas e particulares observadas em campo, cabendo maiores pesquisas sobre essa realidade na cidade de São Paulo, o que se limita para o presente trabalho.

Outra questão levantada por Franco (2009), no caso do município estudado, é a ambiguidade da natureza do atendimento da rede parceira particular, pois as entidades sem fins lucrativos atendem, em parte, a legislação do direito privado para abertura da pessoa jurídica e autorização de funcionamento como escola particular, com um regime de trabalho celetista, e também atendem uma legislação específica do município para a celebração de parcerias num regime de mútua cooperação para o atendimento exclusivo de bebês e crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, conforme diretrizes da SME, com repasses financeiros de características próprias, o que é compreendido, em certa medida, como uma diferenciação que compromete a igualdade do direito e da oferta do atendimento em creches na cidade.

De maneira específica, a legislação que rege essas celebrações de parceria para o atendimento de creches entre a SME e as entidades privadas sem fins lucrativos é a Portaria SME nº 4.548/17 (SÃO PAULO, 2017) e suas alterações que, para além de especificar as documentações necessárias para abertura de um novo CEI, define metas a serem apresentadas e cumpridas pela entidade requerente para o funcionamento da unidade escolar a ser criada, recaindo sobre órgãos centrais e regionais, a responsabilidade para

essa regulação e o acompanhamento.

De acordo com essa Portaria, cabe aos diferentes setores de cada Diretoria Regional de Educação, a observação do atendimento prestado à comunidade, bem como as condições de infraestrutura, a oferta de merenda escolar, a disponibilidade de materiais pedagógicos, a apresentação de prestação de contas, dentre outros aspectos que perpassam pelos diferentes setores e núcleos de trabalho das Diretorias, como o setor de parcerias, de prédios, de contabilidade, de alimentação escolar e a supervisão escolar. Com destaque ao objeto da presente pesquisa, cabe ao supervisor escolar realizar visitas mensais aos CEIs, com apresentação de relatório acerca do cumprimento das metas estabelecidas no plano de trabalho firmado com a prefeitura no objeto de celebração, aplicando-se ainda os Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil no acompanhamento de cada unidade, assunto que será retomado mais adiante.

Sendo assim, para além das especificidades legais da rede parceira, o atendimento da faixa etária de 0 a 3 anos pela municipalidade e sua crescente expansão tem sido um desafio para o acompanhamento da SME, frente às diferenças encontradas para a garantia da qualidade do atendimento entre as redes direta e parceira/indireta, na percepção de diferentes características e compreensão da organização do trabalho por parte das entidades mantenedoras, pelas condições diversas e adversas de infraestrutura, pelas diferentes concepções de aquisição e de oferta dos recursos materiais, das diferentes condições da formação em serviço, das diferentes condições de trabalho e salariais, dentre outros aspectos que impactam a política de atendimento da primeiríssima infância na cidade de São Paulo, como analisam Franco (2009) e também Finco e Gobbi (2015).

Dentre essas diferenças das redes direta e parceira, percebe-se, em relação aos docentes, uma distinção nas jornadas de trabalho, formação em serviço e valorização salarial. Conforme dados disponíveis no portal da educação da prefeitura, no caso da rede direta, a jornada de trabalho dos professores é de 30 horas semanais, sendo cinco delas de formação fora da jornada de regência para o estudo das normativas/referenciais da área, reflexões, planejamento das propostas e registros.

Na rede parceria, a jornada docente é de 40 horas semanais, sendo que a normatização do horário de formação com quatro horas semanais é recente. Elas devem ocorrer dentro do horário de regência dos bebês e crianças, conforme Instrução Normativa

SME nº 08/2022 (SÃO PAULO, 2022), cabendo organização interna da equipe para a saída do professor durante a rotina de atendimento dos pequenos, a ser substituído por professores volantes e auxiliares de sala, durante o horário destinado à formação.

Quanto à remuneração e valorização das professoras e professores, mulheres em maioria, conforme apontam inúmeras pesquisas da área - incluindo a Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil (2011), observam-se também condições desiguais, quando comparadas as duas redes de atendimento. Enquanto na rede direta o salário base de um professor ingressante formado em Pedagogia com jornada básica de 30 horas semanais, de acordo com a tabela de projeção de vencimentos do sindicato da categoria,<sup>7</sup> é atualmente superior ao piso nacional, com possibilidades de evolução na carreira e aumento salarial mediante apresentação de títulos, no caso a participação em cursos de aperfeiçoamento dentro e fora da RME. Enquanto o salário base da grande maioria das(os) professoras(es) da rede parceria, a depender de cada mantenedor, com uma jornada de 40 horas semanais segue, em maioria, o piso nacional da educação, não havendo um plano de valorização da carreira, isto é, um professor ingressante de formação de nível médio recebe o mesmo valor de um professor com licenciatura em Pedagogia, ou mesmo com pós-graduação.

Essas condições desiguais de jornada de trabalho, formação em serviço e salarial, denotam não só a diferenciação das rede de ensino diretas e parceiras quanto aos investimentos e valorização do quadro docente para a qualidade do atendimento, mas também a possibilidade desses professores terem recursos que mobilizam diferentes acessos, como estudos para a própria carreira, acesso às produções culturais e artísticas, a livros, aos meios de lazer, também eles, como parte de sua formação integral, com a ampliação do repertório de experiências estética, corporal e intelectual, como destacado na pesquisa de Nascimento e Silva (2015), que trata das creches conveniadas na cidade de São Paulo.

Essa diferenciação salarial e de carreira dialoga com o que é evidenciado no trabalho de Campos e Viera (2011), com a observação de que as condições de trabalho, formação e renda dos professores de creche é um dado não só da cidade de São Paulo, mas também de outras regiões do país, quando comparados na pesquisa de campo, os profissionais das redes pública, privada sem fins lucrativos (conveniada/ parceira) e

---

<sup>7</sup> [https://www.sinpeem.com.br/materias.php?cd\\_secao=49](https://www.sinpeem.com.br/materias.php?cd_secao=49) (acesso em 15/12/2022)

particular. Na análise do perfil de docentes de creches de quatro estados brasileiros (Ceará, Pernambuco, Minas Gerais e Rio Grande do Sul), a pesquisa sobre a qualidade na Educação Infantil a partir das vozes dos seus sujeitos, conclui que os professores das escolas públicas e particulares, de modo geral, têm níveis de escolarização e de renda maiores que das unidades filantrópicas e privadas sem fins lucrativos.

As autoras do relatório analisam que a maioria das creches privadas, sem fins lucrativos, está localizada em regiões mais pobres dos estados analisados, com indicativo do histórico assistencial de origem. Quanto aos perfis de escolaridade e de renda, observam que nos três tipos de instituição (pública, privada sem fins lucrativos e particulares) o nível de formação e renda dos professores das creches estão mais próximos da realidade do perfil dos membros das comunidades analisadas, com pouca diferença salarial entre os demais funcionários da escola e da renda das famílias, como dito anteriormente, comumente advindas de áreas mais carentes de cada região.

Assim, muitas crianças convivem em casa, na comunidade e nas instituições de educação infantil com adultos que apresentam níveis baixos de escolaridade, encontrando na creche ou na pré-escola o mesmo contexto pouco letrado que caracteriza seu ambiente de origem e tendo poucas oportunidades de desenvolver novas habilidades e ter acesso aos conhecimentos diversificados e interessantes (CAMPOS; CRUZ, 2011, p. 107).

Embora a pesquisa das autoras aponte para uma realidade de atendimento diverso da cidade de São Paulo, em relação à formação inicial das professoras (mulheres em maioria) dos estados representados, tendo em vista que muitas das educadoras participantes da pesquisa não concluíram o Ensino Médio, e que o Magistério (em nível de Ensino Médio) é premissa para a contratação de professores no município de São Paulo, essa diferenciação entre a jornada de trabalho, formação dos professores e de renda é um realidade que também pode denotar condições econômicas e sociais desiguais.

Ainda na pesquisa de Nascimento e Silva (2015), há o comparativo de gastos da Prefeitura de São Paulo entre a rede direta e parceira, o que, a depender da visão de cada gestão, pode indicar dados de investimento *versus* dados de eficiência e economicidade, como refletido pelos autores. Em seus quadros comparativos, é possível observar no ano de 2014, uma diferença de quase 50% do custo/aluno, ou gasto “*per capita*”, como

indicado na legislação de parceria, sendo, à época, de R\$ 1.086,79 na rede pública e de R\$ 606,83 na rede parceira.

No que diz respeito ao orçamento, a autora destaca que nesse custo da rede parceira não estão inclusos os gastos com as denúncias das entidades mantenedoras, quando da observação de irregularidades e mau atendimento, com uma considerável recorrência conforme divulgado pelas mídias, em geral, o que traz grande impacto para o atendimento dos bebês, crianças e famílias que usam do serviço, pois para além da necessidade de novas celebrações e investimentos, tem-se mudanças administrativas de como conduzir o trabalho alinhado às diretrizes da Secretaria, bem como mudanças no quadro de funcionários que nem sempre, é mantido pela nova entidade que assume a(s) unidade(s) denunciada(s), incorrendo em processos de descontinuidade na rotina de atendimento.

Cabe ainda destacar que se faz necessário um debate sobre em que condições se dá o atendimento dessas crianças nas instituições conveniadas à prefeitura, sendo que aqui a discussão desenvolvida se limitou a explicitar se essa é uma política que se encerra a médio e longo prazo ou se faz permanente no município. (NASCIMENTO e SILVA, 2015, pg. 11).

Como observado pela autora, há que se ampliar o debate sobre a opção política que, a princípio, seria uma medida transitória para o atendimento da demanda de 0 a 3 anos, na cidade de São Paulo, mediante marcos legais que incorporaram a faixa etária no atendimento da Educação Básica do país, incluída também nas políticas de financiamento e, que, ao longo dos anos, vem se afirmado como principal forma de atendimento na cidade, não só pela ótica do menor custo, mas também pela qualidade do atendimento que é ofertado, pois dadas as condições diversas dos espaços físicos, dos materiais e dos subsídios pedagógicos, para além das questões de jornada de trabalho e renda anteriormente apontadas, dentre as diferentes entidades mantenedoras da rede parceira, está também o papel do Estado na garantia dos direitos fundamentais dos bebês e crianças, que nessa perspectiva, delega a terceiros sua responsabilidade, sem dirimir sua obrigação normatizadora, reguladora e fiscalizadora, a partir de indicadores que avaliam a qualidade desse atendimento.

Retomando o tema central da presente pesquisa, a despeito da necessidade de ampliação do debate da opção política para a ampliação de vagas na faixa etária de 0 a 3

anos, por meio de celebração de parcerias com entidades privadas sem fins lucrativos, para a garantia do direito subjetivo e constitucional de uma escola que é para todos, gratuita e de qualidade. Delimitou-se aqui trazer um panorama que caracterize o atendimento de bebês e crianças na cidade de São Paulo, para então, chegar-se ao objeto que deu origem a este trabalho, que é o de analisar o papel da ação supervisora na garantia dos direitos dos bebês e crianças que são atendidos nos CEIs da rede parceira, que, como melhor será descrito a seguir, é o agente público que representa o sistema de ensino da municipalidade nessa relação entre Estado *versus* garantia dos direitos fundamentais e que, portanto, tem um papel importante no acompanhamento dos serviços que são prestados por meio dos Termos de Colaboração.

### **3.3 Ação supervisora na rede parceira**

Como dito anteriormente, o atendimento de bebês e crianças na faixa etária de 0 a 3 anos tem como principal política de atendimento na cidade de São Paulo, a celebração de parcerias com instituições privadas, com Organizações da Sociedade Civil sem fins lucrativos (OSCs), regida pela Portaria SME nº 4548/17 (SÃO PAULO, 2017). Assim como na rede pública, esses espaços são denominados Centros de Educação Infantil (CEI), que hoje, representam cerca de oito vezes o tamanho da rede pública direta, conforme dados do portal “eolgerenciamento”.

Para tanto, o Governo paga mensalmente um valor *per capita* por estudante matriculado, também o valor do aluguel. Quando o prédio não é próprio, são feitos repasses complementares para a merenda, com frutas, legumes, verduras e ovos (FLVO), despesas de manutenção, custas bancárias e o pagamento do quadro de recursos humanos. Dentro dessa modalidade, estão inclusos ainda os CEIs parceiros indiretos, que recebem os repasses mensais *per capita* e adicionais, porém sem os gastos com o aluguel, pois o prédio é do município. (SÃO PAULO, 2017a)

Para a celebração dos processos de parceria com as entidades mantenedoras das OSCs e a SME, são feitas solicitações de credenciamento, primeiramente na Secretaria, passada a fase inicial de análise e aprovação do prédio, também do plano de trabalho, passa-se para a fase de entrega de documentos na DRE. Cabe ressaltar que com as alterações recentes na portaria de celebração, a fase vistoria das instalações prediais ficou a cargo de

comissão específica na própria secretaria, contando com um portal digital para cadastro do imóvel, a ser habilitado por equipe específica.

Destaca-se que, até 2020, os supervisores escolares participavam desse processo de vistoria e autorização dos prédios, antes do início do funcionamento de um CEI, com foco nas questões pedagógicas, mas com a publicação da Instrução Normativa (IN) nº 40/2020 (SÃO PAULO, 2020j) que altera os processos de celebração e acompanhamento dos termos de colaboração entre a SME e as OSCs, a participação da supervisão passou a ocorrer depois do início de funcionamento do CEI, cabendo a solicitação de adequações ao Plano de Trabalho, inicialmente apresentado, quando observadas necessidades que implicam o cumprimento dos padrões de qualidade, assim descrito em seu Art. 4º: “IV – **Caberá ao supervisor escolar** analisar e emitir de parecer conclusivo, quando da apresentação pela OSC de Plano de Trabalho Complementar ao estabelecido pela SME.” (SÃO PAULO, 2020f, GRIFO DO DOCUMENTO)

Um dos documentos que faz parte desse acordo de mútua colaboração é o Plano de Trabalho, no qual a entidade se compromete a seguir as diretrizes técnicas da Secretaria Municipal de Educação, descrito no art. 12 da IN SME nº 40/20 (SÃO PAULO, 2020) – “Art.12. Caberá à OSC cumprir integralmente o Plano de Trabalho elaborado pela SME, conforme o Anexo III, parte integrante desta Instrução Normativa (...).” Para além da identificação e histórico do proponente, informações do CEI que entrará em funcionamento, público-alvo, descrição do objeto da celebração, os objetivos indicados pela SME, também prevê a oferta de diferentes materialidades, a indicação da necessidade da apresentação de calendário anual, conforme diretrizes da prefeitura, consta um conjunto de metas a serem acompanhadas mensalmente pela Diretoria, tanto pelo setor de parcerias, quanto pela supervisão escolar. Sendo elas:

Matricular 100% (cem por cento) das crianças, de acordo com o número de atendimento previsto para o CEI.

Garantir 100% (cem por cento) de gratuidade no atendimento.

Garantir a organização de todos os espaços para o pleno funcionamento do CEI.

Manter o quadro de recursos humanos previsto, observados os prazos da Portaria vigente.

Garantir a formação continuada dos profissionais de acordo com as propostas da SME.

Manter organizada e atualizada 100% (cem por cento) da documentação

da Unidade Educacional, das crianças atendidas e dos funcionários, inclusive os registros pertinentes no EOL.

Garantir condições, ambientes e conservação dos espaços adequados para o bem-estar e o desenvolvimento integral de todas as crianças atendidas.

Implementar e manter instrumentos de participação da comunidade, garantindo transparência nas ações da Unidade Educacional.

Proporcionar aprendizagens e vivências enriquecedoras para 100% (cem por cento) das crianças matriculadas em consonância com as diretrizes da SME.

Organizar planejamento das atividades por meio do registro;

Manter a limpeza e higiene de todos os ambientes do CEI a fim de assegurar um ambiente de qualidade para as crianças.

Garantir a boa e regular aplicação dos recursos recebidos, de acordo com a Planilha de Aplicação de Recursos. (SÃO PAULO, 2020f).

Toda essa documentação e vistorias iniciais são analisadas à luz de um conjunto de normativas e critérios, inicialmente por SME, seguido pelo gestor e técnicos do setor de parcerias da DRE. Desse modo, somente após o início de funcionamento das unidades é que são feitas visitas mensais de acompanhamento pelo supervisor escolar, que emite parecer sobre o cumprimento das metas anteriormente expostas, também amparado nos referenciais legais da própria Secretaria e do Conselho Municipal de Educação (CME), que orientam o trabalho da Educação Infantil na cidade, e que dentre esses aqui são citados: Orientação normativa nº 01/13: Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares; Orientação normativa nº 01/15: Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana; Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SME / DOT, 2016); Resolução CME Nº 05/19 - Organização Dos Ambientes Educativos E Recursos Materiais Referentes aos Padrões de Qualidade em Unidades de Educação Infantil; Resolução CME Nº 01/2020 – Estabelece normas para atualização ou elaboração dos Currículos da Educação Infantil pelas Unidades Educacionais, públicas e privadas, do Sistema Municipal de Ensino de São Paulo; Orientação Normativa de educação alimentar e nutricional para Educação Infantil (SME / COPED / CODAE, 2020); Instrução Normativa SME nº 41/20 - Dispõe Sobre Formação Continuada para profissionais dos Centros De Educação Infantil das unidades indiretas e parceiras; Instrução Normativa SME nº 8/2022 - Assegura condições para a formação continuada nos Centros de Educação Infantil Indiretos e Parceiros, estabelece o adicional e dá outras providências.

Dentre esses referenciais, a Portaria SME nº 4.548/17, que orienta o termo de colaboração com a rede parceira, estabelece para o acompanhamento dessas unidades, além

das metas do Plano de Trabalho e diretrizes da SME, os Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana:

Art. 5º. Aos CEIs da Rede Parceira aplicam-se os Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, conforme definidos pela legislação e destinam-se ao atendimento, totalmente gratuito e conforme as regras e diretrizes estabelecidas pela SME, de crianças de zero a 3 (três) anos de idade, sendo que a faixa etária poderá ser alterada ou ampliada, de acordo com as necessidades da demanda. (SÃO PAULO, 2017a)

Logo, as questões estruturais, das condições dos prédios, da higiene, da alimentação, as dimensões tempos, espaços e materialidades, demais ações que constituem o Projeto Político- Pedagógico das unidades, passam a ser condições necessárias e essenciais para o acompanhamento da supervisão escolar, tanto nos aspectos administrativos quanto pedagógicos. Sendo assim, mensalmente, o supervisor é o que vistoria os equipamentos dos CEIs *in loco*, emite parecer sobre os observáveis, e como agente do sistema municipal de ensino, tem a responsabilidade de aferir a qualidade do atendimento e dos serviços educacionais prestados pelas organizações, ao público a que se destina.

Retomando as atribuições do último edital do concurso para o cargo de supervisor escolar de 2015, dentre suas atribuições estão a de “orientar, acompanhar e avaliar a implementação do Projeto Político Pedagógico das unidades educacionais; [...] face às diretrizes, prioridades e metas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação”, quanto ao: funcionamento das unidades, desenvolvimento das propostas pedagógicas, formação continuada com vistas a melhoria do desenvolvimento e aprendizagens dos estudantes, os processos de avaliação institucional e expedição da documentação do percurso vivido pelos bebês e crianças nos equipamentos de Educação Infantil, e assim, colaborar com as equipes escolares, em busca da qualidade social da Educação. Isso posto, ao ser implicado nas legislações de acompanhamento do trabalho da rede parceira, seu papel abarca diferentes dimensões para a oferta do ensino público, gratuito e de qualidade, que também está para a rede direta, nessa interlocução com os órgãos regionais e centrais, que são os normatizadores, reguladores e fiscalizadores das políticas para a infância na cidade. (SÃO PAULO, 2015)

Dentre as diferentes instâncias da SME, o supervisor escolar é um dos agentes responsáveis pela verificação do cumprimento dos direitos dos bebês e crianças, na implantação e implementação de políticas para a Educação Infantil no sistema municipal. Como destacado anteriormente pelo documento “A Gestão Pedagógica no processo formativo da Supervisão Escolar” (SÃO PAULO, 2018b), a ação supervisora passa pela característica deste profissional que, efetivo de carreira, não está comprometido com a gestão de mandatos, mas com os princípios que regem a educação pública do país e do município, seus projetos democráticos que garantam a participação de toda a comunidade educativa e os direitos fundamentais da educação, que deve garantir condições e oportunidades de formação para a vida e o exercício da cidadania, ainda que para os pequenos inicie pela representação das famílias.

Frente aos dados das escolas disponíveis no portal “eolgerenciamento”, é possível perceber que a rede parceira representa hoje, o maior número de unidades escolares da Rede Municipal de São Paulo e, portanto, é o segmento que mais tem implicado a ação supervisora, dado o número de unidades a serem visitadas mensalmente, por conseguinte, um maior número de documentos a serem analisados, como vimos na seção que trata da supervisão escolar paulistana.

Como anteriormente apontado, além das visitas mensais, a legislação que rege a rede parceira particular também perpassa pelas normas do direito privado, sendo assim, as entidades devem solicitar a autorização de funcionamento dos CEIs no núcleo de escolas particulares das Diretorias Regionais de Educação, demandando um outro processo administrativo, que também implica a ação supervisora, e que atualmente, é orientado pela IN SME nº 09/2019 (SÃO PAULO, 2019f). Para essa finalidade, o diretor regional designa uma comissão de supervisores, para emitir parecer sobre a documentação apresentada para abertura de escola particular, cabendo à comissão, analisar o regimento educacional, o projeto político-pedagógico e *in loco*, os padrões de infraestrutura, e então, expedir relatório circunstanciado com o parecer favorável/desfavorável, a fim de orientar a decisão do Diretor Regional.

Para além do cumprimento de metas, análise dos padrões de qualidade e documentos que são balizadores do trabalho da unidade, como o calendário escolar e o projeto político-pedagógico, a supervisão é o representante da secretaria que mais se

aproxima do cotidiano dos CEIs, que tem contato direto com as equipes gestoras, com a equipe de professores, com os bebês e crianças em suas experiências de ser cuidado e educado, bem como com a organização dos espaços e ambientes, disponibilidade e a oferta das materialidades, dos brinquedos; a qualidade da alimentação servida; o atendimento e a participação da comunidade; o acompanhamento dos processos formativos das equipes, dos instrumentos de avaliação dos percursos de aprendizagens e do trabalho da unidade.

Nesse sentido, cabe ressaltar que a garantia dos direitos dos bebês e das crianças, atendidos nos CEIs, previstos nos textos legais da municipalidade, como já descritos, têm seus princípios ancorados nos documentos da esfera federal que orientam a Educação Infantil do país, como no caso dos “Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil” (BRASIL, 2008)<sup>8</sup>, das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 2009a)<sup>9</sup>, dos “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (BRASIL, 2009b)<sup>10</sup>, comprometidos com o bem-estar e o desenvolvimento das crianças e bebês, com o objetivo de cuidar e educar numa perspectiva de educação integral e integradora, reconhecendo-os como sujeitos de direitos, desde o nascimento.

No entanto, como observado na pesquisa de Nascimento e Silva (2015), o monitoramento da rede parceira, nesse caso, com a especificidades da supervisão escolar, perpassa pelo desafio da compreensão e do cumprimento das diretrizes da Secretaria, pelas entidades que representam os CEIs, cabendo a elas a administração dos recursos, na garantia das condições materiais, de infraestrutura e manutenção do quadro de pessoas, assim também a formação de suas equipes e a relação com a comunidade. Como observado pelas autoras, os CEIs apresentam diferentes maneiras de organizar o atendimento, para além da diversidade na estrutura dos imóveis, que normalmente, são adaptações de imóveis que, a princípio, foram construídos para outros fins (casas e comércios), como também as condições diversas de trabalho e de infraestrutura, quando comparados com os CEIs da

<sup>8</sup> A primeira versão dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil - Volumes 1 e 2 - foi publicada em 2006.

<sup>9</sup> A Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com a publicação do documento dez anos depois pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

<sup>10</sup> A primeira versão documento tem origem num projeto de assessoria e formação de profissionais de creche de Belo Horizonte, após discussões do tema em âmbito nacional, a partir de 1994, passou a ter apoio do MEC.

Fonte - <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos> (Acesso em 28/02/2023).

rede direta. Ou seja, diferentes formas de se ofertar e garantir o direito à educação dos bebês e crianças pequenas no município.

Isso posto, ao falar de políticas públicas para a educação da primeiríssima infância na cidade de São Paulo, há que se considerar a repercussão do maior atendimento de matrículas na faixa etária de 0 a 3 anos pela rede parceira particular na Educação Infantil do município de São Paulo, cabendo às autoridades do poder público garantir condições do direito, que é igual para todos, ao passo que como prevê a Constituição Federal/1988, assim contribuir para o pleno desenvolvimento das infâncias, na construção de espaços escolares e sociais mais democráticos e menos desiguais, consoante às conclusões do relatório sobre a consulta da qualidade da Educação Infantil de Campos e Vieira (2011).

Diante desse rol de textos legais que orientam o monitoramento das políticas para a garantia dos direitos dos bebês e das crianças na Educação Infantil, ainda que com o passar do tempo a supervisão escolar tenha sido apartada dos processos iniciais de celebração, portanto dos apontamentos de critérios de infraestrutura e proposta pedagógica alinhada às diretrizes da SME antes mesmo da celebração de novas parcerias, cabe dizer que, sua atuação segue com um papel de grande importância para a implantação/ implementação da política de atendimento da primeira etapa da educação básica na cidade, dadas as implicações que o acompanhamento dos CEIs da rede parceira trazem para suas atribuições.

Assim, o supervisor escolar, como um dos representantes da gestão pública, deve ter a prerrogativa da guarda do que está apresentado nos marcos legais que instituem e ampliam a Educação Infantil na faixa etária de 0 a 3 anos no país, com a devida responsabilidade delegada aos municípios, como dever do Estado, opção das famílias e direito de todas as crianças. Políticas que resguardam para além do acesso a qualidade da educação pública, com critérios e parâmetros melhores descritos na continuidade deste trabalho.

#### **4. OS DIREITOS FUNDAMENTAIS DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS, DE 0 A 3 ANOS**

“Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore.

Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas.” (Manuel de Barros)

Esta seção tem por objetivo contextualizar os direitos das crianças de 0 a 3 anos, nos planos da política educacional brasileira, bem como nas políticas de Educação Infantil da cidade de São Paulo. De maneira mais específica, observar os critérios e parâmetros para a garantia de direitos no atendimento que é feito pela rede parceira para essa faixa etária, uma das principais razões que motivou esta pesquisa.

Para tanto, será analisada a origem desses direitos no plano internacional e que, de modo geral, orientam os ditames legais e demais documentos que explicitam a garantia desses direitos no plano nacional. Textos que trazem, para além do acesso à educação básica, critérios para um atendimento de qualidade nas creches dos municípios de todo o país, na promoção do bem-estar e do desenvolvimento infantil, em seus aspectos psicológico, físico, social e cultural.

Em seguida, serão analisados os documentos norteadores da política de Educação Infantil no município de São Paulo e que são balizadores/orientadores do atendimento que é realizado pelas creches da cidade, denominados como Centros de Educação Infantil e que, portanto, norteiam o trabalho da rede parceira, que de maneira majoritária, compõe atualmente com a rede pública direta a política educacional paulistana, no atendimento de bebês e crianças.

##### **4.1 Breve histórico sobre a origem dos direitos da criança**

Antes da aproximação e da análise dos direitos dos bebês e das crianças na política nacional, há que se retomar que o reconhecimento da infância como um período singular da vida humana, que carece de proteção e atenção do Estado, é algo bem recente na história da organização das sociedades ocidentais, como hoje as conhecemos. O início do século XX apresenta alguns marcos que trazem esse reconhecimento, por um lado, com a

institucionalização da educação da primeira infância e mais adiante, com o avanço dos estudos das áreas da pedagogia, da psicologia e sociologia da infância, por outro, as convenções internacionais que nos cenários pós-guerra, tiveram grande importância e atuação, ao pensarem e difundirem de maneira global, os direitos básicos das crianças, a serem resguardados pelas sociedades modernas.

O texto “História dos Direitos da Criança” (1989) destaca o que é considerado como o primeiro dispositivo internacional que trata de maneira específica das questões ligadas à infância e à adolescência, a Declaração de Genebra de 1924, formulado por uma organização não governamental – o Conselho da União Internacional de Proteção à Infância (*Save the Children International Union*), documento formulado num ambiente pós Primeira Guerra Mundial, que trata da proteção de toda e qualquer criança, sem distinção, devendo ser auxiliada e cuidada, para que tenha plenas condições de desenvolvimento, incluindo aquelas em condições de abandono ou orfandade - a serem amparadas em instituições próprias que ofereçam alimentação, cuidados e educação. Como todo tratado internacional ao ser consentido passa a exercer força de orientação jurídica nos países membros.

Outro marco é a criação do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), em 1946, criado pela Organização das Nações Unidas (ONU), no cenário pós Segunda Guerra Mundial, com foco inicial de assistência às crianças atingidas pela guerra e posteriormente, com atuação de alcance global aos países em condições de pobreza, fome, doenças e com grandes índices de mortalidade infantil.

Esse período é marcado como o início do reconhecimento dos direitos de proteção e cuidados especiais da infância, sendo que em 1927, o Brasil participou da criação do Instituto Interamericano da Criança, no IV Congresso Panamericano da Criança, juntamente com países do continente americano, dentre eles, os Estados Unidos, Cuba, Argentina, com o objetivo de zelar pelos direitos das crianças e de assessorar iniciativas jurídicas e políticas dos países membros. Mais adiante, em 1950, assinou o primeiro acordo internacional com a UNICEF, ano em que o mesmo órgão fixou base de atuação no país, destinado à proteção da criança e da gestante.

Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos aprovado pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1958, houve um avanço no entendimento dos direitos e liberdades individuais do ser humano, com destaque ao que está previsto sobre o direito das

crianças, ainda que não trate de maneira específica do tema, traz em seu artigo 25, as seguintes questões: “A Maternidade e a infância têm direito aos cuidados e assistências especiais. Todas das crianças nascidas dentro ou fora do matrimônio gozarão da mesma proteção social”.<sup>11</sup>

É com a Declaração Universal dos Direitos da Criança, em 1959, pela Assembleia Geral da ONU, que esses direitos são reconhecidos e ampliados com as especificidades da infância, para além das questões sociais e de saúde, como no caso do direito à brincadeira e o de se desenvolver num ambiente favorável. Embora ainda sem o caráter obrigatório para os países membros, é considerado um documento que traz muitos avanços ao que posteriormente, passou-se a convencionar sobre o direito das crianças no mundo. Com destaque ao tema de interesse desta pesquisa, no caso a educação, ressalta-se no documento, o princípio que trata da educação como um direito obrigatório a ser ofertado de maneira gratuita a todas as crianças nas etapas “elementares”, favorecendo “cultura geral e igualdade de oportunidades” para o desenvolvimento de suas “aptidões e individualidade”, também o senso de “responsabilidade social e moral”, conforme descrito nos dez princípios do histórico dos direitos das crianças, no *site* Unicef Brasil:

- Princípio I – Direito à igualdade, sem distinção de raça religião ou nacionalidade.
- Princípio II – Direito a especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social.
- Princípio III – Direito a um nome e a uma nacionalidade.
- Princípio IV – Direito à alimentação, moradia e assistência médica adequadas para a criança e a mãe.
- Princípio V – Direito à educação e cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente.
- Princípio VI – Direito ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade.
- Princípio VII – Direito à educação gratuita e ao lazer infantil.
- Princípio VIII – Direito a ser socorrida em primeiro lugar, em caso de catástrofes.
- Princípio IX – Direito a ser protegida contra o abandono e a exploração no trabalho.
- Princípio X – Direito a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos.

---

<sup>11</sup> Fonte: <https://www.unicef.org/brazil/> (Acesso em 04/06/2022)

Esses princípios passaram a ser discutidos por entidades governamentais e não governamentais em todos mundo, sofrendo acréscimos, atualizações e desdobramentos ao longo dos anos, até chegar ao documento da Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças aprovado pela ONU, em 1989, estabelecendo padrões mínimos para a proteção dos direitos da infância e adolescência, que em muito, aproxima-se do texto da Declaração dos Direitos das Crianças, de 1959. Sendo assim, em 20 de novembro de 1989, tem-se um marco decretado pela ONU, como o Dia Universal da Criança, com a assinatura da Convenção pelos países membros, em janeiro de 1990.

O documento da Convenção sobre o Direito das Crianças foi ratificado pelo Brasil em setembro de 1990, especificamente pelo Decreto nº 99.710/1990 (BRASIL, 1990), traz um caráter jurídico para os direitos das crianças e adolescentes, bem como embasamento para documentos que são aprovados e publicados posteriormente no país e que são de grande importância para a garantia desses direitos até os dias de hoje, como no caso do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº. 8069/1990 (BRASIL, 1990) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996).

Conforme consta do histórico Unicef Brasil, a instituição, juntamente em parcerias com outros movimentos sociais, tiveram uma importância no processo de redemocratização do país, com a organização da campanha “Criança Constituinte”, que além do incentivo para que os brasileiros votassem em candidatos comprometidos com a causa dos direitos da criança e do adolescente, promoveu discussões com a sociedade civil sobre o texto que trataria da inclusão desses direitos na Carta Magna, que reorganizou o país, à época, dado que, na Constituição Federal de 1988, é incluído um texto específico sobre os direitos das crianças, descrito no artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-las a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

Portanto, observar esse percurso dos direitos da criança no cenário mundial, seus contextos de elaboração e avanços nas políticas internacionais para a garantia de direitos básicos para a infância, como liberdade, alimentação, educação e convívio social, permite-

nos entender as influências desses tratados e o alcance dessas discussões no cenário nacional, bem como seus desdobramentos nos textos legais que regem os direitos fundamentais das crianças e adolescentes no Brasil. Do mesmo modo, na garantia do direito à Educação Infantil, pública e de qualidade, como um direito subjetivo de bebês e crianças e de responsabilidade do Estado, em parceria com a família, sendo esse o tema que motivou a presente pesquisa, com o destaque para os direitos fundamentais de bebês e das crianças atendidas em unidades conveniadas (parceiras), e que também são regidas pela base legal e demais documentos que orientam a educação infantil no plano nacional e municipal, o que seguidamente, será tratado.

#### **4.2 Os direitos de bebês e das crianças na política nacional**

Como anteriormente elucidado, com a redemocratização e a promulgação da Constituição Federal de 1988, tem-se um marco importante para a Educação do país, na qual a educação passa a ser um direito de todas as crianças e dever do Estado, o que também é expresso em dois outros documentos federais e que são balizadores da política nacional de promoção e de proteção dos direitos da criança e do adolescente no Brasil, sendo o Estatuto da Criança e do Adolescente, (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A Lei Federal nº 8069/1990, conhecida como ECA, resultado da participação do Brasil em convenções internacionais que discutiu os direitos da criança e do adolescente, trazendo em sua redação não só direitos, como também deveres a eles. O ditame indica marcos temporais que também organizam outras políticas no país, como no caso da educação e da saúde, sendo “criança”, o período compreendido de 0 até 12 anos de idade e “adolescente”, o período de 12 até 18 anos de idade, havendo distinção no cumprimento dos deveres, sendo que na primeira fase, está inteiramente implicado pelos seus responsáveis (família/instituição de tutela), e na segunda, como partícipe das responsabilidades com seus representantes legais (família/instituição de tutela), cabendo então, ao Estado, à sociedade e à família, a responsabilidades sobre o que a lei especifica como “sujeito de direito” - criança e adolescente - que em condições próprias de desenvolvimento, são prioridade “absoluta” na formulação e manutenção de políticas públicas. (BRASIL, 1990)

Dentro da perspectiva da política educacional, destaca-se do ECA o Capítulo IV, que trata do direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, sendo o direito à educação um dos direitos fundamentais e subjetivo da criança e do adolescente, cabendo ao Estado a oferta do ensino obrigatório e gratuito aos sujeitos socialmente constituídos, especialmente àqueles em situação de vulnerabilidade, conforme especifica o Artigo 53:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II-direito de ser respeitado por seus educadores;

III-direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV-direito de organização e participação em entidades estudantis;

V-acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (BRASIL, 1990)

Para além dos direitos, o Estatuto também define os deveres do Estado na promoção e garantia do acesso à educação, dentre eles: a oferta do ensino para aqueles que não tiverem acesso na idade regular, incluindo o ensino noturno como estratégia; a extensão progressiva da obrigatoriedade da educação até se chegar ao ensino médio; o atendimento educacional especializado à pessoa com deficiência; a oferta do atendimento de 0 a 6 anos, em creches e pré-escolas; promoção de programas suplementares de material escolar, transporte e alimentação. Contudo, a lei não especifica de quem são as obrigações da oferta e promoção da educação básica no país, considerando as entidades federativas – União, Estados e Municípios – o que é definido posteriormente, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996.

Com a publicação da Lei Federal nº 9394/96 (LDB), os direitos à educação como política social são ratificados e os deveres são descentralizados, com as obrigações definidas entre os governos federal, estadual e municipal. De maneira resumida, destaca-se que, à União, cabe estabelecer uma política nacional de educação básica para o país, aos estados, cabe oferecer o ensino fundamental gratuito e priorizar o ensino médio e aos municípios, cabe a oferta do ensino infantil em creches e pré-escolas, priorizando o ensino fundamental. Retomando a temática da infância, embora a educação infantil seja um direito

definido desde a Constituição Federal de 1988 e delegada aos municípios como instância federativa de responsabilidade, só foi considerada como parte da educação básica, com a publicação da LDB em 1996, tendo para essa etapa, a faixa etária de 0 a 6 anos de idade, o que foi alterado, posteriormente.

Relembrando que, em 2006, a LDB nº 9394/96 foi alterada pela Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009c), com a antecipação do ingresso das crianças de 6 anos para o Ensino Fundamental, passando a educação infantil a atender a faixa etária de 0 a 5 anos de idade. E, em 2013, a Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013) acrescenta mais uma alteração, com a extensão da obrigatoriedade da matrícula para todas as crianças de 4 e 5 anos. Portanto, a educação infantil passou a ser considerada como etapa obrigatória da educação básica, com o objetivo do pleno desenvolvimento da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Outro marco para a educação infantil no plano nacional foi a publicação do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil – RCNEI, (BRASIL, 1998), considerado como o primeiro documento de abrangência nacional a descrever a infância como uma etapa única do desenvolvimento humano, contemplando as especificidades para a etapa, mediante as concepções de criança e infância, documento que traz o desenvolvimento integral como um dos principais objetivos dessa etapa, definindo como indissociáveis para o trabalho com crianças pequenas, as ações de cuidar e educar, com o reconhecimento e o respeito às diferenças individuais, sociais, regionais, culturais e étnicas. Embora o referencial tenha sido amplamente difundido pelo país, não tinha o caráter mandatário, tendo suas concepções e princípios revistas em documentos posteriores, que procuraram afastar a educação infantil do caráter preparatório para o ensino fundamental.

Para além de ratificar o direito fundamental à educação básica e especificar suas etapas, modalidade e responsabilidades entre as esferas da federação, a LDB nº 9394/96 também preconizou a elaboração de diretrizes curriculares pela União, com normas a serem seguidas para o atendimento da qualidade social da educação em todas escolas e sistemas de ensino do país, de modo a estabelecer objetivos e metas às propostas pedagógicas que têm como base, os princípios constitucionais de: igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade. Para tanto, foram

publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) em 1999, documento que foi reorganizado e atualizado, mediante mudanças na educação básica nos anos que seguem, como citado anteriormente. Atualmente, o Conselho Nacional de Educação (CNE) fixou diretrizes para cada uma das etapas e modalidades da educação básica do país, como descrito mais adiante.

Antes de chegar às Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (2009a), é importante destacar outros documentos que foram publicados pelo MEC, como orientadores da política nacional para o atendimento da Educação Infantil, e que posteriormente, tornaram-se balizadores da política para a infância na cidade de São Paulo, sendo: “Parâmetros Nacionais para a Educação Infantil – v1” (2006), “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil” (2006) e “Indicadores da Qualidade da Educação Infantil” (2008), documentos que elucidaram a diferença conceitual do que foi estabelecido para as referidas políticas, sendo os dois primeiros considerados como os padrões e/ou normas que, de forma mais ampla, foram orientadores da organização e do funcionamento das instituições de Educação Infantil dos sistemas de ensino no país, e o último que, de maneira mais específica, trouxe indicadores quantificáveis sobre o cumprimento das normas, a partir de um processo de autoavaliação das equipes e comunidades escolares, conforme citação,

É importante destacar que essas relações educativas (...) na instituição de Educação Infantil são perpassadas pela função indissociável do cuidar/educar, tendo em vista os direitos e as necessidades próprios das crianças no que se refere à alimentação, à saúde, à higiene, à proteção e ao acesso ao conhecimento sistematizado. (BRASIL, 2006, p. 16)

O documento Parâmetros Nacionais para a Educação Infantil (2006) traz uma ampla discussão sobre a questão da igualdade e da qualidade na Educação Infantil em todo país, tendo em vista a necessidade da ampliação de sua oferta, que passou a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica, especialmente em locais de grandes carências de acesso à educação. O texto avança para o discurso que vai além do direito ao acesso e caminha para uma educação que respeite os direitos básicos das crianças, em busca da superação das desigualdades sociais e econômicas vividas em muitas regiões do Brasil, com a garantia da permanência dos estudantes no ambiente escolar que respeite as diferenças e a diversidade de cada realidade escolar. Dentre os aspectos que são

considerados para a qualidade do atendimento, estão: a proposta pedagógica, o regimento escolar, a formação de professores e outros profissionais, espaços físicos e recursos materiais.

Nesse debate da qualidade, o texto também traz a concepção da “qualidade social” da educação como algo que vem superar o conceito de qualidade total, muito difundido para a gestão das escolas nos anos noventa, com a ideia de modernização do Estado, porém distante dos preceitos democráticos, sendo que a qualidade social é definida no documento, a partir de critérios que consideram as vozes dos diferentes segmentos da sociedade civil, bem como da própria comunidade escolar, pois o tema qualidade é tido como um conceito amplo e relativo, a ser discutido a partir de ideias, valores, conhecimentos, baseado em direitos e necessidades, algo socialmente construído, passível de constantes negociações.

Por sua vez, como descrito nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil (2006), foram descritos de modo a definir parâmetros fundamentais para a qualidade dos ambientes/espaços de educação infantil, incluindo metodologias participativas e inclusivas para os projetos arquitetônicos de unidades de educação infantil, com ênfase nas relações entre os espaços físicos, projetos político-pedagógico, o desenvolvimento integral e integrador de bebês e crianças, com a potencialidade de exploração e modificação desses ambientes, nas diferentes interações entre bebês, crianças e adultos. O documento traz orientações aos dirigentes municipais, à equipe multidisciplinar, composta por técnicos de engenharia/arquitetura e responsáveis da Secretaria de Educação, aos gestores das unidades, tendo como principal parâmetro, o reconhecimento da “criança como sujeito do processo educacional e principal usuário do ambiente”, bem como os conceitos de sustentabilidade, acessibilidade universal e proposta pedagógica destinada à infância. Para além das questões arquitetônicas, ao longo do texto, são expressas formas de organização dos ambientes internos da unidade, disposição e composição dos mobiliários, painéis, demais materiais e brinquedos que se alinham com as concepções de escola, criança e cultura da infância da política nacional.

De modo a “traduzir” os parâmetros de qualidade, como descrito no próprio documento, é publicado em 2008 os “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2008), como um instrumento democrático de autoavaliação de creches e pré-escolas no plano nacional de educação, com vistas à observação de indicativos, para o

atendimento que respeite os direitos fundamentais das crianças. O momento da aplicação do instrumento conta com a participação de toda a comunidade escolar, incluindo as famílias, com a sugestão de estratégias de organização e metodologia para análise, em que são observadas sete dimensões que implicam as práticas educativas e de gestão de cada unidade, conforme seguem: planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagens; interações; promoção da saúde; espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; cooperação, troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

Seguindo com a política nacional para a Educação Infantil, o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) foi publicada em 2009, considerado atualmente, como a carta magna dessa etapa da educação no país e que é orientadora da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (BNCC), além, das diretrizes curriculares de cada município, diferente do que foram os Referenciais Nacionais (1998), as DCNEIs têm caráter mandatário para os sistemas de ensino de todo país.

No referido texto, encontra-se a ampliação da concepção de criança como um sujeito histórico e de direitos, que em suas relações e interações, constrói sua identidade pessoal e coletiva, incluindo o termo “bebê”, ao referenciar a especificidade do atendimento da creche. Também aponta para que as propostas pedagógicas da educação infantil respeitem os princípios éticos, políticos e estéticos, tendo como eixos norteadores do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças as interações e as brincadeiras. Define ainda, que os currículos para a infância devem considerar as dimensões espaços, tempos e materiais, como organizadores das vivências e experiências no cotidiano das escolas, e que a avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento de cada criança nessa etapa, deverá ser constituída por meio de diferentes registros e documentos, que consideram as individualidades e o percurso vivido por cada bebê e criança, sem o caráter de retenção ou promoção para as etapas seguintes.

Naquele mesmo período, foi publicado pelo MEC o documento “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos fundamentais das Crianças” (BRASIL,

2009)<sup>12</sup>, texto que trata de maneira mais específica, do atendimento na faixa etária de 0 a 3 anos, com a autoria de Maria Malta Campos e Fúlia Rosemberg. A publicação define critérios e diretrizes para a organização e funcionamento de creches, a serem adotadas pelos sistemas de ensino de todo o país, tendo como objetivo principal, a qualidade na educação e no cuidado dos bebês e crianças pequenas, de modo a contribuir com as interações e vivências, também com o desenvolvimento psicológico, físico, social e cultural dos bebês e crianças. Assim, são descritos doze compromissos a serem respeitados na oferta dos serviços/atendimento à população infantil:

Nossas crianças têm direito à brincadeira  
 Nossas crianças têm direito à atenção individual  
 Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante  
 Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza  
 Nossas crianças têm direito a higiene e saúde  
 Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia  
 Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão  
 Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos  
 Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade  
 Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos  
 Nossas crianças têm direito a uma atenção especial durante seu período de adaptação à creche  
 Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa (BRASIL, 2009b, p. 13)

Conforme estabelecido pela Constituição Federal/1988, art. 214, um plano nacional de duração decenal deverá ser estabelecido com as diretrizes, objetivos e metas para as diferentes esferas da federação para a manutenção e desenvolvimento do ensino. Sendo assim, a Lei n. 13.005/ 2014 regulamenta o atual Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos, contendo 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica. Determina ainda que, as esferas estadual e municipal, elaborem seus próprios planos, em concordância com o texto do plano nacional. No que diz respeito à Educação Infantil, o plano traz algumas metas de maneira mais específica - meta 1: universalização da educação infantil para crianças de 4 a 5 anos de idade, atender no mínimo 50% das crianças em idade de creche até o fim da vigência do atual plano; meta 4: universalizar para

<sup>12</sup> Primeira versão do documento publicada em 1994

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf> (Acesso em 28/02/2023)

as crianças com deficiência e transtornos, dos 4 aos 17 anos, o acesso à educação básica na rede regular e o atendimento educacional especializado, bem como recursos e demais serviços que garantam um sistema educacional inclusivo; meta 6: ampliar a oferta da educação em tempo integral para no mínimo, 50% das escolas públicas.

Também, no atendimento de prerrogativas legais, conforme consta do histórico do site “basenacionalcomum.mec.gov.br”, após vários movimentos de instituições ligadas à educação, realização de seminários, audiências e consultas públicas, que exigiam o cumprimento legal de se ter uma Base Nacional Comum Curricular, como uma das formas de melhoria da qualidade da educação básica em todo país. O documento foi homologado em dezembro de 2017, com as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, e posteriormente, em 2018, foi acrescido da etapa do Ensino Médio. Com foco no interesse da pesquisa, o texto da base que trata da educação infantil retoma o histórico da etapa nas legislações federais, como direito fundamental preconizado em ditames, desde a CF/1988, já descritos anteriormente neste trabalho, sendo mais um marco importante para a primeira etapa da educação básica do país. O documento retoma as concepções indissociáveis de educar e cuidar no processo educativo o de crianças pequenas, trazendo como eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa, as interações e brincadeiras como formas de apropriação do conhecimento e de possibilidade de aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

Como novidade, a BNCC propôs seis direitos de aprendizagem e de desenvolvimento para a educação infantil, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. O texto retoma a concepção de criança como sujeito ativo na apropriação de conhecimento e na construção de significados sobre si, o outro e o mundo social e natural em que vive, para tanto, indica que é necessária “intencionalidade educativa”, tanto na creche quanto na pré-escola, pois é a partir da intencionalidade do educador, que se tem a organização das vivências e experiências para o desenvolvimento “pleno” das crianças. O documento apresenta ainda uma nova nomenclatura para a organização do atendimento, sendo: creche para o atendimento de bebês (de zero a 1 anos e 6 meses) e crianças bem pequenas (1 anos e sete meses a 3 anos e 11 meses; pré-escola para o atendimento de crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). (BRASIL, 2017).

Como proposta curricular, a base propõe uma organização a partir dos campos de experiência – o eu, o outro e o nós; corpos, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – que são divididos em objetivos de aprendizagem por faixa de idade, o que é amplamente questionado em várias publicações e pesquisas da área da educação infantil, embora o documento deixe explicitado que são premissas flexíveis, ao considerar o desenvolvimento e o ritmo individual de cada criança, não cabendo aqui maiores reflexões, dada as intenções para o trabalho e o limite da observação da política nacional para a educação infantil e a garantia dos direitos fundamentais. Mas, de maneira breve e com a devida importância, cabe retomar que o cenário de elaboração e homologação da base, deu-se em meio a muitas disputas políticas, com a saída da Presidente da República à época, por meio da condução de um *impeachment* pelo Congresso Nacional, o que trouxe muitos questionamentos e polarização política para o país, além de toda a tensão no campo da educação, vivida desde então.

Ainda na observação das políticas nacionais para a educação infantil, de maneira mais recente, tem-se, no ano de 2018, a republicação dos “Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil”, documento que atualiza os parâmetros publicados em 2006 e que estabelece padrões de referência para a organização e o funcionamento de escolas dos sistemas educacionais do país, visando à garantia dos direitos fundamentais de bebês e crianças, a partir dos princípios de igualdade e qualidade, atualização que se justifica pelas legislações que foram alteradas desde a primeira publicação, bem como com estudos da área. O documento é segmentado em oito campos: gestão dos sistemas e redes de ensino; formação, carreira, remuneração dos professores e demais profissionais da educação infantil; gestão das instituições de educação infantil; currículo, interações e práticas pedagógicas; interação com a família e comunidade; intersetorialidade; espaços, materiais e mobiliários; infraestrutura.

A qualidade almejada para a Educação Infantil no Brasil baseia-se na defesa de uma sociedade em que órgãos, entidades, Instituições de Educação Infantil e seus profissionais trabalhem em conjunto para garantir o desenvolvimento integral e integrado das crianças. (BRASIL, 2018, p.11)

Sem a pretensão de esgotar todas as atualizações e publicações do âmbito federal sobre os direitos fundamentais dos bebês e das crianças pequenas pós LDB 9394/96, quando a etapa da educação infantil passou a fazer parte da educação básica, foram aqui descritos os principais documentos referenciados na política municipal de São Paulo, para o atendimento da primeira infância, já anunciados ao longo do texto e a serem retomados de maneira mais específica na continuidade deste trabalho.

Os direitos, como apontado no documento de monitoramento de Campos (2011), sobre os indicadores da qualidade da educação infantil, não são garantidos apenas com a previsão expressa em normas e documentos legais, carecendo das governanças, priorizar a importância da etapa para o desenvolvimento humano, por conseguinte para a sociedade, assim como estabelecer processos de acompanhamento, avaliação e monitoramento dessas políticas pelos diferentes níveis e atores envolvidos, dado o extenso território brasileiro, as diferenças regionais e condições sociais/econômicas diversas no país, também a implantação e implementação de políticas locais na garantia de acesso, permanência e qualidade da educação das crianças pequenas.

Nessa mesma pesquisa, Campos (2011) analisa que embora o acesso à educação infantil tenha crescido muito no país desde 1998, ele tem ocorrido de maneira desigual entre as áreas urbanas e rurais, a última com a menor cobertura de atendimento, como também, a taxa de atendimento da população branca ser maior e entre pretos e pardos, referenciando os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), de 2009.

Para além da expansão do atendimento, observam a qualidade do atendimento pelo viés dos direitos das crianças e das necessidades de aprendizagem e desenvolvimento, com destaque para a organização dos ambientes, oferta de materiais e propostas pedagógicas de cada instituição. Assim, encontram condições desiguais entre os diferentes segmentos da população e regiões do país que fizeram parte da análise, especialmente nas áreas de maior vulnerabilidade social e carência econômica.

Com base em relatórios sobre o atendimento da educação infantil em creches e pré-escolas do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef, 1999) e Organização das Nações unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, 2005) - avaliam que, dentre as condições de investimento, como custo-aluno, disposição de condições materiais, de

infraestrutura, oferta de livros infantis, formação de pessoal, currículo e relação com as famílias, são considerados como o de menor qualidade, os observáveis das creches, em comparação com os da pré-escola, com condições mais desiguais na região Nordeste, quando comparada com as regiões sul e sudeste. Essa condição de menor qualidade das creches, é identificado como uma das possíveis razões, a recente incorporação do atendimento pelos sistemas educacionais e a origem do modelo assistencial que historicamente, marca o percurso do atendimento de 0 a 3 anos no país.

Ponderam ainda que, partindo do pressuposto de que frequentar a educação infantil não só traz impacto positivo ao período escolar posterior, mas também, à vivência da própria infância, no desenvolvimento integral para a vida e interação com o meio em que se vive. Essas variações da garantia dos direitos e da qualidade do atendimento na Educação Infantil, a depender da região e das condições das instituições e dos ambientes em que os bebês e as crianças são atendidas, supondo melhores ou piores oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem, denotam condições desiguais no atendimento dos direitos fundamentais de bebês e crianças no país e, portanto a necessidade de políticas que atentem ao pressuposto constitucional de uma Educação que está para a redução das desigualdades e o cuidado com a primeira infância.

Diante do exposto, é possível observar que a garantia dos direitos fundamentais de bebês, crianças e famílias pelo viés da política educacional já obteve avanços, desde a municipalização e incorporação como etapa da educação básica, com as políticas de financiamento, com a publicação de diretrizes nacionais, com programas de formação de professores, com as reflexões sobre as especificidades do currículo para a primeira infância, também no estabelecimento de padrões e indicadores da qualidade que possam contribuir qualitativamente para a melhoria do atendimento pelos diferentes sistemas que compõem o Plano Nacional de Educação.

Contudo, garantir os direitos e a igualdade de oportunidades é um desafio que se coloca para os responsáveis pela formulação e acompanhamento das políticas para infância nas esferas federal e municipal, cabendo aqui, refletir sobre o objeto que motivou o início deste trabalho, que é o papel do agente público de sistema, na promoção e na defesa dos direitos estabelecidos em lei, com a percepção dos devidos limites de cada esfera de atuação, com relevante importância àqueles que estão de maneira aproximada do

atendimento dos bebês, crianças e suas famílias, no caso os professores, gestores e demais membros das equipes escolares, bem como das instâncias colegiadas e representativas da comunidade educativa.

Nesse compartilhamento de responsabilidades das políticas para a infância, estão os órgãos intermediários entre as escolas, secretarias e serviços de proteção, que como já elucidado, na cidade de São Paulo, se dá pela representação das Diretorias Regionais de Educação e pelo profissional da supervisão escolar, que está imbuído das atribuições e compreensões do seu fazer, assim como do aparato legal que o orienta em sua ação, desde a esfera federal até as especificidades do sistema municipal, como melhor descrito a seguir.

#### **4.3 Os direitos dos bebês e das crianças na política paulistana**

Com a especificidade do tema da pesquisa, que é a garantia dos direitos fundamentais de bebês e crianças na cidade de São Paulo, atendidas nas creches denominadas como Centros de Educação Infantil (CEIs), na faixa de idade de 0 a 3 ano, atendimento que tem seu início a partir do ano de 2002, pela Secretaria Municipal de Educação (SME), conforme descrito em seção anterior. Assim como elucidado em números, a representação da rede conveniada (parceira) como sendo a maior política para esse atendimento realizado no município, o que implica grande impacto para o acompanhamento e a organização do trabalho da supervisão escolar, agente de órgão intermediário, que está implicado na aferição de metas que conferem a garantia dos direitos e a qualidade do atendimento que é dado pelas unidades parceiras e as referidas entidades mantenedoras responsáveis pela efetivação das políticas da SME para a educação infantil, nessas instituições.

Para além dos documentos e normas que orientam os direitos dos bebês e crianças pequenas no plano nacional, conforme acima descrito, estão conferidos para o município os desdobramentos dessas políticas a serem reguladas e normatizadas por cada uma das redes e sistema educacional. No caso da política paulistana, essas instâncias formuladoras e reguladoras são representadas pelo Conselho Municipal de Educação (CME) e pela SME. Com o recorte temporal do início do atendimento das creches pelo município, estão descritos aqui as normas e os documentos vigentes e que são orientadores do atendimento que é realizado nos CEIs da cidade, incluindo os que são administrados pela rede parceira

particular e indireta.

Anualmente, a Secretaria publica orientações para a organização do trabalho a ser realizado pelas escolas da rede pública, de maneira específica para o atendimento da educação infantil, destaca-se as Instruções Normativas de matrícula e de organização Escolar. Essas que conferem a garantia do direito a matrícula obrigatória para as crianças, a partir de 4 anos e para os cadastros realizados pelas famílias na faixa etária de 0 a 3 anos. A garantia do período mínimo de atendimento, que pela determinação federal, deve ocorrer pelo mínimo de quatro horas – atualmente, de seis horas nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) e dez horas nos CEIs. Da garantia dos 200 dias letivos e o mínimo de 800 horas - preconizados pela LDB 9394/96; garantia da oferta da alimentação escolar e a organização do número de refeições – no caso das EMEIs, duas por período de atendimento (lanche da manhã/tarde e almoço/ janta) e no caso dos CEIs, cinco em todo o período de permanência (desjejum, colação, almoço, lanche da tarde e refeição da tarde); quantidade de reuniões pedagógicas e organização da formação em serviço dos docentes e demais equipes de trabalho; também a organização dos colegiados (APM e Conselho de Escola, Mediação de Conflitos), reuniões com as famílias e momentos de autoavaliação, com a aplicação dos Indicadores de Qualidade; para além de toda a discussão e organização acerca do planejamento e acompanhamento das aprendizagens dos bebês e crianças, compondo assim, o Projeto Político-Pedagógico, que é entregue para homologação na Diretoria Regional de Educação.

Todas essas orientações são expressas por atos do Secretário Municipal de Educação, por meio da publicação de instruções normativas, com atribuição à supervisão escolar de pertinente análise/aprovação e encaminhamento para posterior homologação do Diretor Regional. Segundo consta do *portal* da SME, de maneira mais ampla, a organização da rede para o atendimento da educação infantil está determinada pelo “Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo”, instituído pelo Decreto nº 54.452/2013 (SÃO PAULO, 2013), construído a partir do plano de metas da cidade de São Paulo, tendo em vista as principais dimensões da SME para a melhoria da qualidade social da educação: infraestrutura, currículo, avaliação, formação e gestão, definindo para a etapa, as finalidades principais:

I - a ampliação do número de vagas para a educação infantil e universalização do atendimento para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade;

II - a integração curricular na educação infantil;

III - a promoção da melhoria da qualidade social na educação básica e, consequentemente, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB; (SÃO PAULO, 2013)

A mesma legislação define para o currículo da infância: “§ 2º O currículo na educação infantil deverá considerar as características e as necessidades das diferentes fases de desenvolvimento das crianças e adequar-se às alterações promovidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela Lei Federal nº 12.796, de 4 de abril de 2013.” Lei que torna obrigatória o ingresso das crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade.

Naquele mesmo ano, a secretaria publicou a “Orientação Normativa 01/2013 – Avaliação Na Educação Infantil: Aprimorando os Olhares” (SÃO PAULO, 2013), que conforme preconizado pelas DCNEIs imprimiu para o acompanhamento dessa etapa, a constituição de documentação pedagógica, por meio de diferentes registros que acompanham o percurso das aprendizagens e o desenvolvimento dos bebês e crianças – fotos, relatórios, painéis, portfolios - com a entrega semestral de relatório descritivo para as famílias, o que imprime uma mudança para o olhar das experiências e vivências dos bebês e crianças nos espaços de educação infantil, que passa a ser avaliada a partir dos processos individuais, vividos em contextos e propostas, sem o intuito apenas de constatação de saberes, mas na concepção de ação-reflexão, a partir das oportunidades de oferta e de mediação de novos saberes e de desenvolvimento.

Seguindo o documento da esfera federal que trata das condições de infraestrutura dos ambientes, organização dos espaços, dos tempos, da oferta das materialidades e livros, a prefeitura publicou o documento “Padrões Básicos De Qualidade Da Educação Infantil Paulistana – Orientação Normativa Nº 01/2015” (SÃO PAULO, 2015), texto que descreve todo o exposto para a organização do atendimento dos bebês e crianças nos espaços das EMEIs e CEIs, definindo assim, as dimensões que compõem o Projeto Político-Pedagógico de cada unidade e os princípios que orientam essa organização – éticos, políticos e estéticos. Para além da documentação e referências que constituem as propostas pedagógicas, o documento expressa os padrões mínimos a serem atendidos em cada ambiente,

considerando não só as questões estruturais, metragem, pintura, como também mobiliários, materialidades e disposição de livros ao acesso das crianças, de acordo com as concepções de criança e infância como sujeitos ativos e construtores da própria aprendizagem.

Naquele mesmo período e gestão, dentro dos princípios de educação integral e integradora, a prefeitura institui para os documentos oficiais a ampliação do conceito de educação para as infâncias, que não está limitada aos espaços de educação infantil da cidade – EMEIs e CEIs – mas que é ampliado para práticas que consideram as especificidades desse período da vida para as escolas do ensino fundamental, assim publica, em 2015, o “Currículo Integrador da Infância Paulistana”. Entendido como uma obra coletiva e em construção pela rede, indica, que: “A criança tem direito de prosseguir seus estudos, aprofundando seu acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, sem abandonar suas infâncias”. (SÃO PAULO, 2015, p. 76)

Dentro dessa perspectiva de currículo integrador e com a inspiração no trabalho das múltiplas linguagens do pedagogo italiano Loris Malaguzzi, a SME publica, em 2015, o subsídio “O uso da tecnologia e da linguagem midiática na educação infantil” (SÃO PAULO, 2015). Na apresentação do texto, observa-se a defesa do papel dos educadores e educadoras como “observador participativo”, com a proposta de que como apoiadores das experiências infantis possam organizar os espaços, os tempos e materiais do cotidiano, encontrando na linguagem midiática e no uso das tecnologias, mais um recurso de expressão, de interação e da valorização dos saberes infantis, muitos deles já tão presentes nos espaços da infância, porém por vezes, com o uso passivo por parte dos pequenos, entendendo que a oferta de mídias e recursos digitais aos bebês e crianças deve superar o apelo do consumo comercial, mas o de propor experiências significativas com a linguagem, protagonismo e autoria, o que envolve estudo e pesquisa das equipes gestora e docente.

Em diálogo com os demais documentos da SME e a política nacional para a educação infantil com foco na qualidade e garantia dos direitos dos bebês e crianças, também o fortalecimento da gestão democrática, a partir da escuta da Rede Municipal de Ensino e da organização de Grupos de Trabalho (GTs), também como parte das comemorações dos 80 anos da educação infantil na cidade de São Paulo, tem-se a publicação, em 2016, dos “Indicadores de Qualidade Da Educação Infantil Paulistana” (SÃO PAULO, 2016), documento inspirado nos Indicadores do MEC, tanto na estrutura do

texto, quanto nas estratégias de aplicação e de participação da comunidade educativa, com dois momentos a serem definidos em Calendário Escolar – autoavaliação e realização do plano de ação para revisão do que foi apontado e sugestão de encaminhamentos. Para além das sete dimensões oriundas do documento federal, a publicação municipal acrescenta outras duas dimensões relacionadas às questões das relações étnico-raciais/de gênero e escuta dos bebês e crianças, que são desdobradas em indicadores para serem avaliados em pequenos grupos, com a atribuição de cores, que são definidas em plenária com todos os envolvidos – equipes de trabalho e famílias. Compõem as dimensões do documento municipal:

1) Planejamento e gestão educacional; 2) Autoria, participação e escuta de bebês e crianças; 3) Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias; 4) Interações; 5) Relações étnico/raciais e de gênero; 6) Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais; 7) Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo; 8) Formação e condições de trabalho dos educadores e das educadoras; 9) Rede de proteção sociocultural: Unidade Educacional, família/responsáveis, comunidade e cidade. (SÃO PAULO, 2016, p. 22)

Em atendimento aos objetivos de desenvolvimento integral e levando em consideração as crianças e suas múltiplas interações, no mesmo ano da publicação dos Indicadores de Qualidade, a política municipal lança, em 2016, o programa “Parques Sonoros da Educação Infantil Paulistana” (SÃO PAULO, 2016) o qual propõe a ressignificação do cotidiano dos bebês e crianças, a partir da exploração sonora e da arte nos fazeres da educação infantil, documento que traz reflexões sobre o estudo da música no currículo e na oferta de propostas pedagógicas que incentivam o protagonismo infantil, investigação, reorganização dos espaços internos e externos, a partir da escuta, da sensibilidade da criatividade e da criação, não só dos bebês e crianças, mas de toda a equipe escolar.

Cabe ressaltar que a cada mudança de gestão, observa-se a continuidade ou a descontinuidade de alguns programas ou políticas para a educação. Com a eleição do então prefeito João Dória e a mudança das equipes da SME, em 2017, após a posse do prefeito Bruno Covas, as políticas para a infância ganharam novos enfoques. Porém, os documentos iniciais e o que a seguir são publicados, trazem a expressão de continuidade e

aperfeiçoamento de políticas que foram amplamente debatidas nos últimos anos, pelas escolas da rede e de correspondência com a política federal, como no caso do Currículo Integrador, dos Indicadores de Qualidade, dos Padrões de Qualidade e a Orientação Normativa de avaliação.

Sendo assim, após um movimento colaborativo de composição de Grupos de Trabalho envolvendo as treze diretorias, docentes, gestores, equipes das divisões pedagógicas (DIPED) e assessoras pedagógicas, um novo currículo foi publicado pela SME, em 2019 o “Currículo da Cidade – Educação Infantil” (SÃO PAULO, 2019b), documento que traz as premissas de continuidade das discussões e referências para a educação na cidade, de relevância, com vistas aos direitos de aprendizagem e de colaboração mediante participação em sua construção e escuta das diversas vozes que compõem a rede. O texto corrobora com os preceitos anunciados para a política educacional de todo o município, que são: educação integral, equidade e educação inclusiva. Também alinha-se aos princípios curriculares, definidos pelas DCNEIs – estético, ético e político, e ainda com a matriz de saberes dos objetivos de desenvolvimento sustentável da “Agenda 2030” – Unesco. O documento está estruturado em cinco eixos e atende toda a Educação infantil, de 0 a 5 anos, tendo como metodologia de abordagem de cada temática, a partir da apresentação de cenas vividas por unidades educativas. São os eixos do Currículo da Cidade:

1. A escola como espaço da esfera pública.
  2. Bebês e crianças na cidade de São Paulo: as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas unidades educacionais.
  3. A brincadeira como experiência de cultura.
  4. Articulando a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.
  5. A gestão democrática e a implementação do currículo.
- (SÃO PAULO, 2019b)

No mesmo ano da publicação do Currículo da Cidade, também foi publicada a Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil (SÃO PAULO, 2020i), que amplia a orientação anterior sobre a avaliação na Educação Infantil – ON nº 01/2013 (SÃO PAULO, 2013), com maior foco nas especificidades dos registros para essa etapa, embasamento que traz a concepção da potencialidade formativa dos registros que são

elaborados cotidianamente nas unidades, também reveladores de práticas e da ressignificação delas. Para tanto, o documento indica que os registros precisam considerar a escuta dos bebês e das crianças, constituir e comunicar processos para todos os envolvidos, incluindo a equipe gestora e famílias.

Para além do resgate histórico sobre a documentação na educação infantil, observada com diferenças nos equipamentos de EMEI e CEI, suas marcas e transformações para o processo atual, o texto da normativa caracteriza o que seriam as modalidades de registro observadas na rede – para o planejamento, para a comunicação, para a avaliação e para a formação permanente. De maneira mais específica, aborda o que seria uma diretriz comum para o planejamento do trabalho pedagógico em ambos os equipamentos da infância que compõem a rede – EMEI/ CEI, que seriam: o planejamento anual como Carta de Intenções, o planejamento contínuo do trabalho docente, o semanário, como instrumento de registro em transformação e o diário de bordo, como prática reflexiva e interpretativa das intenções planejadas e vividas com bebês e crianças.

Sem a intenção de aprofundar as reflexões teóricas que embasam as concepções de registro e de documentação pedagógica, cabe retomar que a publicação sobre os registros na educação infantil propõe avançar e dialogar sobre o que já está constituído como história e prática da rede. E, na proposta de continuidade desses processos, ratifica o que está previsto na Orientação Normativa nº 01/2013 (SÃO PAULO, 2014), que é o registro para avaliação das aprendizagens, retomando o roteiro mínimo a ser considerado na expedição do documento, que será apresentado às famílias e encaminhado para as etapas/escolas seguintes do percurso escolar das crianças.

Nessa perspectiva dos direitos fundamentais, a alimentação escolar é considerada como uma política social de grande relevância para a saúde e o desenvolvimento das crianças, dever do Estado, que é previsto nos ditames legais que orientam as políticas para o atendimento da educação básica no país, aqui já citados – CF/1988 e LDB/1996. A partir dessas considerações, a SME publicou, em 2020, o documento “Orientação Normativa de Educação Alimentar e Nutricional para a Educação Infantil” (SÃO PAULO, 2020), resultado do trabalho colaborativo das equipes pedagógicas (DIPED) e nutricional (CODAE) que compõem as treze diretorias da rede, no intuito de se pensar sobre o programa de Alimentação Escolar (PAE), destinado aos bebês e crianças pequenas, na

educação infantil da cidade, que para além da oferta de alimentos e nutrientes, propõe a reflexão de práticas mais saudáveis e mais aproximadas das vivências sociais culturais de alimentação.

Para tanto, o documento aborda a importância do envolvimento de toda a cadeia de setores da Secretaria, como parte do programa de alimentação escolar, desde a aquisição dos alimentos, entrega e armazenamento nas unidades escolares, elaboração do cardápio, perpassando pelo ato de cozinhar, da disposição e tipo de material dos utensílios a serem utilizados pelas crianças e bebês, pela disposição do mobiliário, pelo maneira de apresentação dos pratos, pelas possibilidades de escolha e pelo planejamento das aprendizagens implicadas no momento de se alimentar.

O texto aborda as referências nacionais para a política pública de Educação Alimentar e Nutricional (EAN), publicado pelo MEC, em 2009, e a Resolução do FNDE nº 6/2020 (BRASIL, 2020), que atualiza as normas do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), apresentando como diretriz a abordagem curricular que perpassa pelos processos de ensino e aprendizagem dos temas relacionados às práticas saudáveis de alimentação e nutrição para a vida. Assim como no Currículo da Cidade, o documento traz cenas observadas em unidades das redes direta e parceira como relatos de práticas potentes, ao discutirem a alimentação como prática social dentro das concepções que embasam o currículo para a infância – tempos, espaços, materialidades e interações. Definindo:

Esta Orientação Normativa estabelece as diretrizes para alimentação na Educação Infantil e determina o que precisa ser assegurado para que tempos, espaços, materialidades, interações, escuta, observação e registros sejam considerados e revisitados nos momentos de alimentação enquanto prática social. (SÃO PAULO, 2020h).

Como na abordagem da política nacional para a garantia dos direitos de bebês e crianças na educação infantil, não se pretende aqui, esgotar todo o aparato legal e publicações da cidade de São Paulo para essa etapa, mas abordar os referenciais que estão descritos em diversos documentos da Secretaria como orientadores da política municipal. Seguindo na mesma linha de reflexão, assim como na esfera federal, observa-se avanços nas discussões para a garantia dos direitos e qualidade da educação na cidade, o que não necessariamente, implica na igualdade de oportunidades e de condições, dadas as características de cada região, formação das equipes escolares, condições sociais,

econômicas, de lazer, segurança e de saúde, do entorno das unidades e de suas famílias.

Dessa maneira, retoma-se a questão anunciada anteriormente, na seção que tratou sobre a ação supervisora na rede parceira, objeto de interesse desta pesquisa, com o indicativo de análises que apontam para condições desiguais entre os CEIs da rede parceira e a rede direta, dado que também observado por Campos e Cruz (2011), em outros municípios e regiões do país. Com a observação de que o atendimento desse público foi realizado durante muitos anos, por setores e secretarias ligados à assistência social e à saúde, migrando para a área da educação, num passado recente, o que implica na formação dessas equipes de trabalho, na organização dos espaços e ambientes, no acesso aos estudos e concepção das propostas curriculares, de criança, de infância, assim como todo o bojo teórico ligado aos estudos da pedagogia e sociologia da infância, também na percepção de que a etapa do ensino fundamental, de maneira geral, foi priorizada pelas políticas públicas e pela sociedade na história da educação do país, o que demanda em financiamento, estudos da área, infraestrutura, condições de carreira docente e outras políticas complementares, que ainda não é a realidade observada em condições iguais para o atendimento das crianças na educação infantil, especialmente nas creches.

Como analisado na pesquisa que tratou da qualidade na educação infantil, essa distinção também ocorre dentro da própria etapa, no caso entre EMEIs e CEIs. Como exemplo, sem a discussão da pertinência, observa-se que na cidade de São Paulo, as políticas complementares de transporte escolar, materiais e uniforme é priorizado para o atendimento da etapa obrigatória. Anteriormente destacado, essas diferenças também estão no investimento da carreira, na formação permanente e em serviço, nas jornadas de trabalho, condições salariais, entre os professores e professoras que trabalham nos CEIs das redes direta e parceira. Ademais, também estão as questões do acesso aos padrões de infraestrutura, por vezes comprometidos, quando observadas as instalações de unidades parceiras em prédios adaptados nas regiões mais carentes da cidade.

Assim, mediante as diferenças e condições para a efetivação das políticas públicas para a educação infantil na cidade e, na observação de que hoje, a política de maior impacto para o atendimento da faixa etária de 0 a 3 anos ocorre na rede parceira, deve seguir os preceitos legais definidas pela política para a infância na SME, coloca-se mais uma vez, a importância da atuação do supervisor escolar como agente público mediador e interlocutor

de sistema. Ele, que tem suas atribuições *in loco* nessas escolas e a responsabilidade da análise da documentação que orienta a organização do trabalho, além do atendimento que é realizado com os bebês, crianças e famílias. Do mesmo modo é o representante da Secretaria, que atua de maneira mais próxima do cotidiano dessas unidades.

Isso posto, observar e analisar de que maneira o papel da ação supervisora contribui para a garantia dos direitos fundamentais, expressos na política nacional e paulistana para a educação infantil, é a temática que motivou e orienta a pesquisa que foi realizada, por meio de grupo de discussão, com os supervisores escolares de uma Diretoria Regional de Educação da região sul da cidade, também com as equipes gestoras de unidades parceiras, e que a seguir, será explicitada, achados que são analisados à luz do que foi fundamentado até aqui, sendo a constituição do papel da supervisão escolar marcada pelo histórico e atribuições do cargo, que se alinham aos modelos de escola em diferentes períodos da Educação do país e da cidade, também pela previsão legal que orienta sua ação na rede parceira e de maneira mais ampla, a observação sobre os direitos fundamentais implicados no atendimento de bebês e crianças nos CEIs da rede parceira, política de grande relevância para a educação da cidade.

Para essa análise, também foram entrevistadas algumas equipes gestoras de unidades parceiras do mesmo território de atuação dos supervisores participantes, no entendimento de que essas equipes são interlocutoras da ação supervisora e, juntamente com as entidades que representam, são responsáveis pela organização do trabalho, na promoção do atendimento e dos direitos de bebês, crianças e famílias, nos espaços em que atuam.

Portanto, retomar o que constitui a política paulistana para a educação infantil, por meio de legislações e demais publicações oficiais, tem considerável importância para essa análise ampla do atendimento que é proposto para a infância na cidade, tal qual, de que maneira elas embasam os fazeres da supervisão escolar na rede parceira, na orientação, no acompanhamento e na avaliação da garantia dos direitos fundamentais para uma educação pública e de qualidade nessa primeira etapa da educação.

## 5. TRAJETOS METODOLÓGICOS

“Quanto mais divergirmos sobre as intervenções no mundo, menos consenso haverá sobre o que é a verdade, o que não significa que haja várias verdades. Alternativamente, podemos pensar que há vários caminhos e várias aproximações, que a verdade é sempre heterogênea (internamente instável e diversa) e que quando acontece começa logo a desacontecer.” (Boaventura de Sousa Santos)

A presente seção tem por objetivo os trajetos metodológicos escolhidos para busca de informações que respondam ao problema da pesquisa, assim como as motivações, os percursos, questionamentos e hipóteses sobre a atuação do supervisor escolar paulistano em Centros de Educação Infantil da rede parceira, com vistas à qualidade da política de atendimento.

Para tanto, coube estudo teórico para a definição do tipo de pesquisa a ser utilizada, no caso a qualitativa, ao considerar os contextos e as singularidades dos participantes, como também a definição de estratégias para a produção de dados, a organização das informações, a codificação e categorização dos achados, posteriormente confrontados com os autores, que fundamentaram as temáticas abordadas, etapas descritas a seguir.

### 5.1 Problemas, objetivos e hipótese da pesquisa

Este estudo foi motivado pelas seguintes questões: Como a ação supervisora contribui para a garantia dos direitos fundamentais dos bebês e crianças atendidas pela rede parceira na cidade de São Paulo? Quais são as perspectivas e condicionantes da ação supervisora para o atendimento das crianças na rede parceira, em consonância com as políticas públicas para a infância na cidade?

O objetivo deste trabalho foi entender as perspectivas e os condicionantes da atuação do supervisor escolar para a garantia dos direitos fundamentais de bebês e crianças atendidas pela rede parceira nos Centros de Educação Infantil da cidade de São Paulo, e também, analisar as implicações desse acompanhamento. De maneira mais específica, analisar os condicionantes do acompanhamento da supervisão escolar para a garantia dos direitos fundamentais dos bebês e crianças na rede municipal de São Paulo; identificar

fronteiras e a efetivação dos apontamentos da supervisão escolar, além de observar o perfil e as concepções que orientam a atuação desse profissional.

Para tanto, partiu-se da hipótese de que, em alguma medida, a ação supervisora contribui para a garantia dos direitos dos bebês e de crianças de 0 a 3 anos, por ser o agente público responsável por perceber os padrões de infraestrutura, ações para o cumprimento das metas e o projeto político-pedagógico, porém em face da multiplicidade de sua atuação, com o número crescente de unidades atendidas nos últimos anos e políticas de parcerias, encontra limites, tendo em vista que, dentre suas atribuições na rede parceira, está o acompanhamento dos padrões de qualidade e de infraestrutura nas visitas regulares nos CEIs, a observação do cumprimento das metas do Plano de Trabalho do termo de colaboração entre a prefeitura e a entidade mantenedora, analisar, autorizar e acompanhar o Projeto Político-Pedagógico dessas unidades.

## **5.2 Escolhas metodológicas**

Coube a essa seção, delinear como a pesquisa foi pensada e realizada, até chegar nas análises e nos achados, que subsidiaram as considerações conclusivas, ainda que provisórias e passíveis de reflexão. Com o papel de pesquisadora na área da Educação, buscou-se estratégias que auxiliam na resolução de questionamentos, oriundos de um fazer em escolas de Educação Infantil, que de maneira ampliada e aprendida, trata-se do “projeto de pesquisa”, o “objeto de estudo”, o “problema de pesquisa”, ou como diz Ludke e André (2020), algo que surgiu da necessidade/curiosidade do pesquisador, que parte em busca de respostas.

Como já apresentado incialmente, entender como essa opção de política pública se dá para o atendimento da maior parte da demanda na faixa etária de 0 a 3 anos na cidade, se existe qualidade que garanta os direitos fundamentais dos bebês e crianças, se o atendimento é adequado ao bem-estar, segurança e conforto dos pequenos, bem como na promoção das experiências e interações que promovam as aprendizagens, são parte dos objetivos para esse caminhar.

Nos estudos de como fazer pesquisa em Educação, identifica-se que a pesquisa qualitativa como a mais viável para a continuidade dos trabalhos, sendo a mais utilizada,

nos últimos anos, pelas áreas das humanidades, conforme o que indicam Ludke e André (2020), autoras aqui abordadas para a fundamentação do tipo de pesquisa. Com esse intuito, comprehende-se que o método qualitativo busca refletir sobre a realidade que se coloca num determinado problema de pesquisa, em que participantes, contextos e suas variáveis são observados à luz das teorias que tratam do tema e dos dados que são produzidos/coletados, sendo que, nesse caminho a ser percorrido, busca-se explicações, métodos e técnicas de como construir saberes num determinado contexto e situação.

Se, por um lado, os contextos e participantes são considerados na pesquisa qualitativa, por outro, o papel do pesquisador, sua visão de mundo e interpretação dos fatos, também não são apartados, como elucidam Ludke e André (2020, p. 5), ao citarem Rubem Alves - “Todo ato de pesquisa é um ato político” (p. 5) - e complementam:

Os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Ao Contrário, é a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseada em tudo o que ele conhece do assunto – portanto, em toda teoria disponível a respeito -, que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado. (LUDKE; ANDRÉ, 2020, p. 5)

Partindo do pressuposto da falta de neutralidade do pesquisador, que é implicado por suas experiências, teorias e relação com o objeto a ser estudado, ao mesmo tempo em que exercita o distanciamento das variáveis que implicam na observação de suas hipóteses, destaca-se, o que Ludke e André (2020) dizem sobre a importância dessa relação, do que está sendo estudado com o ambiente em que ocorre e com o que o pesquisador sabe sobre o assunto. Segundo as autoras, na pesquisa qualitativa, os dados são obtidos de maneira descritiva, no contato direto do pesquisador e o objeto a ser estudado, sendo que na perspectiva dos participantes o processo passa a ser mais valorizado que o produto. Chamam a atenção ainda, para outras características da pesquisa qualitativa a serem observadas, em que citam os autores Bogdan e Biklen, comumente confundidas como similares ou equivalentes, mas que na prática, distinguem-se, mediante interpretação e aplicabilidade:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. (...); 2. Os

dados coletados são predominantemente descritivos. (...); 3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. (...); 4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. 5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. (...) (LUDKE; ANDRÉ, 2020, p. 12)

Embora a presente pesquisa não observe a própria prática do ser supervisor, como descrito na apresentação do texto, identifica-se aqui, que o universo da pesquisa traz elementos importantes para a compreensão dos dados a serem analisados, bem como o que é sabido e inferido pelo pesquisador sobre esse ambiente, característica que agrega saberes sobre a realidade a ser estudada, mas como apontado pelas autoras, também imprime ao pesquisador, que quando parte desse ambiente natural, o desafio de não apenas induzir sobre as questões que se colocam, mas de maneira ética, obter os dados, analisá-los, descrevê-los e apresentar as descobertas decorrentes de sua pesquisa.

Ao analisar as vantagens do conhecimento que se tem da área a ser estudada, por ser parte da supervisão escolar e do autor do trabalho que se apresenta, há que se considerar o desafio de ser uma pesquisadora que imprime ao leitor confiança, cuidado com a pesquisa e com seus resultados, pois, segundo Ludke e André (2020), é necessário que o pesquisador demonstre “acuidade e veracidade das informações”, apresente rigor de método em suas análises, resguardando suas hipóteses iniciais e o senso comum, para aquilo que os dados irão apresentar.

Assim, a confiança e o cuidado também se dão na maneira como o objeto a ser estudado, os participantes e suas identidades, as instituições que fazem parte desse universo, são preservadas na apresentação do trabalho, uma vez que ao estar implicado diretamente com esses cenários, o pesquisador assume um compromisso ético com aqueles que se propõem a fornecer dados, conceder entrevistas, falar do seu trabalho, dar o acesso a documentos e expressar suas opiniões, o que foi considerado e pretendido para a fase dos procedimentos de coleta de dados da pesquisa, assim também, na caracterização dos participantes e nas análises que seguem descritas.

### **5.3 Os procedimentos para a produção de dados**

Uma vez identificado o tipo de pesquisa que mais corresponde ao propósito do

objeto de estudo, no caso a pesquisa qualitativa, passa-se para um outro momento, que é a de como produzir os dados a serem analisados. De maneira didática, Ludke e André (2021) descrevem e analisam algumas categorias para essa etapa do trabalho, aqui melhor identificada para o trabalho, a descrição do que consideram como mais utilizadas nos campos das Ciências Sociais e da Educação – sendo a entrevista, que possibilita obter informações aproximadas, da perspectiva dos sujeitos envolvidos, podendo ser do tipo estruturada ou semiestruturada. Outra possibilidade entendida como de grande valor para completar ou elucidar os achados da pesquisa é a análise documental, caracterizada pelas autoras como uma “fonte estável e rica” das informações, podendo ser qualquer material escrito que compõe os registros das escolas, secretarias e demais órgãos/instituições, dentre eles os planos de ensino, as atas, legislações, diários de classe e outros. Destacam que comumente, a análise de documentos é utilizada de maneira complementar a outras técnicas de coleta de dados.

Diante das estratégias anteriormente apresentadas para a produção de dados, localiza-se que a entrevista e a análise documental como a combinação metodológica que irá permitir aproximação das informações que confirmam ou não as hipóteses acerca do problema de pesquisa, também o contato com os participantes escolhidos, com os registros e documentos que indicam e dão pistas sobre o universo a ser estudado. Pensando nos Centros de Educação Infantil como universo da pesquisa e nos sujeitos responsáveis pelas condições do atendimento de bebês e crianças nesses espaços, entende-se que o supervisor escolar e a equipe gestora – diretor de escola e coordenador pedagógico, como participantes a serem selecionados para fazerem parte da fase das entrevistas.

Dentro dos métodos de coleta de produção de dados apontados por Ludke e André (2020), estão as subdivisões de cada técnica. No caso da entrevista, há uma especificidade daquela que permite ao pesquisador maior interação com os entrevistados, bem como adaptações e flexibilidade nos temas a serem abordados, que é a entrevista semiestruturada. As autoras indicam que ela deve ser organizada a partir de um roteiro com os principais assuntos ligados ao problema de pesquisa, o que não é rígido, pois permite “adaptações”, caso o entrevistador perceba ser necessário.

Assim, foram elaborados três roteiros (disponíveis nos apêndices do trabalho), considerando um para cada segmento a ser entrevistado, tendo em vista as atribuições de

cada cargo e função e as implicações deles para a garantia dos direitos dos bebês e crianças atendidas nos CEI da rede parceria da cidade de São Paulo, sendo que as equipes gestoras foram selecionadas a partir da indicação dos supervisores participantes, por fazerem parte de seus setores de acompanhamento, em que diretor e o coordenador compõem a equipe gestora de uma mesma unidade educativa.

Os roteiros tiveram como base questões ligadas aos contextos de vida e aos percursos de cada gestor para o cargo atualmente exercido, percepções da própria atuação na promoção da garantia dos direitos dos bebês e crianças atendidas no(s) local(ais) de atuação, a caracterização dos Centros de Educação Infantil em que atuam os gestores entrevistados, também a identificação das condições que favorecem ou limitam a garantia dos direitos do público a que se destina.

De maneira complementar, alguns documentos foram considerados de modo a revelar ou confirmar aspectos dos temas tratados nas entrevistas, a saber: legislação que rege os termos de colaboração entre as OSCs e a Prefeitura de São Paulo – Manual de Parcerias elaborado a partir da Portaria nº 4548/2017 (SÃO PAULO, 2018b) e alterações, o Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC), Decreto 59.660/2020 (SÃO PAULO, 2020g), que orienta as atribuições do Supervisor Escolar, o documento Mais Educação São Paulo: Subsídios 5: Supervisão Escolar/ 2015, que trata do perfil da supervisão escolar na reorganização da rede municipal, criado pelo Decreto 56.793/2011 (SÃO PAULO, 2011).

Ademais dos já citados, nessa relação das escolas parceiras com a prefeitura municipal, há um conjunto de legislações federal e municipal que tratam dos direitos fundamentais de bebês e crianças no âmbito educacional, ainda os planos de trabalho das entidades mantenedoras, instrumentos de autoavaliação dos serviços prestados, pesquisa de satisfação com a comunidade, dentre outros que complementam/revelam dados sobre a qualidade do atendimento. Com a relação à supervisão escolar, essas normas e legislações são orientadoras dos relatórios mensais, que são elaborados para a indicação do cumprimento de metas e a percepção desse agente público no acompanhamento nos CEIs parceiros, assim como orientações e intervenções nos âmbitos da gestão pedagógica e administrativa, com a indicação de descritores para a organização das unidades, considerando: condições de infraestrutura, disponibilidade de materiais, oferta da

alimentação, proposta pedagógica e relação com as famílias.

Uma vez definidas as estratégias metodológicas para a pesquisa, como no caso da identificação da característica empírica do método qualitativo e da utilização da entrevista semiestruturada como procedimento para a coleta de dados, daquele que investiga e problematiza ações vivenciadas por pessoas em determinados contextos, também na identificação dos instrumentos/estratégias para a coleta das informações, há que se recorrer à bibliografia selecionada, para fundamentar os achados de cada análise que compõe a pesquisa.

Para além disso, conforme elucidado por Ludke e André (2020), essa fase de análise dos dados e documentos obtidos, de alguma maneira, também é implicada pela relação que o pesquisador tem com o objeto a ser investigado. Destaca-se que, embora o presente trabalho não seja caracterizado como uma “pesquisa-ação”, trata-se de uma supervisora escolar refletindo sobre o papel da ação supervisora no acompanhamento de unidades da infância da rede parceira, no município de São Paulo e, dessa maneira, imbuída do rigor que cabe à pesquisa, ao considerar as vivências dessa atuação, tanto na relação com os documentos citados e apresentados, quanto no acompanhamento dessas instituições, que têm representado uma política pública de grande impacto para cidade nos últimos anos e, por conseguinte, para a ação supervisora.

Como procedimento metodológico a ser utilizado na pesquisa com os supervisores escolares, foi considerada a realização de entrevista semiestruturada de maneira individualizada, partindo de um roteiro com questões abertas e fechadas, relacionadas ao problema de pesquisa e na caracterização dos envolvidos.

Contudo, ainda que de maneira complementar, ao selecionar os possíveis participantes, foi avaliada uma estratégia que permitisse a interação, a identificação e a validação do discurso entre os participantes, tendo em vista a mesma representação hierárquica e social do grupo ao qual pertencem. Para tanto, na busca pela fundamentação teórica de tal prática, foi encontrado um estudo da autora Vivian Weller (2010), da Universidade de Brasília, sobre a metodologia do “grupo de discussão”, como possibilidade de prática de investigação no campo educacional dentro da abordagem qualitativa, e que, observadas as especificidades e procedimentos para a coleta de dados, aqui foram utilizadas como inspiração.

A autora fundamenta a aplicação dos grupos como escolha para sua pesquisa em educação a partir da perspectiva da pluralidade metodológica que ao longo dos anos tem sido defendida pelas ciências sociais com grande aplicabilidade nas áreas humanas, especialmente quando se trata de fenômenos vivenciados por um determinado grupo e da importância da escuta desses atores e de suas realidades. Logo, ao utilizar o grupo de discussão como estratégia de coleta de dados, não se trata apenas de uma entrevista em grupo que visa à economicidade de tempo, mas um meio que possibilita trocas e inferências entre os participantes.

O material resultante da reunião do grupo é um discurso produzido através de intercâmbios linguísticos, que são compreendidos no contexto das relações de poder simbólico, cuja base conceitual encontra-se em Bourdieu. Tal concepção considera o discurso como produto de uma sociedade e também como configurador de uma sociedade, ou seja, como ideológico. (WELLER, 2011, p. 494)

Diante disso, a realização do grupo de discussão com os supervisores escolares, de uma determinada Diretoria Regional de Educação da zona sul de São Paulo, é tida como inspiração metodológica ao que foi apresentado por Weller (2011), especificamente no cumprimento dos critérios por ela observados, como: espaço, tempo, homogeneidade entre os participantes, critérios de seleção, recrutamento e o papel do moderador. As discussões foram mediadas pelas temáticas anteriormente indicadas para a fase das entrevistas: caracterização individual e percurso da carreira no magistério municipal, ação supervisora na rede parceira, garantia dos direitos fundamentais, interlocução com as equipes gestoras, possibilidades e condicionantes da ação supervisora.

Passada a fase da coleta das informações por meio das entrevistas com as equipes gestoras dos CEIs indicados pelos supervisores escolares participantes do grupo de discussão, como também, o resultado da discussão entre eles, chega-se ao momento da análise do conteúdo que foi apurado. Para tal, buscou-se em Laurence Bardin (2011) algumas definições para o que é chamado de método de análise de conteúdo.

Posto isso, a autora define esse momento da pesquisa em três fases: a pré-análise - a exploração do material; o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, sendo que as etapas podem ocorrer não necessariamente, numa linha sucessória ou cronológica, com

a possibilidade de inserção de novos procedimentos no decurso do trabalho, ou mesmo a retomada de etapas anteriormente realizadas, trajetos que foram considerados para a análise dos resultados da pesquisa.

#### **5.4 Lócus da pesquisa**

Para a caracterização da Diretoria Regional de Educação onde se deu a pesquisa, foram buscadas informações sobre o território (bairros, distritos), Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)<sup>13</sup>, número de escolas que compõem as redes de atendimento (parceiras, diretas e particulares), também características e composição do setor da supervisão escolar.

O território da DRE está situado no extremo sul da cidade de São Paulo, fazendo divisa com algumas cidades do Grande ABC (São Bernardo, São Caetano e Diadema), sendo constituído por seis distritos: Campo Belo, Campo Grande, Cidade Ademar, Jabaquara, Pedreira e Santo Amaro.

Na pesquisa sobre o posicionamento do IDH dos setores que compõem a diretoria, observa-se, em relação aos 96 distritos da Cidade de São Paulo, que as regiões de Cidade Ademar e Pedreira estão posicionadas com os menores índices da região, respectivamente nas posições 61º e 81º, ou seja, regiões com maiores taxas de pobreza e vulnerabilidade, com a observação de serem as regiões com o maior número de CEIs parceiros, o que é parte do objeto da pesquisa.

Num contraponto, estão as regiões mais ao norte da DRE, os distritos de Santo Amaro e Campo Belo, que se posicionam com os maiores índices de IDH, respectivamente nas posições 9º e 16º, o que indica maior concentração de renda e de acesso aos equipamentos de educação e saúde, regiões com características diferenciadas das acima citadas, pois na observação do número de escolas na região, percebe-se uma maior disponibilidade de escolas da rede particular, em relação a rede parceira e pública.

---

<sup>13</sup> O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) indica o progresso em longo prazo de três dimensões básicas do Desenvolvimento Humano: renda, educação e saúde.

Dados disponíveis em <https://fotos.estadao.com.br/galerias/cidades/idh-os-20-melhores-e-os-20-piores-distritos-de-sao-paulo,24925> (Acesso em 06/11/2022)

Seguindo nessa análise, estão os distritos de Campo Grande e Jabaquara, regiões com condição intermediária, tanto geográfica quanto nos índices de IDH, se comparados entre os demais distritos da diretoria, respectivamente ocupam as posições 20º e 29º, apresentando regiões mais populosas e com um maior número de escolas da rede parceira, na medida em que se aproximam das regiões de Cidade Ademar e Pedreira.

Quanto ao número de escolas que compõem as redes educacionais atendidas pela DRE, observa-se os números por tipo de escola, etapa e modalidade, sendo que a rede direta é composta por 89 escolas, incluídas unidades de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, escola para surdos e educação de jovens e adultos; enquanto a rede parceira é composta 142 unidades de educação infantil e 26 salas do programa de alfabetização de adultos; a rede particular é composta por 101 escolas. Isso é, mesmo em números totais, como já anunciado no início da pesquisa, a rede parceria compreende atualmente, o maior número de unidades da diretoria, como demonstra o Quadro 7:

Quadro 7 – **DIMENSÕES DA DRE<sup>14</sup>**

CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL DIRETO	16
RECENTRO DE EDUCACAO INFANTIL INDIRETO	24
CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO - CEI	2
CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO - EMEF	2
CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO - EMEI	2
CENTRO INTEGRADO DE EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS	1
CRECHE PARTICULAR CONVENIADA	118
ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCACAO BILINGUE PARA SURDOS	1
ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL	31
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL	33
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	1
MOVIMENTO DE ALFABETIZACAO	26

<sup>14</sup> Fonte: [Números da DRE \(prefeitura.sp.gov.br\)](http://Números da DRE (prefeitura.sp.gov.br)) (Acesso em 06/11/2022)

<b>Total de Escolas</b>	<b>257</b>
-------------------------	------------

Mediante estudo do Plano de Ação da Supervisão Escolar (biênio 2022/2023) da diretoria em que se deu a pesquisa, observa-se que o setor é composto por 26 cargos, sendo atualmente preenchidos por 24 titulares com dois cargos vagos. Desses, atualmente, há quatro supervisores em afastamento legal, totalizando seis supervisores designados em substituição, oriundos de cargos da gestão como diretores de escola, coordenadores pedagógicos e professores com comparada experiência na gestão por, no mínimo, três anos.

Conforme o referido plano, a supervisão escolar da Diretoria em questão tem em média 47 anos de idade, sendo majoritariamente feminina (14 respondentes são do sexo feminino e 5 do sexo masculino). Quanto à autodeclaração de cor ou raça, ampla maioria se define como branca 63%, 26% definem-se como pardos e 5 % como negros. Apenas um supervisor declarou possuir alguma deficiência.

Sobre o tempo de experiência no cargo, em média, os supervisores estão há 16 anos trabalhando na prefeitura de São Paulo, sendo que a maioria tem de três a quatro anos na supervisão escolar. O supervisor com mais tempo na carreira tem 11 anos na supervisão e há 4 supervisores iniciando na carreira e que possuem alguns meses ou um ano de serviço. No que se refere à experiência profissional antes de acessarem a supervisão escolar, 12 supervisores foram diretores em média por 4 anos, 7 foram assistentes de direção em média por dois anos e sete, foram coordenadores pedagógicos em média, por quatro anos. Um dado que merece destaque é o fato de que 84 % dos supervisores tiveram experiência como coordenador pedagógico anteriormente à supervisão, tendo em média, trabalhado nessa função por quatro anos.

Antes de serem gestores, sete supervisores trabalharam como professor de educação infantil (creche), dez como professores de educação infantil e ensino fundamental I e nove, como professores de ensino fundamental II e médio. Destaca-se que apenas três dos supervisores possuem acúmulo de cargo atualmente e um supervisor exerce outra atividade profissional, não vinculada à área da educação, de maneira concomitante.

Quanto à formação acadêmica, observa-se dos 19 respondentes da pesquisa que compõem o plano: nove supervisores têm como graduação inicial a licenciatura em Pedagogia; oito são licenciados em diferentes áreas do conhecimento (um em Geografia,

dois em Biologia, um em Matemática, um em Educação Física, um em História, três em Letras) e um possui bacharelado/licenciatura em Psicologia. Com relação à formação continuada, responderam que: 84% dos supervisores realizam pós-graduação na modalidade *latu sensu* e 52% (dez respondentes) possuem pós-graduação *strictu sensu*, sendo sete em nível de mestrado e três em nível de doutorado.

### 5.5 Caracterização dos participantes da pesquisa

Conforme anteriormente descrito, a produção de dados da supervisão escolar foi feita por meio do grupo de discussão, sendo as supervisoras e diretoras integrantes das equipes da mesma Diretoria Regional de Educação da cidade de São Paulo, situada na zona sul do município. O grupo foi composto por três mulheres, as quais serão aqui descritos pela letra *S* (*S1, S2, S3*). O critério de escolha deu-se pela observação do Plano de Ação dos supervisores da referida DRE onde se autodeclararam. Em maioria são do gênero feminino, ingressantes do último concurso realizado em 2015, com tempos de carreira e de gestão distintos, e por atuarem em diferentes regiões da diretoria. Ainda, foi considerada a representatividade de uma supervisora negra, que, na observação do quadro de gestores da cidade, é ocupado por uma minoria, como também elucidado no plano de ação utilizado para a caracterização da DRE.

Cabe ressaltar que, com as alterações do estatuto dos profissionais da educação municipal em 2007, a investidura para os quadros de gestores escolares passou a ser por meio de concurso de acesso, ou seja, o profissional deve ter feito parte do quadro do magistério como professor, para acessar os cargos de gestão, e para o cargo de supervisor, comprovar no ato da posse o mínimo de três anos de permanência como gestor escolar em cargo anterior.

Quadro 8 - CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES

SUPERVISÃO ESCOLAR	DESCRIÇÃO
<b>S1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A supervisora <i>S1</i> tem 33 anos, é casada, não tem filhos e está na prefeitura há 11 anos. Diz que desde que se formou em Pedagogia pela Universidade de São Paulo, até o momento, só trabalhou na Prefeitura de São Paulo. Foi professora do Ensino Fundamental por quatro anos,</li> </ul>

	<p>sendo um deles em sala de leitura. Depois, foi coordenadora pedagógica na Educação Infantil por dois anos, e, em seguida, permaneceu por um ano como professora na Educação Infantil e desde 2018, está na supervisão, no primeiro ano como designada e depois, assumiu a vaga do concurso de acesso. Diz que quando foi contratada por designação, quis experimentar a função, tendo em vista a aprovação no concurso de 2015, e que, apesar dos desafios, gostou da experiência. Destaca que seguir na carreira do magistério foi um contrassenso para a família de engenheiros, que sonhavam que ela seguisse por outros caminhos. Relata que chegou a cursar jornalismo na PUC, mas que ao conseguir transferência para o curso de Pedagogia na USP e, com apoio do seu avô, tornou-se o que queria ser, professora e assim seguiu com os demais cargos da carreira.</p>
<p><b>S2</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A supervisora S2 tem 49 anos, está numa união estável há mais de 15 anos, é mãe de duas meninas e recentemente, tornou-se avó de um menino. Em relação à carreira, é formada em Educação Física e, na ocasião da sua formação, atuou especificamente na área <i>fitness</i>, com academia e dança. Relata que, a princípio, sua intenção era trabalhar com nutrição e atividade física, mas que devido a algumas questões de ordem pessoal, não se sentiu mais realizada com aquela escolha. Ressalta que sempre quis ser professora, e sempre brincou com essa história, por ter nascido no Dia dos Professores, e desde a infância, via-se nesse universo escolar. Lembra que tinha uma resistência aos concursos público, pois seus pais concursados, até que em 1998, decidiu escutar sua mãe e prestou o concurso para professora, tanto no município quanto no estado de São Paulo, sendo aprovada nos dois. Relembra que não assumiu a chamada para o estado e que assumiu o concurso da Prefeitura de São Paulo em 2001, na gestão da Prefeita Marta Suplicy. Descreve que seguir como professora foi um encontro consigo mesma, uma experiência que considera de grande importância para a sua constituição como pessoa e profissional, pois a fez enxergar um mundo diverso e complexo que até então, ignorava. Informa que permaneceu como professora até 2010, ano em que acessou o cargo de coordenadora pedagógica. Retoma que um pouco antes de acessar o cargo, trabalhou na função como designada e um ano como assistente de diretor de escola. Relembra que teve receio de acessar o cargo, por achar que ficaria longe do convívio com os estudantes, mas que percebeu o contrário, pois na coordenação, conseguiu encontrar-se no campo do diálogo, do afeto, principalmente com o público adolescente, com o qual se identifica mais. Pontua que a coordenação lhe deu muito prazer, ao perceber que aquilo que idealizava para a educação não precisava necessariamente, ser realizado por ela, tendo em vista que o processo formativo com os professores possibilitava-lhe, em alguma medida, concretizar algumas dessas aspirações. Sendo assim, em 2015, prestou o concurso para a supervisão escolar e diz que embora o concurso também fosse para diretor de escola, preferiu não fazer, por</li> </ul>

	<p>falta de identificação com as características do cargo. Disse que nunca tinha almejado esse cargo na supervisão, e que o que desejava era o de coordenadora pedagógica. Retoma que em 2017 trabalhou como supervisora designada e, ao contrário da S1, foi uma experiência muito ruim, tão ruim, que pensou em não acessar o cargo, porque trouxe o que considera mais difícil, que é a solidão. Relata que antes de se tornar coordenadora, fez um mestrado interdisciplinar na Universidade Presbiteriana Mackenzie e o título saiu como mestre em Educação, Arte e História da Cultura, o que diz ter muita relação com a sua trajetória pessoal e profissional, e que foi uma experiência fantástica poder dialogar com tantas pessoas diferentes, com olhares mais afinados sobre essas outras duas áreas com as quais não tinha tanta aproximação. Quanto ao tempo na prefeitura, informa que completou 20 anos de rede e que em 2019, acessou a supervisão escolar, como efetiva.</p>
S3	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A supervisora S3 é casada, mãe de dois filhos, e, ao falar deles, emocionou-se, ao resgatar a recente história de adoção das duas crianças. Ao relatar sua trajetória na educação, retoma que se formou em Pedagogia há mais de 20 anos, e que, como estudante da graduação, atuou por dois anos na rede estadual de educação de São Paulo, e que depois de formada, atuou na rede particular de ensino, numa escola de freiras bem-concebida na zona sul da cidade. Diz que mesmo formada, foi contratada para ser auxiliar de sala do Ensino Fundamental e depois, da Educação Infantil. Relata que depois de alguns anos nessa escola, assumiu uma sala como professora, mas com reticências da direção, por ser a única professora negra, à época, pois temiam resistências das famílias, que pertenciam a uma classe social elevada, o que chama de elite branca. Descreve que prestou o concurso para professora na Prefeitura de São Paulo, em 2000, quando optou por demitir-se da escola particular e ingressar na rede municipal. Por ter essa experiência na rede particular com a infância, optou por ingressar no Ensino Fundamental, por se identificar com a etapa da alfabetização. Diz que por um certo tempo, trabalhou com os projetos de recuperação nas turmas dos 1º e 4º anos. Avalia que permaneceu por bastante tempo na sala de aula em sua trajetória na cidade, diz que recebeu vários convites para ir para a coordenação pedagógica como designada, mas optou por não ter essa experiência, até acessar o cargo como efetiva. Conta que em 2015, prestou o concurso para a coordenação pedagógica e para supervisão escolar da prefeitura, tendo passado para os dois cargos. Recobra que logo foi chamada para o cargo de coordenadora pedagógica, no ano de 2016, permanecendo no cargo pelo tempo mínimo de três anos, o que foi muito positivo para o seu novo acesso, em 2019, quando da chamada para o cargo de supervisora escolar. Destaca que sua classificação no concurso deu-se pelo sistema de cotas, o que entende ser de grande importância para o reconhecimento das crianças pretas e pardas no ambiente escolar, pois de modo geral, os cargos de gestão são ocupados por homens e mulheres brancas. Diz que</li> </ul>

	sente-se bebê na gestão escolar, ao comparar sua trajetória com a dos colegas.
--	--

Fonte – quadro elaborado pela autora.

Para a fase da produção de dados nos Centros de Educação infantil, foram selecionadas três escolas de diferentes regiões da DRE em que se deu a pesquisa, totalizando três diretoras de escola e três coordenadoras pedagógicas. A caracterização das equipes gestoras dos Centros de Educação infantil ocorreu por meio do envio de questionário complementar à entrevista semiestruturada, que foi realizada tendo em vista o tempo e a disponibilidade para a participação. O convite foi encaminhado pelas próprias supervisoras participantes, pois para além da indicação, receavam a recusa, mediante a possibilidade de interferência das entidades mantenedoras, no entendimento de que com as explicações sobre o rigor da pesquisa e garantia do sigilo das informações prestadas, nome das unidades e das referidas gestoras, teriam maior adesão. Assim como para a supervisão, as participantes dessa etapa foram descritas pela letra inicial do cargo que ocupam, sendo D para as diretoras de escola e C para as coordenadoras pedagógicas, também as escolas a qual pertencem pela inicial E, seguida pelos numerais 1, 2 e 3, conforme segue:

**Quadro 9 - CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES**

<b>EQUIPE GESTORA</b>	<b> DESCRIÇÃO</b>
<b>D1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A diretora da escola 1, denominada como D1, tem 48 anos, é formada em Pedagogia e informa que cursou sete semestres na graduação de Serviço Social, o que considera uma outra paixão para a sua vida profissional e pessoal. É nascida e criada na cidade de São Paulo. Caracteriza-se como guerreira, e menciona que dentre as suas características, a principal é a comunicação e o acolhimento às pessoas. Sobre sua escolha pelo magistério, diz que, desde que tinha cinco anos, já sabia o que eu queria ser quando crescesse - professora, pois adorava brincar de escolinha, dando aulas para si mesma. Relata que quando fez 15 anos foi para o Ensino Médio no CEFAM, que era um curso específico de formação e aperfeiçoamento do magistério, que a fez identificar-se com o que gostaria de fazer: formar pessoas. Retoma que anos depois do Magistério fez a Pedagogia, mas que em algum momento, almejou fazer outra formação, ligada ao turismo,</li> </ul>

	<p>porque proporcionaria relacionar-se com pessoas, contar histórias, conhecer e apresentar lugares, o que a encantava, porém a faculdade onde gostaria de fazer o curso estava fora das suas condições financeiras. Assim, o Serviço Social foi uma possibilidade que aconteceu pelo encantamento de pensar alternativas que ajudassem as pessoas a se descobrirem e se despertarem para a garantia de direitos. Informa que está há mais de 20 anos na educação, na rede parceira da SME e atuando como diretora de escola. Diz que antes desse cargo, foi professora de Educação de Jovens e Adultos e também de Educação Infantil, além de coordenadora pedagógica. Afirma que o CEI em que atua atende bebês e crianças de 0 a 3 anos, com um total de 144 matrículas.</p>
<b>D2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A diretora da escola 2, denominada D2 tem 57 anos, vem de uma família composta por três irmãs, nascidas em São Paulo, é filha de pais professores, comprometidos com uma educação de qualidade para todos. Sobre sua trajetória na educação diz que desde muito pequena, teve a oportunidade de conviver com um avô poeta, pais educadores e idealistas, por uma sociedade menos desigual, marcada por injustiças e muito preconceito. Sua primeira formação é em História, tendo cursado Pedagogia posteriormente. Declara que entender os processos e cenários do país foi primordial para a sua caminhada na educação e informa que está na educação há mais de 20 anos, e pelo mesmo tempo, atua na rede parceira, como diretora de escola. Diz que, anteriormente ao cargo de gestão, trabalhou como gerente de contratos de uma empresa. Afirma que o CEI em que atua atende 188 bebês e crianças, desde o berçário I (de 0 a 1 ano), até o minigrupo II (3 anos e 11 meses).</li> </ul>
<b>D3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A diretora da escola 3, denominada como D3 tem 36 anos, declara-se mãe solo de um menino de 13 anos, é nascida e residente na cidade São Paulo, filha de pais migrantes, oriundos dos estados de Minas Gerais e Pernambuco. Diz-se atualmente, apaixonada pelas pautas da Educação Infantil. Sobre sua escolha pelo magistério, conta que desde muito pequena, fez parte de programas de apoio às comunidades periféricas. Nesse caso, ela e sua família eram beneficiários, e na infância, foi atendida por creches e na adolescência, pelo de CCA (Centro de Convivência para Adolescentes. Menciona que foi gente jovem nesses espaços e aos 17 anos, teve sua primeira experiência como estagiária em escola. Descreve que já formada em Pedagogia, atuando como professora, aos poucos, foi descobrindo que estava no lugar certo, o que atribui ao seu percurso de vida em espaços públicos e em comunidades carentes. Retoma que tem 15 anos de atuação em CEI, que a entidade em que atua tem uma importante formação em serviço, e que nesse percurso, identificou-se com o papel formativo, e que aceitou o convite para ser coordenadora pedagógica por dois anos. Conta que teve uma breve passagem pela rede direta da</li> </ul>

	<p>prefeitura como professora contratada, retornando para a sala de aula na mesma organização em que iniciou sua carreira. Na sequência, voltou para a coordenação pedagógica e depois de dois anos, bem no meio da pandemia, assumiu a direção na unidade onde atua, atualmente. Destaca que o CEI onde trabalha está às margens da represa Billings, numa região com muitas carências sociais. Retoma que dentro de toda a sua experiência profissional, fez trabalhos e projetos importantes com o Institut <i>Avisa-lá</i>, com o qual se identifica e que tem demonstrado o quanto é importante desenvolver trabalhos potentes com os bebês e crianças. Afirma que está na educação e na rede parceira há mais de 10 anos, e com menos de dois anos de atuação na direção escolar. Declara que a demanda atendida pelo CEI é de 57 crianças de 2 a 3 anos, tendo em vista a limitação dos espaços e ausência de infraestrutura para o atendimento de bebês com menos de 2 anos. Relata que anteriormente ao cargo de gestão, foi professora de Educação Infantil e coordenadora pedagógica.</p>
<b>C1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A coordenadora denominada como C1 tem 35 anos, é oriunda de uma família de mãe solo, batalhadora e transformadora de sua realidade. Informa que nasceu em Triunfo, na Paraíba, mas que se considera paulista, pelo tempo vivido na cidade. Sobre sua trajetória na educação, descreve que é formada em Pedagogia, que está sempre participando das formações continuadas da secretaria, principalmente com a temática de Educação infantil. Informa que atua na educação há mais de 10 anos, tempo que corresponde ao período em que está na rede parceira. Relata que antes da experiência como coordenadora pedagógica, atuou como professora de Educação Infantil.</li> </ul>
<b>C2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A coordenadora denominada C2 tem 31 anos, é nascida em Minas Gerais, no Vale Jequitinhonha, com residência na cidade de São Paulo desde a infância. É casada e mãe de dois filhos. Relata que foi criada pela avó, juntamente com mais três irmãos, pois sua mãe faleceu ainda muito jovem, e mesmo com muitas dificuldades, sua avó sempre valorizou e lutou pela educação dos netos. Diz que seu ingresso na faculdade de Pedagogia foi um sonho e uma conquista, frente à sua condição social, e que hoje, compartilha com seus pares todas as vivências e desafios que teve para chegar aonde está, com o propósito de incentivar as pessoas a acreditarem em si mesmas e em seus sonhos. Sobre sua escolha pelo magistério, conta que se formou em Pedagogia no ano de 2013, mas que atua na área da educação desde 2009. Descreve que em 2014, deu aula numa escola com um elevado número de crianças em vulnerabilidade e com questões de saúde, e que por meio das observações desse público, interessou-se por fazer o curso de pós-graduação em Psicopedagogia, na busca da compreensão dos processos e dificuldades de aprendizagem. Conta que em 2019, trabalhou numa escola estadual com o atendimento</li> </ul>

	educacional especializado, o que a motivou a iniciar uma nova formação em Educação Especial e Inclusiva. Afirma que está na educação há mais de 10 anos, contudo com menor tempo de atuação na rede parceira e de maneira mais recente, no cargo de coordenadora pedagógica, cerca de dois anos. Retoma que antes da coordenação pedagógica, trabalhou em diferentes lugares e funções, como vendedora, manicure, auxiliar de classe, professora contratada no estado e professora de Educação infantil na rede parceira.
<b>C3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A coordenadora denominada C3 tem 33 anos, é nascida e moradora da cidade de São Paulo, casada e mãe de uma bebê. Diz que preza muito pela relação com a família, a qual dedica muito amor e faz questão de estar por perto. Sobre sua trajetória e escolha pela educação, relata que fazer Pedagogia sempre foi uma vontade, pois trabalhou em escola particular desde os 15 anos, curso que procurou logo que acabou o ensino médio. Informa que fez pós-graduação em letramento, e que em sua trajetória, tem buscado o constante aprimoramento por meio das formações da organização onde trabalha, dos encontros promovidos com DIPED, dos cursos on-line, dentre outros. Conta que está há mais de 10 anos na educação, período que corresponde ao tempo em que está na rede parceira de São Paulo. Recobra que está há menos de 10 anos na coordenação pedagógica e que anteriormente ao cargo, atuou como auxiliar de classe e como professora de Educação Infantil.</li> </ul>

Fonte – quadro elaborado pela autora

**Quadro 10 - CARACTERIZAÇÃO DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

<b>CEI</b>	<b>Descrição</b>
<b>E1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O CEI atende crianças de 0 a 3 anos, com um total de 279 matrículas;</li> <li>Dependências: oito salas de referência para o atendimento de crianças de 2 a 3 anos, seis salas com fraldário para o atendimento de turmas de berçário, dois banheiros infantis, sala dos professores, sala de direção/coordenação, secretaria, cozinha, dois refeitórios, um lactário, despensa de alimentos, almoxarifado pedagógico/limpeza, lavanderia, um parque coberto, um solário, um parque descoberto, uma brinquedoteca, uma horta, áreas verdes (árvores, horta, floreiras, jardineiras, gramado);</li> <li>Funcionários: 27 professores regentes, quatro professores volantes, quatro auxiliares de classe, uma diretora de escola, uma coordenadora pedagógica, um auxiliar administrativo, uma cozinheira, três auxiliares de cozinha, três auxiliares de limpeza (possui dois funcionários do sexo masculino na equipe de limpeza);</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Início do atendimento em março/2018, tendo passado por duas denúncias de mantenedores anteriormente, sendo a atual entidade a terceira a administrar o espaço;</li> <li>▪ Distrito: Pedreira<sup>15</sup></li> </ul>
<b>E2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O CEI atende bebês e crianças de 0 a 3 anos, com um total de 125 matrículas;</li> <li>▪ Dependências: duas salas de berçário com fraldário, lactário, um solário, seis salas de referência para crianças de 2 a 3 anos, banheiro infantil, um parque infantil descoberto, refeitório, cozinha, sala de professores, sala da direção/coordenação, lavanderia, almoxarifado pedagógico, despensa de alimentos, área verde (árvores, jardineiras, floreiras);</li> <li>▪ Funcionários: dez professores, dois professores volantes, dois auxiliares de classe, uma diretora de escola, uma coordenadora pedagógica, uma cozinheira, duas auxiliares de cozinha, duas auxiliares de limpeza (nenhum funcionário do sexo masculino);</li> <li>▪ Início do atendimento em fevereiro/2014;</li> <li>▪ Distrito: Cidade Ademar.</li> </ul>
<b>E3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O CEI atende crianças de 2 a 3 anos, com um total de 57 matrículas, tendo em vista a limitação dos espaços e ausência de infraestrutura, não atende turmas de berçário;</li> <li>▪ Dependências: três salas de referência, banheiro infantil, cozinha, refeitório, despensa de alimentos sala da direção/coordenação, pátio descoberto/espaço multiuso, não conta com sala de professores, não dispõe de parque infantil e áreas verdes (jardineiras suspensas e vasos de plantas);</li> <li>▪ Funcionários: quatro professores, um professor volante, um auxiliar de classe, uma diretora de escola, uma coordenadora pedagógica, uma cozinheira, uma auxiliar de cozinha, uma auxiliar de limpeza (nenhum funcionário do sexo masculino);</li> <li>▪ Início do atendimento em fevereiro/2007;</li> <li>▪ Distrito: Pedreira.</li> </ul>

Fonte – quadro elaborado pela autora.

Os dados produzidos até aqui são anúncios dos trajetos escolhidos para a constituição do *corpus* de informações que efetivamente foram utilizados para atender aos pressupostos anteriormente apresentados, como no caso dos objetivos, hipóteses e metodologia, esses que orientaram a definição dos caminhos para este estudo. Dessa maneira, dada a importância da produção dos dados e aqueles que foram envolvidos nessa

---

<sup>15</sup> Conforme indicado na caracterização da DRE, os distritos de Pedreira e Cidade Ademar estão entre as regiões mais pobres do território da Diretoria, ao considerar os índices de IDH.

etapa, o *lócus* da pesquisa, bem como os participantes - as supervisoras escolares que fizeram parte do grupo de discussão e as equipes gestoras dos CEIs parceiros que concederam as entrevistas, chega-se ao momento em que as informações obtidas são colocadas em diálogo com todo o referencial legal e teórico que foram pesquisados e apresentados na condução do trabalho, o que na seção a seguir será melhor explicitado.

## 6. TRAJETOS E ANÁLISE DA PESQUISA

Se fazes és, se não fazes serias.

(Agostinho da Silva)

Passada a fase da caracterização do *locus* da pesquisa e dos participantes, bem como de todas as etapas que ensejaram a produção dos dados, coube a esta seção trazer as análises e reflexões sobre os achados desses trajetos, momento que é feito em diálogo com os autores selecionados para a fundamentação teórica, com o embasamento do aporte legal das esferas federal e municipal, ainda com os recortes e percepções do autor, como a seguir apresenta-se.

### 6.1 Análise e discussão dos achados da pesquisa

Para a pesquisa sobre a ação supervisora na garantia dos direitos fundamentais dos bebês e crianças atendidas nos CEIs parceiros, foi elaborado um roteiro semiestruturado, para a realização do grupo de discussão com três supervisoras escolares atuantes em uma mesma Diretoria Regional de Educação da região sul da SME, também um roteiro com questões semiestruturada para a realização da entrevista com as três equipes gestoras – diretora de escola e coordenadora pedagógica, questões que estão disponíveis no apêndice do trabalho.

No processo de análise das informações, conforme descrito acima, foram realizados procedimentos de classificação e agrupamento dos códigos e temáticas por similaridade, chegando-se às categorias a serem interpretadas, à luz do aporte teórico e legal, que foi pesquisado e selecionado para orientar o trabalho, com os seguintes achados: perfil do supervisor escolar; ação formativa; direitos dos bebês e crianças; desafios da ação supervisora.

A partir das falas das supervisoras participantes e equipes gestoras dos CEIs indicados para a pesquisa, há uma sinalização comum sobre a atuação do supervisor escolar, com destaque ao perfil que orienta o trabalho junto às equipes gestoras das escolas, relatos que configuraram a primeira categoria de análise – perfil do supervisor escolar. Assim, retoma-se a seção que tratou do histórico da supervisão escolar paulistana, cargo que

perpassou por várias mudanças ao longo dos anos, caminhando de perfil administrativo-burocrático para uma ação colaborativa-pedagógica, com origem marcada pelos antigos cargos de inspeção escolar e orientação pedagógica, o que é explicitado nos documentos que atualmente, orientam essa ação na cidade de São Paulo – Indicação CME 01 (SÃO PAULO, 2000), Subsídios 5 – Mais Educação (SÃO PAULO, 2015), A gestão pedagógica no processo formativo da Supervisão Escolar (SÃO PAULO, 2018c), bem como nas normativas que são publicadas posteriormente ao concurso de 2015, no caso o Decreto Nº 59.660/2020 (SÃO PAULO, 2020g), retomando assim, o que os Subsídios 5 – Mais Educação São Paulo (2015) trazem para as atribuições e características do cargo de supervisor escolar, que foi sendo transformado ao longo do tempo, migrando do perfil fiscalizador e do controle, oriundos da inspeção escolar para a assistência, orientação e o acompanhamento do antigo cargo de orientação pedagógica, atualmente delineado por esse agente externo da política de acompanhamento das escolas na Prefeitura de São Paulo, como elucidado no texto das autoras Souza, Mardegan e Aquino (2018c):

Restringir a atuação da Supervisão Escolar à ação fiscalizadora é negar, inicialmente, que esta é exercida por profissional que possui perfil técnico e político, e que a competência de que lhe é exigida não se limita ao papel de um feitor, que se ocupa de vigiar e castigar quem não cumpre o que lhe é determinado. O Supervisor Escolar não é um simples cumpridor de tarefas e tratado assim vê diminuído consideravelmente seu papel como coordenador de projetos, como articulador de políticas públicas, como agente público, que deve atuar na defesa do direito à educação pública de qualidade. (SOUZA; MARDEGAN; AQUINO. In: SÃO PAULO, 2018c, p. 31)

Ou seja, percebe-se uma mudança nesse perfil da ação supervisora que, embora tenha questões técnico-administrativas para o seu acompanhamento, como demonstrado pelas participantes do grupo de discussão, tal necessidade está para a organização do trabalho em prol da qualidade do atendimento aos bebês e crianças, no caso em questão dos CEIs parceiros e, para além disso, a percepção de que o perfil pedagógico contribui para novos olhares e uma nova identidade da supervisão escolar, como elucidado em suas falas:

- S1 – “Eu lembro da prova da supervisão, que trouxe isso muito à realidade próxima, falou dos indicadores de qualidade, falou das aprendizagens. Eu lembro que todo mundo, no resumo, falava assim: essa prova da supervisão trouxe mais os CPs para

acesso do que os diretores, ao contrário dos concursos anteriores". Os concursos anteriores traziam muitos diretores para a supervisão, mas esse concurso de 2015 trouxe mais esses CPs."

- S2 – "E os diretores da rede parceira e da rede direta percebem essa mudança de perfil, eles trazem isso nas reuniões: "poxa, mudou bastante esse perfil". Os CPs falavam: "que bacana falar dessa questão das aprendizagens nessa visita da supervisão", "que bacana os supervisores conversarem com os CPs nessa visita da supervisão".
- S2 – "A palavra que eu resumo aquele dia é frustração, porque eu lembro que, naquela primeira reunião, ninguém falou de aluno, ninguém falou de aprendizagem. E eu me via distante da coordenação, falei: "que saudade da coordenação" naquele primeiro momento."
- S3 – "Mas a gente, que teve como base essa formação de CP, sempre traz os coordenadores para esse diálogo, que eu acho que é fundamental. Na verdade, traz a equipe gestora, traz os assistentes e os CPs para fazerem parte desse movimento formativo nas visitas. Acho que é isso."
- S1 – "Acho que uma das coisas que me faz falta na supervisão é ficar na escola. Ficar na supervisão para mim, é longe de estar na escola. Eu gosto de estar dentro da escola. Enfim, é isso, eu não deixaria a educação pública por nada".
- S1 – "É muito complicado uma pessoa que não foi supervisora falar do trabalho de supervisor. Por que a gente fala com mais facilidade do trabalho de coordenadora? Porque nós fomos coordenadoras."
- S2 – "A gente está aqui falando de supervisores que trouxeram, como cargo-base, a coordenação pedagógica, então a gente tem esse olhar para a documentação pedagógica, olhar os diários de bordo, olhar o que está ali, como está o processo de cada diário de bordo de cada unidade."
- S3 – "A gente leva um pouco dessa coordenação pedagógica para as nossas visitas, não tem como".
- S3 – "Talvez, o termo acabe sendo um instrumento que aproxima um pouco do que a gente vai tratar em cada visita. Será, de verdade, que ele aproxima um pouco ou é a nossa experiência anterior, como CP ou diretora, que vai trazer? Não sei. Tem gente que aproveita aquele termo para fazer o esboço do que a gente vai tratar, acredito que

sim. Mas eu sou da infância, tenho uma experiência na infância, então, é claro que eu vou aprofundar um pouco mais isso.”

- S2 – “E ele: "gostei disso". Então, que bom que veio o concurso de 2015, que bom que vieram mais CPs para trazer esse diferencial para as escolas.”
- S2 – “O concurso foi em 2015 e que bom que a gente está aí ao longo de cinco, seis anos, com o número de redes parceiras aumentando e esses supervisores na ativa, trazendo muitas contribuições, embora a gente não perceba.”
- S3 – “Eu lembro que, como CP, essa conversa com os meus supervisores era meio que distante, era mais voltada para os diretores, não tinha muito o CP como destaque, como protagonista daquele diálogo. Ele veio no finalzinho, mas não era como ponto em destaque.”

Retomando a caracterização das supervisoras, percebe-se que as três têm em comum a aprovação no último concurso de 2015, e que, o cargo de gestão de origem para o acesso, é o de coordenador pedagógico, dado que converge com as informações do Plano de Ação da DRE, em que se deu a pesquisa, no qual apontam que 85% dos supervisores efetivos no biênio 2022/ 2023 são ingressantes do último concurso e em maioria, advindos da coordenação pedagógica.

Destaca-se que o referido edital enfatiza as ações de “orientar, acompanhar e avaliar a implementação do Projeto Pedagógico das unidades educacionais” (SÃO PAULO, 2015 a), também uma atuação supervisora que fortaleça a gestão democrática, ao considerar as singularidades de cada escola, seu território e os sujeitos que a constitui, como elucida Salmaso (2017):

Pautamo-nos pela perceptiva de uma supervisão educacional que seja fortalecedora das ações da escola, as quais são voltadas para a melhoria da qualidade da educação, entendendo-se aqui por qualidade a inserção no território como a promoção da melhoria da qualidade de vida humana. Assim, o supervisor escolar precisa participar da formulação da agenda municipal e não apenas ser notificado sobre sua existência e receber as comandas para contribuir com a sua execução. (SALMASO, 2017, p. 16)

Ou seja, para uma ação mediadora e colaborativa dos projetos escolares, não bastaria ao supervisor ser apenas um cumpridor de tarefas, mas como servidor experiente de carreira, cumpre um papel reflexivo sobre as políticas públicas, pois como intermediário e mediador na implantação/implementação de ações de interesse público, está implicado

com o compromisso legal de uma educação de qualidade para todos. Embora, como apontado por Salmaso (2017), tenha-se a percepção de que a depender dos mandatos de cada gestão na cidade haja diferentes compreensões dessa ação supervisora, ora mais aproximada, ora mais distanciada das instâncias formuladoras e decisórias das políticas.

Para além do perfil pedagógico, destaca-se outra percepção que acompanha as políticas da cidade para uma educação antirracista, que é o sistema de cotas para negros no concurso de acesso dos gestores escolares, demonstrando a intenção dos processos de representação dessas equipes, gestores com as comunidades atendidas em toda a cidade, especialmente nas regiões mais populosas e periféricas, como elucidado pela supervisora S2:

- S2 – “Para a família, eu quase virei a prefeita, meu pai ficou com muito orgulho, porque, vindo como negra, fruto da escola pública, assumir a supervisão foi algo muito marcante. Foi um concurso com cotas. Pela primeira vez eu prestei por cotas.”
- S2 – “Na supervisão escolar, por exemplo, eu lembro que a gente tinha de efetivo uma supervisora escolar negra. Depois do concurso de 2015, nós vimos mais colegas supervisores negros.” (...) “Uma das coordenadoras falou para mim: "poxa, que bacana, nunca tive uma supervisora negra"
- S2 – “(...) desafio a gente tem, independentemente de estar no cargo de supervisor ou não, mas na sociedade brasileira, porque o racismo é silencioso. Eu me lembro de uma experiência numa unidade, na EMEF XX, onde uma criança negra olhou para mim e falou: "quem é você?". Um dos professores falou: "ela é a supervisora". Aí ele perguntou: "e o que é supervisora?". O professor entrou e falou: "ela é a que manda em tudo", ele usou um termo assim, "ela é o patamar máximo aqui" e o menino ficou orgulhoso. A criança negra ficou naquele diálogo e o professor exaltava, porque ele dizia: "a gente tem que exaltar ao máximo, porque ele está vendo em você possibilidades, de repente para a família dele".

S4 – “A ideia do concurso também é trazer essa representatividade para as crianças, para que as crianças negras também percebessem e vissem que o negro não precisa ser sempre só o varredor do pátio, ou a cozinheira, ou a moça da limpeza, mas que poderia ser também o supervisor escolar, que poderia ser o diretor, que poderia ser o professor”

Percebe-se assim que, ao pensar na representatividade das equipes gestoras, há uma

efetividade que se alinha com os princípios de educação integral, equidade e educação inclusiva, que orientam os fazeres nas escolas, hoje, expressos no Currículo da Cidade (2019b) e demais normas<sup>16</sup>, que compreendem a inclusão de ações e o debate sobre a diversidade étnico-racial, tanto para a etapa da Educação Infantil, quanto para o Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, dentre outras modalidades e programas do município.

Sendo assim, a supervisão escolar foi ganhando novos contornos para sua atuação, com alterações legais na proposição de orientar, acompanhar e avaliar a política pública educacional no município de São Paulo, atribuições hoje, definidas na Portaria nº 59.660/2020. Contudo, tanto o referencial teórico, quanto as falas das supervisoras participantes, revelam uma compreensão desse papel na formulação e nas pautas decisórias da SME. Observa-se que, a depender do mandato de cada gestão, em alguns momentos, esse profissional é chamado a pensar as políticas da cidade, a atuar em frentes de formulação de agendas de processos formativos, de avaliação do sistema, em contrapartida, é chamado à mera fiscalização e cumprimento de tarefas, um contraponto ao seu próprio fazer no fortalecimento do princípio da gestão democrática e do papel político que exerce, ao atuar em prol de projetos escolares autônomos, alinhados às necessidades dos sujeitos e aos seus contextos.

Alinhado a esse novo perfil, observa-se nos discursos das supervisoras participantes, a importância dos processos formativos em serviço, desencadeados pela ação supervisora, o que ensejou à categoria, ação formativa para as análises do trabalho, tanto na autoformação quanto no fomento e contribuições junto às equipes de acompanhamento das escolas. No entendimento de que, para além das ações regionais e centrais da SME para essa promoção, está o viés formador dos supervisores escolares, como descrito anteriormente, é o agente público mediador de sistema que *in loco* e na análise dos documentos, mais se aproxima do cotidiano das unidades e de suas demandas. Concepção que é elucidada nos documentos mais recentes de orientação da ação supervisora, bem como no texto do último edital do concurso de acesso de 2015. Com o destaque:

Na perspectiva do programa de Reorganização Curricular e

---

<sup>16</sup> As leis federais nº 10.639/03 e nº 11.645 orientam a inserção da diversidade étnico-racial e indígena como temática interdisciplinar obrigatória nos currículos escolares em todo país.

Administrativa, Ampliação e fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME) – Mais Educação São Paulo, Decreto nº 56.793/2011, o Supervisor Escolar é reconhecido como um sujeito participativo, tratado como aprendente e ensinante, num processo formativo que tem por objetivo fazer chegar a cada criança, adolescente, jovem, adulto e idoso matriculados na RME – direta ou na forma de parceria – a desejada qualidade de ensino oferecida pelo poder público (SÃO PAULO, 2015)

Assim como o edital, o Programa Mais Educação São Paulo (2015) também atribui ao papel do supervisor escolar uma ação formativa de suas equipes, de modo a acompanhar e avaliar a formação continuada das unidades, com vistas à melhoria das aprendizagens e, por meio de cronograma de encontros regulares com as equipes, buscar “formas mais adequadas de aprimoramento do trabalho pedagógico e a consolidação da identidade da instituição” (SÃO PAULO, 2015 b).

Para tanto, Salmaso (2017) ressalta que o profissional da supervisão escolar constitui-se por meio dos seus contextos de trabalho e ao assumir um papel formador das equipes de acompanhamento, carece de tempo de estudo e formação para quem forma, o que por vezes, é limitado frente à complexidade da natureza de suas ações, também pela defasagem do número de supervisores *versus* o crescimento das redes de ensino do sistema municipal de educação ao longo dos anos e, por conseguinte, aumento da demanda de trabalho, sendo a rede parceira aquela que mais cresceu na cidade, nos últimos anos. Para além disso, o autor aponta para a necessidade de ações de valorização por intermédio de programa de incentivo à formação continuada, bem como a oferta de percursos formativos, em serviço que trate das especificidades do cargo por parte das diferentes gestões, apontando em seu estudo, para uma carência ou iniciativas pontuais para essa questão.

Sobre essa ação formativa, observa-se, na análise das falas das supervisoras participantes, a expressão dessa intenção e a importância para o acompanhamento das equipes gestoras da rede parceira, em suas visitas regulares e na análise da documentação de cada escola, ação que se dá na interlocução com as equipes gestoras, no fomento de demandas formativas em serviço, na análise de documentos, nas devolutivas sobre os diferentes aspectos da documentação pedagógica, nas reflexões sobre a organização dos espaços, tempos, materialidades e interações, o que em alguma medida, está amparado nos registros dos relatórios de visita, assim elucidado:

- S1 – “Eu gosto da supervisão, porque você pode contribuir com a formação das equipes

gestoras, que é uma das coisas que eu mais gosto de fazer.”

- S1 – “Às vezes, eu acho que tem uma ênfase em coisas burocráticas na supervisão, que não são para atender a escola no final, são para atender problemas funcionais. Acho que não é só a gente que tem essa responsabilidade dentro da estrutura da Secretaria, tem outros servidores que poderiam compartilhar essa responsabilidade, porque quando a gente fica muito focado nesse burocrático, a gente deixa as escolas de lado.”
- S2 – Não falar de aluno e não falar de aprendizagem foram coisas que balançaram bem. Mas no finalzinho, quando teve aquelas reuniões de setor, eu falei: “dá para falar da aprendizagem”.
- S3 – “Então, eu procurei fazer sempre essas conversas, essas visitas nas escolas, trazendo esse CP como protagonista do diálogo, da formação, enfim.”
- S1 – “(...) sempre procurando trazer o coordenador pedagógico nessas nossas visitas da supervisão.” (...), mas a gente, que teve como base essa formação de CP, sempre traz os coordenadores para esse diálogo, que eu acho que é fundamental. Na verdade, traz a equipe gestora, traz os Assistentes e os CPs para fazerem parte desse movimento formativo nas visitas. Acho que é isso.”
- S3 – “Nas nossas visitas às unidades escolares, ainda é um processo gradativo, ele é processual. Não sei se em todas as visitas, mas em grande parte delas, a gente vai dando orientações às escolas e essas orientações têm esse caráter formativo.”
- S3 – “Ele tem essa tendência de ir mais para o burocrático do que para o pedagógico. A gente, que tem essa formação no pedagógico, é que acaba trazendo esse elemento. Mas mesmo no burocrático, numa apuração preliminar, por exemplo, que traz esse caráter burocrático, a gente também se forma na ação daquele processo, então ele é formativo também, mesmo que seja dentro de um processo de formação no burocrático, não exatamente no pedagógico, ele também forma, porque a gente se forma nesse processo da ação.”
- S2 – “(...) Eu entendo que sim, que o supervisor é muito potente para essa contribuição, que a gente desenvolve uma calma para entender que educação é processo. Nesse diálogo com as diversas equipes, a gente tem isso de maneira muito concreta. Equipes que, a cada visita, conseguem entender aquilo que você está pensando, que você vai trazendo, que você vai provocando e elas reagem àquilo.”

- S2 – “Eu acho que a nossa grande pergunta cotidiana é essa: Como eu posso ajudar? Como eu posso contribuir? Como eu posso provocar? Como a gente pode dar um passo, se for isso que está sendo entendido como necessidade daquela equipe, daquela unidade?”
- S2 – “(...) eu percebo o quanto um olhar sensível é fundamental para que o diálogo aconteça nas unidades, porque isso vai dando uma questão de flexibilidade, de ampliação do olhar e esse respeito pelo tempo do outro, quando a gente fala de formação.”
- S1 – “Eu acho que a supervisão, sim, ainda é um espaço em que a gente consegue formar as pessoas. Eu acho que a gente precisa, enquanto supervisão, como a S3 estava comentando na fala dela, privilegiar e abrir brechas, abrir tempo e espaços para a gente fazer esse movimento com as escolas. Eu acho que também é um desafio nosso abrir tempo e espaços de autoformação para a gente dentro do trabalho da supervisão, porque a gente não forma, se a gente não tem repertório.”
- S1 – “A gente forma sim, mas acho que a gente precisaria criar procedimentos na supervisão para a gente formar sempre em comunidade, com as escolas. Na reunião de setor, eu sempre penso isso.”
- S1 – “Às vezes você tem o diretor parceiro, em especial, muitas vezes com um olhar muito burocrático, porque eles estão lá com essa função. Então, é transformá-los em diretor pedagógico. O diálogo com a CP, muitas vezes, ajuda a puxar esse diretor, para ver que isso é importante também, que não é só planilha.”
- S1 – “(...) quando a gente está na entrada ou na saída, a gente percebe situações que também merecem nossa intervenção, que também faz parte da ação formativa do supervisor, do acompanhamento e tudo o mais.”
- S3 – “(...) a gente estava esperando, de verdade, a sua visita, para pensar junto como a gente faria tal ação, como a gente organizaria tal reunião pedagógica”. Isso a gente escuta delas e, quando a gente escuta isso, é porque a nossa ação, embora às vezes a gente não perceba, está contribuindo. Algumas, que têm esse processo da escuta, trazem: “eu estava, de verdade, esperando a visita da supervisão do mês para pensar nisso”, “eu estava com dúvida em relação a isso”
- S3 – “Em uma visita num plantão nosso, a gente estava discutindo que, talvez, a gente

precisasse procurar um denominador comum de como cada um de nós vai à nossa visita fazer um trabalho de intervenção em relação ao diário de bordo. Todos os supervisores estão fazendo? Estão? Não estão? E como estão fazendo?"

- S3 – "(...) a gente precisa, sim, na nossa visita, tratar da documentação pedagógica, não tratando só de questão de diário, mas do diário de bordo, de avaliação, de relatório, de devolutiva."(...), "Mas, voltando ao início, eu acho que a gente consegue, sim, trazer contribuições para essas meninas, principalmente quando o processo de escuta colabora mais com a nossa ação."
- S2 – "Eu, particularmente, uso o termo de visita como uma pauta, para regular não só os assuntos que eu gostaria de tratar com as meninas, mas também o tempo. O termo de visita acaba me causando um tempo que eu tenho ali para vencer aquilo com elas. Mas, obviamente, quando a gente chega à escola, elas também têm a pauta delas, que é isso o que a S3 falou, que é muito verdadeiro. Elas também têm uma expectativa da nossa opinião sobre as coisas que elas estão pensando, que elas estão planejando. Naquilo que pode esperar por nós, elas optam, sim, por esperar para discutir um pouco."
- S2 – "Eu vejo que as equipes são muito gratas pelo diálogo, pela conversa, pelo acalmar. Elas falam: "que bom que eu falei com você, agora eu estou mais calma". Isso ajuda, sim, no trabalho, é positivo para o trabalho, mas, não sei, talvez a gente tenha um nível de exigência alto."
- S1 – "Formação requer processos. Quando a gente acredita numa formação que tenha esse viés de processo formativo, você tem que diagnosticar qual é a demanda formativa, quais são as estratégias, a questão da ação e da reflexão. A natureza da nossa ação lá é o do amigo avançado: eu ajudo a olhar para aquilo que carece da formação delas, mas eu não sou responsável pela formação delas."
- S1 – "Eu fui cutucando aquilo, de onde veio, se a criança falou algo, se elas apresentaram algo, porque a criança talvez não tenha todo esse repertório - mas tinha um lá que tinha. À medida que eu fui pressionando/provocando, em vez de elas irem criando diálogo e de a gente ir dançando, porque a ideia era essa - e eu contribuí com material, mandei coisa para elas lerem, mandei vídeos da Tarsila, um desenho animado da Tarsila, fui mandando de um tudo e falei: "vai vendo aí e vamos conversando."

Como é possível observar, em muitos excertos as supervisoras chamam atenção

para a importância e necessidade de uma atuação que considere os processos formativos das equipes gestoras dos CEIs parceiros, embora não como único setor responsável nas estruturas da Secretaria, apresentando factíveis contribuições, decorrentes de suas atuações. Proposições que ocorrem a partir da escuta, na percepção do cotidiano organizado para atender bebês e crianças, no fomento de ações para adequação da infraestrutura, na identificação de demandas para as formações internas das unidades, como também, a autoformação, que decorre dos estudos e da busca pela qualificação do trabalho.

O documento “A gestão pedagógica no processo formativo da Supervisão Escolar” (2018c) traz, em uma de suas seções, a temática da formação na Educação Básica, apontando para inúmeras perspectivas e concepções sobre a formação docente e, de modo ampliado, das equipes escolares, com a proposição de que uma formação emancipatória não é aquela que apenas transmite conteúdos a serem aprendidos, mas que atende as demandas sociais, que reconhece as necessidades de uma escola contemporânea, na medida em que garante os conhecimentos historicamente produzidos, a que permite ao sujeito diferentes leituras da realidade vivida, possibilidades de crítica e intervenção, o que é possível, a partir de uma visão e um posicionamento político sobre o papel da escola para a sociedade.

Para tanto, no âmbito da formação das equipes escolares, o documento ressalta as duas frentes de atuação, responsáveis por esses processos formativos em cada diretoria da cidade, sendo a Divisão Pedagógica (DIPED), composta por professores especialistas da própria rede, que num contexto ideal, atuaria em diálogo e parceria com a supervisão escolar, a fim de realizarem ações e reflexões com os gestores, com vistas ao fortalecimento dos projetos educacionais das unidades acompanhadas, considerando as necessidades formativas de cada escola, o projeto político-pedagógico e as políticas da SME.

Contudo, ambos os segmentos possuem limitações estruturais, dada a quantidade de profissionais que cada setor dispõe, articulação entre as equipes de trabalho frente às complexidades e a natureza de cada atendimento. Por tanto, pensar na formação das equipes parceiras, como enfatizado pelas supervisoras que participam da pesquisa, não é é incumbência exclusiva da supervisão escolar, embora um segmento o faça de maneira coletiva e o outro, de maneira mais individualizada, nas visitas *in loco*, assim referenciado:

Essa observação traz à tona um elemento que necessita de reflexão por parte das equipes das DREs e da SME-SP. Trata-se da evidente necessidade de integração entre as equipes das DREs, incumbidas de trabalhar na direção da construção coletiva do currículo com as Unidades Educacionais, destaca-se a Supervisão Escolar e a DIPED. (SOUZA; MARDEGAN; AQUINO. In: SÃO PAULO, 2018c, p. 33)

Para além da formação das equipes, as participantes trazem a necessidade da formação do formador, com o anúncio de que essa dimensão precisa ser considerada pela SME, como também, pelas DREs, pois embora a supervisão seja inserida em frentes de trabalho com os demais setores, na instância regional, como apontado no Plano de Ação da supervisão escolar, o que as supervisoras aqui trazem é a necessidade da sistematização de um processo formativo, que compreenda os fazeres desse profissional, e de maneira própria, o papel formador da supervisão junto às suas equipes, que foi delineado como uma das atribuições do cargo, nos últimos anos.

As falas das supervisoras participantes e a pesquisa apresentada por Salmaso (2017), indicam que a formação dos supervisores não tem sido priorizada ao longo dos anos pela SME, comumente ocorrendo em ações pontuais ou com a inserção desses profissionais nas formações ou frentes com os demais gestores, sem necessariamente, atender as especificidades do cargo, como decorre:

De fato, trata-se de profissionais com grande experiência e formação. Formação advinda dessa experiência de vida e de atuação profissional e também de formação acadêmica e social nos cursos de pós-graduação *stricto* e *latu sensu*. Entender por que as sucessivas administrações não têm uma proposta de inclusão deste segmento nos processos de formulação das políticas é uma questão que merece investigação. (SALMASO, 2017, p. 89)

Isso posto, cabe evidenciar que já há uma legislação no município que especifica o horário de formação dentro da jornada dos gestores de carreira, contudo carece ainda de normatização, para a garantia dessa previsão, dada pela Lei nº 17.232, de 12 de novembro de 2019g, texto que altera a Lei Ordinária nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007, consolidando o estatuto dos profissionais da educação municipal, assim descreve: "§ 3º A jornada básica do Gestor Educacional, correspondendo a 40 (quarenta) horas de trabalho semanais, será distribuída em 36 (trinta e seis) horas de trabalho semanais e 04 (quatro) horas de formação e aperfeiçoamento." (SÃO PAULO, LEI Nº 17.232, DE 12 DE

NOVEMBRO DE 2019). Como dito anteriormente, questões que se destacam nas falas das participantes da pesquisa:

- S3 – “Essa necessidade da formação em serviço, a gente tem no nosso cotidiano, mas parece que, por causa do número de escolas, a gente vive correndo, não dá conta da agenda, não dá conta de fazer a reunião da formação do setor, é muita demanda”.
- S2 – “(...) não penso na rede, porque seria uma política pública e, nesse tempo todo, eu não vi isso acontecer. Claro, seria um sonho, seria o ideal, porque seria trabalhar com a formação de maneira profissional, olhar para a gente com o respeito que a carreira tem, com o entendimento da potência do papel do supervisor na escola.”
- S1 – “Também acho que é uma necessidade. Vou dizer que acho que essa questão é bem descuidada com relação à formação da supervisão. A gente vê, de maneira geral, que, mesmo na questão de cursos soltos, sem um itinerário formativo, que muitas vezes, nós não somos o público-alvo”.
- S1 – “Eu acho que, para além da formação nossa, que eu acho que é importante num grupo de estudo, entre aspas, independentemente de cada, para falar de algumas questões, precisaria, talvez, ter também um itinerário formativo.”

Nessa perspectiva do perfil pedagógico e formativo da supervisão escolar, as autoras do artigo “Supervisão e DIPED como formadores” de Souza, Mardegan e Aquino, parte do documento “A gestão pedagógica no processo formativo da Supervisão Escolar” (SÃO PAULO, 2018c, p. 27 – 46), abordam o que seria uma contribuição formativa da supervisão escolar junto as equipes gestoras, dentro de uma concepção de processos democráticos e dialógicos de formação, numa perspectiva técnica e política, também horizontal e emancipatória dos gestores, uma vez que eles não estão dissociados de suas realidades, tampouco do conjunto de profissionais e estudantes que atendem em suas escolas, assim como do projeto político-pedagógico e do papel dos colegiados, como instâncias decisórias de cada unidade, respeitadas as diretrizes da política educacional.

Contudo, as autoras delimitam essa contribuição formativa, que não decorre descolada das demais ações da Secretaria e DIPED, para além de uma consideração das diferentes realidades, mas uma ação propositiva, tendo em vista os avanços dos projetos escolares que deve caminhar, para a melhoria das aprendizagens:

Acompanhar não pode ser uma ação identificada com uma postura cômoda ou ingênua de contemplação, em ao contrário, de invasão ou de desrespeito. Acompanhar, entendemos que seja estar com a escola, desde o estudo da realidade, passando pela identificação dos pontos mais significativos e pela busca de alternativas para o enfrentamento dos desafios em todas as áreas. Certamente, o eixo desse acompanhamento passa por três temas, segundo nosso entendimento, são inegociáveis: gestão, currículo e avaliação. (SOUZA; MARDEGAN; AQUINO. In: SÃO PAULO, 2018c, p. 40)

Com o interesse da pesquisa, para além das falas das supervisoras, a dimensão formativa dessa ação em relação às equipes que são do setor de acompanhamento nos CEIs parceiros, também é percebida nas falas das gestoras participantes, em que apontam processos de diálogo, orientação, fomento teórico, como possibilidades de qualificação do trabalho de cada segmento e do coletivo. De maneira pontual, narram intervenções para a melhoria dos espaços, necessidades materiais, organização das rotinas, acompanhamento dos processos formativos, sugestões de pautas, ajustes do percurso e do atendimento que é oferecido às crianças e famílias. Como destacado das falas das diretoras (D) e coordenadoras (C):

- D1 – “Podemos falar também, que os diálogos sobre as garantias de direitos e aprendizagens das crianças pequenas é muito favorecido e muito potencializado pelo supervisor escolar a cada visita, quando temos dúvidas, sempre disponível em nos atender.”
- D2 – “Entendo que tem ocorrido em forma de parceria, buscando ajustar o percurso da unidade educacional, qualificando e garantindo a boa gestão dos recursos públicos, temos uma boa relação estabelecida.”
- D3 – “A nossa interlocução tem ocorrido através de uma relação positiva, tocada pelo olhar de um bom supervisor, que oferece fortalecimento no ensino e aprendizagem da escola, além de uma visão panorâmica específica dos contextos criados para a exploração das crianças, na observação de nossas evoluções ao longo do tempo, tem um olhar pedagógico, olhar sensível, acima de tudo humano, contribui muito quando incentiva e motiva o nosso trabalho, com foco na potência e na qualidade da nossa ação para com as crianças.”
- C1 – “A nossa supervisora tem sido parceira, com orientações e reflexões, para a garantia e excelência da aplicabilidade dos recursos públicos e o melhor atendimento

para as nossas crianças e bebês.

- C2 – “Vejo que o supervisor escolar atua de forma colaborativa, me oferecendo (*sic*) subsídios e possibilidades para melhorar a prática docente e consequentemente, garantir os direitos dos pequenos. Além disso, as orientações e materiais pedagógicos deixados com referenciais da educação, são recursos potentes para consulta e estudos.”
- C3 – “O supervisor que permite ter esse olhar pedagógico nos ajuda (*sic*) com apresentação de mais materiais de fundamentação teórica, enriquecendo as formações para com a equipe. A parceria é muito importante, para que o trabalho seja aliado e aperfeiçoado sempre, pois ambos devem almejar o mesmo objetivo, um trabalho qualificado, onde (*sic*) devemos permitir que a criança possa ter uma infância de qualidade, sendo respeitado de todas as formas.

Dada a importância da formação continuada num papel, de influenciar a qualidade do atendimento das crianças pequenas e na garantia dos seus direitos, também na defesa da autonomia das escolas e de seus projetos políticos-pedagógicos, sobressai das falas das coordenadoras pedagógicas essa intencionalidade, como parte de suas atribuições, pois, embora mencionem desafios para a efetivação desses espaços formativos, dadas as condições da jornada de trabalho e de recursos humanos, demonstram responsabilidade com esse fazer, que se dá na interlocução e no acompanhamento ativo dos planejamentos e registros das professoras(es), do acesso ao referencial teórico, das ações que são realizadas com os bebês e crianças, na oferta e na organização dos espaços e materialidades, como indicam:

- C1 – “Penso que contribuo interagindo com as professoras, com as crianças e propostas no cotidiano da unidade, participando do planejamento, realizando a leitura e devolutivas nos diários de bordo, levantando demandas que aprimorem os momentos de formação e trocas com a equipe, refletindo sobre as práticas”.
- C2 – “Como Coordenadora, contribuo trazendo para as formações, teóricos conceituados, propiciando às educadoras, reflexões sobre as suas práticas, acompanhando as rotinas com os bebês e crianças, atendendo as famílias, pensando na organização dos espaços, dos materiais, observando os registros dos processos educativos e fazendo devolutivas sobre esses”.

- C3 – “Tendo o papel de formadora estou sempre me atualizando e me apropriando das fundamentações teóricas para que a equipe tenha o entendimento da importância de valorizar esses saberes para o desenvolvimento infantil”.

Desta maneira, como refletido pelas autoras Souza, Mardegan e Aquino (2018c), a formação continuada na Educação Básica deve refletir o projeto educacional do país, por conseguinte, do município em questão, respeitadas as previsões da Resolução CNE/ MEC nº 2, de 1º de julho de 2015, de modo a ser um projeto que visa à melhoria da democratização da gestão e do ensino, também a que busca a qualidade social da educação, ao considerar os contextos de cada escola, evidenciando o trabalho coletivo, colaborando com a reflexão sobre as práticas e o aperfeiçoamento profissional, com a devida abrangência dos aspectos técnico, pedagógico, ético e político, na sistematização desses processos.

Para além da perspectiva formativa da ação supervisora como colaboradora da qualidade dos CEIs parceiros, observa-se, nos achados da pesquisa, o que as participantes apontam como condições do serviço ofertado às famílias, bebês e crianças, ensejando a categoria de análise direitos fundamentais, com intuito de observar as especificidades do que é atribuído como qualificador do atendimento, apontamentos que por vezes, são parte de processos reflexivos sobre a necessidade de reorganização do atendimento e a oferta de melhores oportunidades da proposta curricular para as infâncias junto às equipes, mas que também, em alguns momentos, são parte do desafio do fazer-se cumprir, na medida em que não há a observação e efetiva garantia do que faz parte dos direitos das crianças, tanto pelas equipes quanto pelas OSCs.

O aporte legal e teórico tratado na seção dos direitos dos bebês e crianças apontam para previsões que estão nas normas balizadoras da Educação infantil do país, com referência aos princípios da Constituição Federal (1988), da LDB (1996) e das DCNEI (2009a), com a garantia da oferta e da permanência das crianças pequenas, também o da educação pública e de qualidade, como opção da família e obrigação do Estado, na faixa etária de 0 a 3 anos, dentro da perspectiva de uma educação integral, implicada pelas diferentes realidades e características dos sujeitos e seus territórios.

Como já referenciado por Campos e Cruz (2011), a garantia dos direitos perpassa também pela qualidade do atendimento que é dado aos bebês e crianças, o que é mensurado

por outros indicadores e documentos que trazem essa dimensão para a Educação Infantil. Como no caso dos Indicadores de Qualidade (2008/ 2015), tanto da esfera federal quanto municipal, também pelos Padrões/Parâmetros de Qualidade (2008/2015) de ambas as esferas, a BNCC – Educação Infantil (2019), o Currículo da Cidade (2019b), dentre outros textos legais que orientam o atendimento da etapa e, na RME, estendidas para o trabalho da rede parceira, conforme previsto no termo de colaboração e demais normas que tratam do acompanhamento nos CEIs parceiros.

O conceito de qualidade, que é defendido e elucidado pelas autoras na pesquisa que tratou da consulta sobre a qualidade da educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito elucidam:

O direito à educação infantil, assim, inclui não só o acesso, mas também a qualidade da educação oferecida. Mas ainda, como primeira etapa da educação básica, seria preciso questionar qual educação que se almeja para a construção de uma sociedade mais democrática e solidária e até que ponto a educação infantil que chega aos diversos segmentos sociais responde às exigências contemporâneas de aprendizagem e respeita o direito de crianças e profissionais de se desenvolverem como seres humanos. (CAMPOS; VIEIRA, 2011, apud CAMPOS, 1998, p. 14)

Dito isto, resumem algumas questões que são colocadas para o debate sobre a qualidade da educação, já abordadas no referencial teórico e aqui retomadas, como as condições adversas entre a pré-escola e creches, entre as creches pública, parceira, particular e comunitária, o que implica na igualdade de oportunidades e condições de desenvolvimento físico, psicológico e social das crianças pequenas, especialmente nas regiões mais desiguais do país. De forma geral apresentam:

- a qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações;
- depende do contexto;
- baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades;
- a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas. (CAMPOS; VIEIRA, 2011, p. 15)

Seguindo com a análise, retoma-se aqui a publicação do MEC, com as especificidades do atendimento das creches pós LDB (1996), que passou a ser considerada

como a primeira etapa da Educação Básica do país, com a especificidade da faixa etária de 0 a 3 anos, explicitado no documento “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (BRASIL, 2009b), texto que especifica os critérios para o funcionamento das creches, que na maior parte do país, ocorre em tempo integral, com uma história recente de incorporação do atendimento, pela pasta da educação nos municípios, passando por um processo de profissionalização docente e pela compreensão de que a organização do trabalho, está para além das ações de cuidados com a saúde, alimentação e higiene, como anteriormente acontecia na assistência social.

O documento retoma a indissociabilidade do binômio cuidar e educar, o que perpassa pelo desenvolvimento integral de bebês e crianças, definindo assim, critérios que respeitem os direitos fundamentais das crianças, como: a brincadeira; ambientes aconchegante, seguro e estimulante; contato com a natureza; higiene e saúde; alimentação sadia; o desenvolvimento da curiosidade, imaginação e expressão; o movimento em espaços amplos; a proteção, afeto e amizade; atenção ao período de adaptação; desenvolvimento da identidade cultural, racial e religiosa.

Retomando o referencial teórico de Campos e Vieira (2011), percebe-se semelhanças com as impressões das autoras sobre as diferenças no atendimento em creche de algumas regiões do país, convergindo para aos dados que caracterizam a Diretoria Regional de Educação de São Paulo, macro universo do presente trabalho.

Verifica-se, assim, que um maior número de creches da rede parceira (CEIs), localizadas nas regiões mais carentes da cidade, no caso da DRE em questão, estão situadas nos distritos de Pedreira e Cidade Ademar, com características intermediárias, quando se aproximam dos distritos de Jabaquara e Campo Grande, conforme observados os índices de IDH. Dessa análise das autoras, outros dados convergem, quando analisam a rede pública direta *versus* rede parceria particular, como: questões de infraestrutura das escolas menos adequadas aos padrões federais, menores condições de formação/escolaridades das equipes de trabalho, menores padrões de renda e acesso aos bens culturais/ lazer.

Se é verdade que a diversidade é algo esperado em um país como o Brasil, alguns dos dados revelam condições de atendimento bastante precárias, que configuram desigualdades educacionais relacionadas ao acesso, ao funcionamento e às características físicas dos estabelecimentos, assim como aos aspectos pedagógicos. [...] Alguns dos prédios, incluindo as

instituições particulares, não contavam com condições mínimas de espaço e salubridade. A ausência de brinquedos e de projetos pedagógico foi constatada por diversos entrevistadores. (CAMPOS; VIEIRA, 2011, p. 105)

Sobre as diferenças na oferta do atendimento em creches e retomando o universo da pesquisa, percebe-se relevantes diferenças nas características entre os três CEIs das equipes gestoras participantes, tanto na demanda atendida quanto nas condições de infraestrutura e de recursos humanos, sendo que o primeiro CEI analisado atende mais de 200 bebês/crianças, o segundo, atende um pouco mais de 100 crianças e o terceiro, um pouco mais de 50 crianças, com destaque para o atendimento majoritário de crianças a partir de dois anos, dada a falta de infraestrutura de fraldário e lactário para o atendimento de bebês, com o grifo de que todos estão numa mesma região ou próxima.

Verifica-se que apenas o primeiro CEI conta com áreas externas amplas, para além das salas de referência, como possibilidade de ampliação das vivências/experiências corporais e exploração dos bebês e crianças, como: parque infantil gramado, áreas verdes, horta, parque sonoro e pátio coberto para os dias de chuva, posto que os demais CEIs analisados contam com áreas externas, adaptadas para as diferentes proposições de exploração ao ar livre, o que chamam de pátio externo. Um desses dispõe de tanque de areia, ainda com pouca oferta de áreas verdes, descrevem floreiras e jardineiras com características de ornamentação e não como possibilidade de manipulação dos pequenos, também não possuem brinquedoteca, sala de leitura, ateliê ou outros ambientes que ampliariam as possibilidades de movimento e a diversidade das propostas educativas.

Para além das questões estruturais e de demanda, observa-se, nos CEIs analisados, uma diferenciação na composição do quadro de pessoas. Pela legislação que orienta a celebração de parcerias - Portaria nº 4548/2017 e alterações – eles devem contar com um quadro obrigatório de funcionários (quadro docente de acordo com a proporção adulto-criança<sup>17</sup>, auxiliares de cozinha e limpeza a cada 80 crianças, um cozinheiro, professores volante a cada 70 crianças, auxiliar de classe na mesma proporção dos volantes, um diretor de escola e um coordenador pedagógico), podendo ainda contar com um quadro facultativo

---

<sup>17</sup> De acordo com a IN SME nº 19/2020 (SÃO PAULO, 2020), que orienta os Regimentos Educacionais das redes particular/parceira, a proporção adulto-criança para a docência deve observar: um professor a cada sete bebês de até um ano, um professor a cada nove bebês de um ano 11 meses, um professor a cada 12 crianças de dois anos e 11 meses, um professor a cada 25 crianças de três anos e 11 meses.

(auxiliar administrativo, auxiliar de manutenção, auxiliar de berçário, auxiliar de enfermagem). Entre os CEIs analisados, a principal diferença está na presença do auxiliar administrativo, tendo apenas no E1, o que impacta na atuação do diretor de escola e coordenador pedagógico, pois na ausência desse profissional, eles devem dividir suas funções entre atendimentos telefônicos, abertura de portão, cadastramentos, recebimentos diversos de materiais, entre outras atividades administrativas do cotidiano, que na rede pública direta, são realizadas pelos auxiliares técnicos escolares de secretaria e assistente de diretor de escola.

Como anteriormente exposto, não é foco deste estudo comparar a qualidade do ensino ofertado entre as redes que compõem a educação da Cidade de São Paulo, que é considerada o maior sistema municipal do país, mantendo atenção sobre as contribuições da ação supervisora na garantia dos direitos dos bebês e crianças nos CEIs. Observa-se, nas falas das supervisoras participantes, características que indicam a qualidade do atendimento, que como apontado por Salmaso (2017), compreendem grande impacto na política que compreende a faixa etária de 0 a 3 anos, ainda, para a organização do trabalho da supervisão escolar, seja no acompanhamento mensal ou nas demais ações que necessitam de sua análise, manifestação e parecer.

Ressalta-se aqui, como anteriormente analisado, ao longo dos anos, que a supervisão foi sendo afastada dos processos iniciais de celebração de parcerias, relegada a uma ação intermediária, após o início das atividades de um novo CEI, o que a depender das condições das unidades acompanhadas e do entendimento das OSCs sobre os parâmetros e diretrizes da SME, comprometem a organização do trabalho quanto aos aspectos pedagógicos, responsabilidade da supervisão escolar, dentre os setores que acompanham na DRE, na garantia dos direitos e, por consequência, da qualidade, questões que só serão apontadas nas visitas mensais, ou ainda, quando solicitada a autorização de funcionamento num período de até noventa dias do início das atividades, valendo-se de legislação própria concernente às escolas particulares, com uma percepção de que tal medida, decorre de adaptações aos pedidos da supervisão, depois que as crianças já estão sendo atendidas e não um projeto pensado antecipadamente, sobre o viés dos aspectos pedagógicos.

Posto isso, no intitulado achados da pesquisa, verifica-se, nas falas das participantes,

alguns indicativos que qualificam a oferta do atendimento dos CEIs analisados, sob o olhar das atribuições de cada cargo, como também, condições de trabalho e organização das propostas pedagógicas. Sendo assim, as supervisoras e equipes gestoras trazem recortes sobre os direitos previstos no aporte legal, anteriormente citados, que orienta o atendimento das crianças pequenas, seja em nível federal ou municipal, com os destaques:

- S1 – “Pensando nesse acompanhamento que a gente faz na rede parceira, obrigatoriamente a gente tem que fazer, pelo menos, uma visita mensal. (...) A gente vê se aquele CEI está garantindo os direitos e a gente, indiretamente, está auxiliando na garantia desses direitos. Por exemplo, se a gente vai só no período da manhã, a gente não vai ver como é a alimentação no final do dia, a gente não vai ver como é o pós-descanso das crianças, que é um outro ritmo de vivência, de prática das crianças no período da tarde.”
- S1 – “A gente vê, por exemplo, como é o atendimento da comunidade na entrada e na saída, porque, muitas vezes, a gente percebe situações que também merecem a nossa intervenção.”
- S3 – “Ainda mais quando os CEIs estão próximos, normalmente, a rotina tem sido organizada da seguinte forma: pela manhã, numa escola; no horário da tarde, na outra unidade do CEI. Numa visita de quatro horas, é essa questão de a supervisão, olhar os espaços, os direitos das aprendizagens, as marcas das crianças, e em que medida nossa ação precisa ser potente para aquela unidade.”
- S3 – “Em relação à questão das crianças e das aprendizagens, a gente sempre fica preocupado em ver a marca dessas crianças nas paredes, é uma preocupação que a gente tem muito, de tirar um pouco essa mão do adulto. Quando a gente fala das marcas, é além das mãozinhas, porque quando elas pensam em marcas, elas ainda ficam muito presas a essas mãozinhas e a esses pezinhos. "A supervisora orientou que a gente tem que deixar a marca dessas crianças (...)" e elas começam a padronizar, a colocar um monte de mãozinhas (mãozinha do Pedro, do João, da Maria) e de pezinhos. As marcas que a gente fala não são isso, são as marcas do processo de aprendizagem, os rabiscos; elas precisam estar nas paredes das unidades”.
- S3 – “Sobre a questão dos direitos de aprendizagem e a questão do cuidado dessas crianças em relação à alimentação, às brincadeiras e tempo de sono, o desafio que a

gente tem é mostrar um pouco para essas meninas como respeitar o tempo dessas crianças (um dorme mais, outro dorme menos). Quando a gente consegue observar esse horário do sono, quantas vezes esse horário do sono é forçado por parte de alguns adultos que estão ali, por não entenderem que aquela criança vai dormir menos ou não? Eles ainda buscam esse padrão, de todos terem que estar dormindo no mesmo horário. Então, quando, no colchonete, tem um ou outro que não dorme, a gente vê, por parte de alguns, aquele cuidado: "talvez ele precise mais do adulto por perto para dormir, porque ele não vai dormir sozinho" ou "ele precisa do brinquedo"."

- S2 – “Se eu for falar de maneira geral, eu acho que a gente consegue colaborar do ponto de vista pedagógico, quando a gente discute a garantia dos direitos das crianças ao brincar, ao interagir, mas isso encontra um limite no espaço que aquela unidade ocupa. Eu, por exemplo, tenho uma unidade cujo prédio é terrível, é um micro corredor, mas o trabalho pedagógico que acontece ali é muito interessante e muito rico.”
- S2 – “As nossas unidades parceiras são muito concretas, há pouco de natureza, que elas vão cavando ali, por meio de uma horta, por meio de alguma situação que elas provocam, mas às vezes, o terreno não propicia plenamente essa garantia de direito. Incomoda-me um pouco o fato de que eu gostaria de tratar muito mais essa questão do pedagógico, mas, pela natureza do meu cargo e pela natureza da legislação, eu tenho que apontar questões que são de cunho material/concreto, se tem lençol ou não tem lençol”.
- S2 – “A gente faz a visita e eu encontro, por exemplo, nos banheiros, caixa de material, caixa de brinquedo, caixa de papelão, material de limpeza, e aí eu faço a orientação. Resumindo: “não se pode ter nada que não seja da higiene da criança”.
- S2 – “Poxa, eu tenho que realmente falar para uma escola com 300 bebês e crianças que os colchonetes têm que ser cobertos pelos lençóis? Tudo bem, eu tenho que falar, mas quantas vezes eu tenho que falar para que se cubra esse colchão?”
- S2 – “No que eu abro, vou olhando os prontuários e vejo uma criança que a mãe abandonou e que estava aos cuidados de uma madrinha, mas sem documentação alguma daquilo, a não ser a fala da própria pessoa. Resumindo a história, a gente conversou com que agiu rapidamente, e hoje, essa menina está com a guarda organizada, com essa madrinha. Eu poderia ter pegado qualquer pasta. Eu agi na garantia de direito dessa

criança”.

- S2 – “(...) o quanto elas têm que olhar criança por criança, nas suas particularidades e que, na dúvida, a gente discute aqueles casos, a hora que for, no tempo que for, porque a gente precisa garantir isso, aquilo e aquilo outro.”
- S2 – “A gente foi desenhando uma forma de apresentar as atividades para a criança e essa criança conseguiu ser atendida, por meio de atividades impressas, estímulos, inclusive para a mãe, que tinha muita dificuldade de se organizar. Então, também tenho isso como uma memória de que: "pronto, a garantia de direito desse foi atingida de alguma forma", mas ainda são questões em que eu tenho muita dúvida”.
- S1 – “Lá no começo, a gente autorizava a abrir um CEI daquela maneira, porque precisa, porque é para atender a demanda, porque tem a questão do interesse público, porque tem não sei quantas crianças fora da escola naquele território, podia abrir sem assoalho decente no parquinho, sem piso anti-impacto. Entre aspas, que moral temos nós, agora, para cobrar o que anteriormente foi autorizado.”
- S2 – “Quando a gente pensa nos direitos, eles estão imbricados na ação pedagógica, no olhar pedagógica, nas concepções que são defendidas naquela unidade. Mas quando a gente vai avaliar, normalmente esses serviços, ele acaba sendo mais o investimento: o dinheiro investido foi aplicado corretamente? Quando a gente aponta que carece o serviço, também não resulta numa mudança de fato. Isso também põe em xeque: quanto vale o show da supervisão? Como é isso? Qual é o limite da supervisão nesse fazer?”
- S2 – “Um termômetro, para mim, são as crianças. Se elas estão alegres, se elas falam com a gente. Quando a criança fala com a gente, parece-me que aquele ambiente todo propicia essa interação, independentemente do tamanho deles, se menores ou maiores. Isso também vai me dando respostas.”
- S3 – “(...) a gente vê que, na parceira, a nossa ação é limitada. Toda vez a gente fala: é limitada. Eu falei da caixa de papelão, eu falei do parquinho. Embora eu veja as crianças felizes, vem o nosso grau de exigência junto: eu não consegui muita coisa, porque a caixa de papelão está lá, porque tem algumas coisas que não foram atendidas, mas os meninos estão felizes.”
- S3 – “Pensa em roda de conversa, pensa em fala, mas às vezes, não dá tempo de ouvir o sentimento de todo mundo. Elas têm essa escuta em relação ao choro? Conseguem

entender o choro de um e o choro do outro? O que quer dizer o choro de um, pensando nesses bebês? Não sei. E a gente percebe esse desafio, quando a gente vai lá e ela: "quero falar de uma criança". Ela conta como se fosse um problemão e às vezes, é só entender que as crianças têm características diferentes e elas trazem como um problemão. Às vezes, não é um problemão, às vezes, são diferentes e ponto. Essa questão da individualidade, dessa identidade cultural, enfim, eu acho que são desafios grandes para a gente pensar".

- S1 – “É importante também pensar que a gente consegue, com o nosso trabalho, garantir outros direitos. Às vezes, numa ação, a gente atende uma mãe que tem alguma questão com uma criança: "você vai procurar aqui, ali e ali", a gente ajuda, faz intervenção, a gente ajuda a garantir outros direitos”.
- S1 – “(...) é a história do termo de visita. Ele é a nossa principal marca, quando a gente vai à escola, porque é o que nós deixamos lá. A S2 usa o termo como pauta, ele vai nos ajudando a pensar nessa garantia dos direitos. Por exemplo, na experiência, eu não achei o prontuário completo, então, na próxima, isso vira pauta de formação. Mas eu acho que talvez, isso vale uma reflexão, não só para a gente, mas para o grupo da supervisão: de como esses registros são elaborados, porque é o que a gente deixa lá com o nosso nome, que a gente carimba. Mas o quanto aquilo é fiel às orientações que foram, de fato, dadas durante a visita? No termo de visita geral que a gente faz, por exemplo, tem lá as indicações sobre o diário de escuta e sobre o diário de bordo. (...) porque ele é o instrumento que formaliza essa garantia dos direitos, mas talvez, precisasse ter uma ação mais comum, mais coletiva, como a S3 tinha mencionado, senão ele fica vazio para algumas escolas”.
- S2 – “E o termo das parceiras engessa, porque ele pede aqueles pontos. Às vezes, em 70% da sua visita você vai tratar de um aspecto X, Y, Z. É importante para aquela unidade tratar daquilo, com aquele cuidado, com aquela profundidade, mas você não garante que está tudo ali”.
- S1 – “A gente vai hierarquizando: "aqui precisa mais disso; aqui precisa mais daquilo".
- S3 – “(...) a gente faz é muito. A gente olha esses diários de bordo e dá a devolutiva para a CP de como ela pode melhorar muito”.
- S2 – “No que eu vejo os diários, tinha um monte de criança com falta, que não tinha

sido indicada na lista de acompanhamento, do artigo 43. Eu falei: "está vendo como esse método de vocês não está funcionando? As crianças não estão indicadas aqui, estão cheias de falta no diário e cadê a memória que vocês falaram que tinham? Vocês estão falando agora, que nem se lembraram de Fulana e de Ciclana".

Como dito anteriormente, o perfil da supervisão escolar e as concepções do seu fazer interferem nas suas prioridades para o acompanhamento das unidades. Diante disso, na observação dos recortes das falas das supervisoras participantes da pesquisa, estão expressas as preocupações e os diferentes olhares para os critérios/condições que garantam ou limitam os direitos das crianças, desde os subjetivos que são individuais, perpassando por padrões de qualidade e de infraestrutura, assim como pelo trabalho pedagógico, que considera as especificidades do currículo para as infâncias

Nas falas das supervisoras, são evidenciados direitos como os de proteção, o direito à matrícula, do acompanhamento à frequência, do cuidado e bem-estar, da alimentação, da segurança, da organização dos espaços e ambientes, do atendimento individualizado, do respeito aos ritmos dos bebês e crianças, da oferta de materialidades, do planejamento das propostas curriculares, dos registros dos processos vividos e a elaboração da documentação pedagógica. Mencionam ainda, o direito que se estende às famílias quando orientadas e encaminhadas para os serviços básicos de saúde e de segurança.

No tocante aos direitos, sob o olhar das equipes gestoras, é possível observar em suas narrativas, de modo geral, aspectos dos direitos sem, necessariamente, fazerem menção às especificidades legais ou às normativas, como mais recorrente na fala das supervisoras. Atribuem importância ao papel que desempenham para a efetivação de um atendimento de qualidade para todas as crianças e suas famílias, com foco na organização dos espaços, ambientes e rotinas, na oferta de materiais para a exploração dos bebês e crianças, no acolhimento das necessidades individuais. Em vista disso, percebe-se a predominância das falas com relação aos aspectos do cuidar, em comparação aos aspectos do educar e dos elementos curriculares que constituem os PPPs de cada unidade, possivelmente prevalecendo a cultura da origem assistencial e a recente história da incorporação dos equipamentos pela pasta da Educação, embora já apareçam recortes dos objetivos do currículo para a infância, como investigação e protagonismo. Observando:

- D1 – “Pensamos e planejamos espaços, interações, tempos e materialidades, que

estejam de acordo com a faixa etária de bebês e crianças e a nossa realidade (...) Penso que existem possibilidades diversas e que buscamos diariamente em nosso trabalho, sendo elas: o direito à brincadeira, atenção individual, ambiente aconchegante, seguro e estimulante, contato com a natureza, higiene e saúde, alimentação, curiosidade, espaços, sentimentos, identidade cultural.

- D2 – “(...) nas observações diárias, na organização dos espaços, dos materiais, no atendimento à comunidade.”
- D3 – “Entendo que garantir o bem-estar e o desenvolvimento pleno das crianças é prioridade. Ser acolhedora requer mudanças reflexivas e diárias, para entender as infâncias, as experiências como parte que integra a rotina. Essas observações têm nos afetado positivamente, para um trabalho que de fato, acontece, com atenção individualizada para todas as crianças, como estabelecimento de vínculos, o que tem nos emocionado a cada dia, a cada turma e que automaticamente, faz-nos perceber o gosto das crianças de estarem na escola, nos espaços, com os materiais de investigação, o que também contribui para esse desenvolvimento, que completam as práticas cotidianas no CEI. As relações aqui são cuidadas, vistas e pensadas, para o protagonismo de todos.”
- D3 – “Vejo que as possibilidades são inúmeras, a partir do momento que garantimos esses direitos através do PPP da unidade escolar, quando toda a comunidade escolar pensa junto na elaboração desse documento”.
- C1 – “Contribuo, interagindo com as professoras, com as crianças e propostas no cotidiano da unidade, participando do planejamento, realizando a leitura e devolutivas nos diários de bordo, levantando demandas que aprimorem os momentos de formação e trocas com a equipe, refletindo sobre as práticas.
- C2 – “Contribuo trazendo para as formações teóricos conceituados e propiciando às educadoras, reflexões sobre suas práticas, acompanhando as rotinas com os bebês e crianças, atendendo as famílias, pensando na organização dos espaços, dos materiais, observando os registros dos processos educativos e fazendo devolutivas sobre eles”.
- C3 – “Também me preocupo em ofertar um espaço organizado e pensado na promoção da interação e exploração de diversas materialidades, respeitando a individualidade e o tempo de cada um, o que é de suma importância para um trabalho

bem qualificado. A escola tem o papel primordial em garantir que a criança possa vivenciar ricas experiências sendo acolhidas de maneira por completa.”

Como citado pelas participantes, embora alguns direitos sejam hierarquizados em detrimento de outros, a garantia deles também perpassa por questões que são externas ao atendimento realizado no CEI, a depender das diferentes realidades do entorno de cada unidade, dos acessos que essa comunidade tem aos equipamentos de educação, saúde, segurança, esporte, lazer e cultura, das políticas para a infância na cidade, pela atuação das OSCs responsáveis pela aplicação dos repasses financeiros, materiais, humanos e condições de infraestrutura. De modo ampliado, pela atuação dos órgãos de proteção, famílias e comunidade, ou seja, qualidade que é percebida e negociada com a sociedade civil e entidades responsáveis pela regulação e fiscalização nas diferentes instâncias, como elucidado por Campos e Vieira (2011):

A imagem da instituição de educação infantil como um “fórum” onde as experiências educativas são construídas coletivamente e continuamente negociadas entre crianças e adultos no cotidiano, numa interação intensa com as famílias e os espaços coletivos do entorno, ajuda a delinear essa utopia na direção da qual é possível caminhar [...] (CAMPOS; VIEIRA, 2011, p. 114)

As limitações e os desafios para a qualidade do atendimento dos bebês e crianças nos CEIs parceiros é assunto que também foi tratado por Salmaso (2017), quando problematiza os desafios dessa relação entre o entendimento e os interesses do poder público *versus* organizações privadas, na promoção de uma educação pública e de qualidade, alinhada aos preceitos legais que regem a Educação Infantil do país e municípios, como em maioria, na cidade de São Paulo, está imbricado pela cultura do atendimento assistencial das entidades confessionais, filantrópicas e comunitárias, havendo consideráveis mudanças para a organização do atendimento, quando incorporadas pela pasta da educação, com necessidade de adequação do trabalho, em consonância com as diretrizes do sistema educacional.

Para além da mudança histórica na natureza do atendimento, o que confere novos entendimentos das OSCs sobre a execução dos planos de trabalho, como referenciado por Franco (2009), há que se considerar as condições diversas/adversas entre as redes de atendimento – direta *versus* parceira, mesmo entre CEIs de diferentes organizações, e a

crescente expansão da rede parceira como principal forma de atendimento da faixa etária de 0 a 3 anos na cidade, medida incialmente compreendia como um paliativo para a demanda reprimida, e que, como destacado pela autora, tronou-se alvo eleitoreiro de grande destaque nas campanhas políticas, conferindo assim, diferentes formas de entender e atender as crianças pequenas, diferentes estruturas prediais, diferentes formas de organizar a formação em serviço, diferentes condições de trabalho, pontos de atenção para a política de educação, na promoção da igualdade de direitos aos bebês e crianças atendidas em creches na RME.

Como destacado por Campos e Vieira (2011), ao debater qualidade na Educação infantil, há que se discutir o investimento na Educação Básica, o que confere escolhas no orçamento e prioridade nas políticas. Nesse sentido, Franco (2009) chama a atenção para a prioridade do município no atendimento do Ensino Fundamental, embora as previsões legais compreendam a importância da primeira etapa da educação, com vistas ao desenvolvimento integral das crianças e melhores perspectivas nas etapas seguintes da escolarização, cabendo aos órgãos reguladores e fiscalizadores, a exemplo do Conselho Municipal de Educação, atuar para que a crescente expansão do atendimento, previsto nos planos nacional e municipal de educação, não ocorra em detrimento ao alcance dos direitos e da qualidade do atendimento das crianças pequenas, como afirma:

O município de São Paulo, como o maior responsável por assegurar a Educação Básica, pode escalar prioridades, oferecendo maior estrutura para o Ensino Fundamental, depois para a Educação Infantil de 4 a 5 anos e colocar em última instância o atendimento a criança de 0 a 3 anos. Ou seja, apesar da forma descrita na lei para que esse segmento seja contemplado adequadamente, não há garantia de que isso de fato ocorra. (FRANCO, 2009, p. 128)

Ainda sobre a questão do investimento em educação, Nascimento e Silva (2015) chamam a atenção para o tema, ponderando a lógica do Estado mínimo, como opção política de menor custo no atendimento das crianças pequenas na cidade de São Paulo, frente ao desafio de zerar a demanda de procura por creche, que como citado anteriormente, tornou-se *slogan* de diferentes frentes pelo pleito da gestão municipal, conduta, que como apontado pelos autores, traz condições desiguais dentre as redes de ensino do sistema municipal, também questionamentos sobre alguns dos princípios que regem a

administração pública, especificamente quanto à eficiência e publicidade, ao citarem os recorrentes casos de denúncia de entidades mantenedoras de CEIs parceiros, publicadas em Diário Oficial e amplamente divulgadas pelas mídias, decorrentes, em grande parte, de irregularidades na aplicação dos repasses financeiros e apresentação da prestação de contas, em que avaliam a falta de dados sobre o custo dessas denúncias para os cofres públicos e o que delas originam para a sociedade civil e as comunidades como um todo.

Para além das percepções e influências externas sobre a política de atendimento em creche, por meio da celebração de parcerias entre OSCs e a SME, estão as necessidades locais das famílias e os direitos dos bebês e crianças por uma educação de qualidade, demanda atualmente representada por aproximadamente três mil famílias em toda a cidade. Muito embora se tenha o debate sobre a inversão das prioridades para a manutenção do que a princípio, seria uma medida paliativa, observa-se que desde a proposição de modernização do Estado, nos anos noventa, mantém-se o grande incentivo de atuação do terceiro setor e organizações da sociedade civil, com aprimoramento do aparato legal, nas diferentes instâncias da federação.

Como descrito na seção sobre os processos de celebração de parcerias, atualmente, a legislação municipal foi alterada para atender a Lei nº 13.019/2014 (BRASIL, 2014), que estabelece o Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil – MROSC, especificando as regras de interesse público a serem consideradas nos termos de mútua colaboração com as entidades sem fins lucrativos, havendo autonomia de regulação no município, desde que observadas as normas gerais.

Cabe aqui retomar que dentre as instâncias de monitoramento e avaliação dos Termos de Colaboração, conforme definido pela Portaria nº 4548/2017 e alterações, a supervisão escolar tem previsões próprias para esse acompanhamento, ação que se dá principalmente, nas visitas mensais, com a aferição do cumprimento das metas previstas pela SME. Isso posto, quando observado o descumprimento de alguma meta, o supervisor escolar procede o apontamento em relatório de acompanhamento concedendo prazo e apresenta ao setor de parcerias. Havendo reiteradas solicitações, o gestor do setor tem a responsabilidade de adotar medidas de regulação e seguir com os trâmites previstos em lei: notificação, advertência e em última instância, propor ao Diretor Regional de Educação da DRE, a denúncia ou a descontinuidade do termo firmado.

Todavia, como apontado por Nascimento e Silva (2015), comumente, tais denúncias se dão por prejuízos ao erário, não sendo percebidas a partir de apontamentos de origem pedagógica ou por questões de infraestrutura, posto que a visita da supervisão nos CEIs parceiros, além das metas do plano de trabalho, também está orientada pelas normas dos padrões de qualidade, o que indica a garantia ou não de direitos, conforme sinalizado por Campos e Vieira (2011), preocupação percebida de maneira recorrente no discurso das supervisoras participantes da pesquisa, categorizadas aqui como situações limitadoras/desafiadoras da ação supervisora, assim sublinhado:

- S1 – “(...) um desafio na rede parceira, que são aqueles que estão lá como gestores. Ao mesmo tempo em que a gente tem mantenedores que têm um processo seletivo que leva em conta que o diretor e o coordenador tenham conhecimento do currículo da cidade (...) a gente tem outros movimentos dentro da rede parceira, que não tem esse cuidado formativo com as equipes gestoras e às vezes, até com as professoras”.
- S1 – “(...) isso, nessa escola, não, aqui é uma escola pública, não é uma escola particular (...) Você tem parceiros que estão a fim de estar por dentro da política pública e de efetivá-la, e parceiros que, muitas vezes, fazem contradição a ela”.
- S1 – “(...) aqui eu trabalho desse jeito”, “mas você não é uma subprefeitura ou uma subsecretaria, você tem que trabalhar de acordo com o que a Secretaria está pedindo/solicitando”.
- S1 – “Tem mantenedoras que não têm trabalho formativo com as equipes (...) que às vezes, vão bem contra aquilo que a gente fala nas formações, aquilo que a Secretaria coloca como princípio”.
- S3 – “A gente tem o desafio do tempo, como a S1 trouxe, o ideal seria fazer uma visita em horário integral, mas a agenda nem sempre possibilita”.
- S3 – “Essa questão da resistência, normalmente, vem quando aquelas equipes já estão ali há muito tempo e fazem daquele CEI, meio que o quintal das suas casas (...) “já sou diretora há 20 e tantos anos nesse CEI”, “eu já sou CP há 20 e tantos anos aqui, conheço a comunidade”.
- S2 – “A escola parceira, para mim, é o maior desafio, realmente (...) eu cheguei na supervisão, que ainda não era parceira, era convênio, eu falava: “o quê? Como assim? Não estou entendendo. Eu tenho que ir lá, quando? E fazer o que, exatamente?”. Era

realmente um território muito novo, muito diferente, sem nenhuma memória que colaborasse para aquela conversa. Enfim, eu tenho cinco unidades parceiras”.

- S2 – “As escolas que ficam do lado de lá da avenida, já pegam um público mais fragilizado, mais magoado, mais vulnerável, inclusive não só de moradores da comunidade X, mas também moradores de prédios abandonados do entorno”.
- S2 – “(...) No primeiro semestre, como tinham as escolas adotadas, para ajustar a agenda, a gente tinha que fazer visita de quatro horas, o que me incomodava profundamente, porque eu sabia que o trabalho estava aquém daquilo que eu gostaria de fazer, mas era como dava para ajustar. A gente acabou fazendo uso de outras formas de comunicação, acho que em virtude da própria pandemia. O WhatsApp acabou ganhando um espaço para essa comunicação, daquilo que, porventura, pudesse escapar.”
- S2 – “(...) a gente discute a garantia dos direitos das crianças ao brincar, ao interagir, mas isso encontra um limite no espaço que aquela unidade ocupa. Eu, por exemplo, tenho uma unidade cujo prédio é terrível, é um micro corredor, mas o trabalho pedagógico que acontece ali é muito interessante e muito rico”.
- S2 – “(...) e eu fico pensando o quanto uma meta atendida ou não atendida, ou parcialmente atendida, muda a conduta. Eu penso nisso: como a gente pode atuar, para que haja uma compreensão?”
- S2 – “Eu fico angustiada com esse fazer, que eu preferia que não fosse cobrança, eu preferia que fosse uma conversa; logo, no ano que vem, o outro supervisor vai continuar falando dos lençóis, vai continuar falando que não pode ter nada no banheiro que não seja material de higiene”.
- S2 – “Em 2019, eu verifiquei 100% de todos os prontuários de todas as escolas - eu encontrei diário que não estava batendo, aluno fantasma, você vai arrumando isso ao longo do ano”.
- S2 – “(...) essa relação que às vezes pode trazer uma angústia para a equipe gestora, particularmente para a diretora da unidade, porque, de certa forma, ela não tem uma autonomia plena ali e ela acaba servindo a dois senhores às vezes, ela serve ao mantenedor e ela serve a SME. O que eu posso fazer para não aumentar essa angústia, que pode haver quando a gente encontra organizações/instituições que determinam a

sua própria, entre aspas, legislação, as suas próprias diretrizes e que não necessariamente, dialogam com o que a SME está propondo.”

- S2 – “Neste ano, das minhas cinco unidades, em quatro nós passamos o ano apontando benfeitorias de manutenção a serem realizadas, desde troca de lixeira, por conta de não ter pedal ou de ter o pedal quebrado, até problemas de unidade. Estamos em novembro e os problemas apontados em fevereiro ainda existem”.
- S2 – “(...), mas a direção também fica numa situação de saber que aqueles problemas têm aumentado, porque eles vão se somando, e ela não tem autonomia para tratar daquilo, porque aquilo requer um novo investimento, não só financeiro, mas também de tempo, de olhar”.
- S1 – “Mas acho que a questão faz a gente pensar que o nosso acompanhamento, o da supervisão, vai sendo precarizado pela quantidade de escolas, isso é uma coisa instituída. Eu entendo como falha, na verdade; eu entendo como, infelizmente, uma consequência desse local, desse sistema em que a gente está imbuído.”
- S1 – “A gente estava com esse monte de escola no começo do ano e parece que a supervisão só passa lá e faz uma vista de olhos, para ver se está tudo funcionando de maneira geral, mas não olha no detalhe. Quando a gente fica um tempo maior, a gente consegue, talvez, ter mais tempo e mais clareza para olhar essas coisas menores, os detalhes, que, às vezes, numa vista muito mais rápida, com outras coisas para se olhar, que estão gritando, a gente não consegue focar nessas coisas”.
- S1 – “Mas eu acho que tem o vício da própria relação da parceria do público com o privado. Quando você fala: "estou apontando há um ano, as coisas não vão sendo cumpridas", entre aspas, uma meta não cumprida, uma meta parcial ou um monte de apontamento, se não há nenhum prejuízo ao mantenedor? A gente vê, às vezes, acontecer prejuízo às gestoras, que são demitidas às vezes, porque entendem que a gente está na defesa do direito das crianças e também acabam nesse conflito com os próprios mantenedores e acabam saindo das unidades”.
- S1 – “Eu acho que tem um vício de origem nas próprias relações que a prefeitura estabelece com as parcerias. Elas sabem que elas podem, de verdade, não atender algumas coisas, que nada vai acontecer com elas, que só vai acontecer alguma coisa, se for algo grave. Infelizmente, a única coisa que faz com que aconteça algo com elas, é

quando há questões de contabilidade, que muitas vezes, não impactam diretamente no direito da criança, objetivamente. Impacta, sim, no direito, muitas vezes, à valorização do profissional da educação, que muitas vezes, são as professoras que não receberam as suas aposentadorias, os direitos trabalhistas, mas não impacta diretamente no direito da criança. E é só por essas coisas que muitas vezes, elas são denunciadas”.

- S3 – “A gente ainda vê a nossa ação limitada. Quando a S2 traz o mantenedor e a SME, a diretora, de verdade, fica assim: "eu tenho que dominar essa supervisora, porque a mantenedora vai falar: "mas você não conversou com ela, não pediu para ela esperar?". É bem bacana, quando vêm aqueles diretores falar assim: "dá para esperar um pouquinho? Dá para, em vez de agosto, pedir para dezembro?". Eles vêm assim. É até bacana quando tem essa conversa, essa transparência, que alguns têm e outros não”.
- S2 – “A S1 trouxe a questão da formação (...) como ali era revelador da fragilidade, a forma de contratação daquelas meninas, a formação delas, a gente via pela redação delas, pela escrita. Então, se você tem um grupo que é heterogêneo na sua formação de base e você não investe nessa formação ali, sendo que está posto na legislação”.
- S2 - Então, acho que esses pontos são: a formação das professoras e da equipe, os espaços muito diversificados, que são sim, desafiadores”.
- S1 – “Nessa questão da formação, tem também o desafio de uma valorização e de uma não precarização das professoras que trabalham no CEI parceiro, porque se a gente pensa que a formação para trabalhar com as crianças é estritamente pedagógica, esquece de pensar na garantia dos direitos das professoras de terem uma vida organizada minimamente, para que elas tenham tempo para ter formação cultural, que não é dentro da escola, especificamente, que ela vai ter (...)”.
- S2 – “Isso vem ao encontro de uma queixa que eu escutei delas, espero que tenha sido por uma particularidade do ano de 2021, que foi a reunião pedagógica diluída na formação, porque algumas unidades tinham esse hábito de fazer as visitações para ter essa ampliação de olhar”.
- S3 – “Eu acho que essa questão da atenção individual é um desafio muito grande, independentemente da rede parceira ou não. A S2 tinha falado sobre a questão do contato com a natureza, que também venho ressaltar. E eu trago no final também essa questão da diversidade cultural, racial, religiosa, porque eu também acho que são

desafios bem gritantes para complementar o seu trabalho, o seu sentimento”.

- S1 – “(...) a quantidade de crianças com o professor, por isso essa nova aflição diante dos desafios, porque você aumenta essa proporção. Tudo isso torna essa garantia mais complexa”.
- S2 – “(...) elas desistiram do projeto, porque elas entenderam que elas não tinham condições de trabalhar aquilo. Conversando com um colega que já foi de lá, ele já tinha identificado a equipe um pouco mais frágil nessa coisa do estudo (...) E a trajetória da escola não se consolidou, porque é isso, é percurso mesmo”.

No recorte das falas das supervisoras, estão alguns apontamentos do que consideram como desafios e limites para a ação supervisora, na garantia dos direitos e do atendimento de qualidade. Dentre as principais ressalvas, destacam as características de algumas equipes gestoras (formas de contratação, formação inicial, entendimento da política pública), também as estruturas prediais, ora limitadas, ora com pouca atenção e cuidado das entidades, atuação das entidades mantenedoras no cumprimento das solicitações, formação das equipes em serviço, o não cumprimento das diretrizes da SME.

Tendo em vista as condições diversas de cada unidade acompanhada, as supervisoras chamam a atenção para as dificuldades de implementação do currículo, o que atribuem aos processos formativos das equipes do CEI, cabendo esforços das gestoras e docentes para criarem espaços no cotidiano, uma vez que a jornada de trabalho não comporta horários específicos, ainda a valorização desse momento pelos mantenedores, o que como manifestado, nem sempre ocorre de maneira qualitativa. Outro ponto que apresentam como desafiador é a proporção adulto-criança, uma política de atendimento que vem sendo debatida pelos fóruns de Educação Infantil, entidades sindicais, nos colegiados do Plano Municipal de Educação, dentre outras representações.

Os apontamentos sobre a diferenciação entre a rede parceira e a rede direta em relação às jornadas de trabalho e espaços de formação em serviço também são abordados nas falas das gestoras participantes, o que trazem como circunstâncias que impõem limites e desafios para a garantia da qualidade do serviço que é realizado pelo CEI. Como verifica-se, também evidenciam, dentre os outros aspectos, as limitações das estruturas físicas, o conflito de interesse entre os mantenedores e diretrizes da Secretaria, a valorização profissional, condições materiais:

- D3 – “devido à demanda da região o CEI, está se adequando para atender as turmas de berçário II. Nossa espaço é bem pequeno, não tem lactário e fraldário para atender os menores”.
- D3 – “Acredito que essa relação deve ser de extrema responsabilidade e respeito, pois ambos partilham de um mesmo objetivo (...) penso que existem limites, quando nos deparamos com uma organização que não tem muita clareza de suas ações”.
- D2 – “Entendo que a principal questão é o cenário instituído entre a rede parceira *versus* direta, que deveriam ser mais igualitários. Um exemplo é a jornada das professoras e o horário de formação”.
- D3 – “Eu penso que um limite seriam as políticas públicas que sejam realmente efetivas no sentido de considerar as necessidades básicas de muitas realidades de famílias, como garantir o transporte das crianças, a vagas próxima da residência das famílias, investimento na qualidade do trabalho pedagógico existente, com formação das equipes e condições de trabalho”.
- C1 – “Entendo que uma das questões é a garantia dos direitos para as unidades da rede parceira, assim como são garantidas para rede direta, principalmente em relação às formações docentes que se desdobram na qualificação do trabalho com as crianças, pois aqui, não temos as mesmas condições de horário”.
- C2 – “(...) é preciso melhores condições de materiais, de espaços e de formação (...) sendo assim, a valorização do profissional da educação, juntamente com a formação continuada, são fundamentais para a garantia dos direitos e a qualidade no atendimento dos bebês e crianças.

Além dos desafios e limites que estão diretamente relacionados às estruturas de funcionamento dos CEIs, estão também as próprias condições de trabalho do supervisor escolar, como evidenciado em suas falas, pois, nos últimos anos, a rede parceira passou a ocupar o maior número de unidades da SME, aumentando assim a quantidade de escolas em cada setor de supervisão, sem o devido crescimento das estruturas da Secretaria para tal acompanhamento. Como salientado nas seções de fundamentação da pesquisa, hoje, a rede parceria é aproximadamente sete vezes maior que a rede pública direta, o que de modo geral, impacta no tempo e na regularidade das visitas desses profissionais nessas escolas e nas demais atribuições do cargo. Assim, ocorre o que as supervisoras chamam de

hierarquização das prioridades, que ora estão relacionadas às questões pedagógicas e ora às questões de infraestrutura.

Diante do que foi apresentado na análise das informações que é ensejada pelas falas das participantes em diálogo com o referencial teórico que foi selecionado para fundamentar o trabalho, buscou-se responder às problematizações que deram origem à pesquisa, assim como confirmar ou refutar a hipótese inicialmente levantadas, que de maneira sintética, refere-se à investigação dos limites e as possibilidades da ação supervisora, como colaboradora para a garantia dos direitos fundamentais das crianças que são atendidas em Centros de Educação Infantil, por meio de parcerias com Organizações da Sociedade Civil (OSC) e a Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade de São Paulo, buscando conhecer as implicações desse acompanhamento.

Isso posto, as categorias levantadas: perfil do supervisor escolar, ação formativa, direitos fundamentais, desafios e limites da ação supervisora, foram ao encontro das questões inicialmente colocadas para o trabalho, sendo: Quais as concepções de Supervisão Escolar permeiam as ações dos supervisores atuantes numa determinada Diretoria Regional de Educação da zona sul da cidade? Como a ação supervisora contribui para a garantia dos direitos fundamentais dos bebês e das crianças atendidas pela rede parceira na cidade de São Paulo? Quais seriam os limites e as possibilidades da ação supervisora para o atendimento das crianças na rede parceira, em consonância com as políticas públicas para a Educação Infantil na cidade?

Entende-se que as falas das participantes e a interpretação delas, à luz da teoria, trazem reflexões e algumas respostas, ainda que provisoriamente, para os problemas da pesquisa anteriormente citados e que se colocam para a verificação da hipótese já mencionada, visto que as reflexões e considerações conclusivas dessa análise serão apresentadas na continuidade deste trabalho.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] Pois existe a trajetória, e a trajetória não é apenas um modo de ir. A trajetória somos nós mesmos. Em matéria de viver, nunca se pode chegar antes [...] (Clarice Lispector)

O objetivo deste trabalho foi entender as perspectivas e os condicionantes da atuação do supervisor escolar na garantia dos direitos fundamentais de bebês e crianças atendidas pela rede parceira nos Centros de Educação Infantil da cidade de São Paulo, também o de analisar as implicações desse acompanhamento. Rever ainda, a hipótese de que, em alguma medida, a ação supervisora contribui para a garantia desses direitos, o que delineou a elaboração do roteiro e a condução da pesquisa junto às supervisoras escolares e equipes gestoras dos CEIs.

Para tanto, a pesquisa de cunho qualitativo apoiou as escolhas do trabalho na produção de dados, metodologia que considera contextos e sujeitos como parte do objeto a ser estudado. Assim, por meio das entrevistas semiestruturadas com as equipes gestoras das escolas e o grupo de discussão com a supervisão escolar, chegou-se aos achados da pesquisa, sendo utilizado o método de análise de conteúdo, apoiando-se em Laurence Bardin (2011), para a codificação e decodificação das informações, que foram agrupadas em categorias e observadas a partir do que foi elucidado no referencial teórico e normativo.

Seguindo o estudo, foram achadas as seguintes categorias: perfil da supervisão escolar, ação formativa, direitos dos bebês e crianças, desafios da ação supervisora. Ao relacioná-las com o que foi apresentado em cada temática, chega-se a algumas considerações, que aqui serão apresentadas. Sobre o perfil da supervisão escolar, é possível delinear um profissional implicado pelos contextos escolares, por suas equipes de trabalho, pela comunidade educativa, também, pela origem dos cargos anteriormente ocupados na carreira do magistério, pelo compromisso legal de uma escola pública e de qualidade para todos. Dito isso, ao retomar a dualidade que constitui a identidade do cargo técnico-administrativo *versus* a orientação pedagógica, por vezes compreendido num campo de disputa para os fazeres do cargo, observa-se que nessa transformação do bojo legal e documental, o cargo foi sendo adequado às necessidades de uma escola contemporânea, democrática, a serviço de um sujeito de direitos que em condições propícias, desenvolve-

se, acessa os saberes social e culturalmente elaborados e reflete sobre a sua realidade, além de nela atuar.

Isso posto, o perfil da supervisão escolar, delineado pelas participantes da pesquisa, alinha-se a um papel que não apenas fiscaliza a política pública para a educação, com o destaque para o fato de que todas têm em seus cargos de origem, a passagem pela Coordenação Pedagógica, com uma expressão mediadora das ações das escolas e de interlocução entre e representações da Secretaria, um papel que se coloca para análise, reflexão, intervenção, como um partícipe dos projetos escolares, na medida em que colabora para o fortalecimento da gestão escolar, que observa as demandas pedagógicas e administrativas em prol da melhoria do atendimento que é dado aos bebês, crianças e suas famílias.

O resgate histórico do cargo trouxe o desenho de um novo profissional no município ao longo dos anos, com destaque ao marco temporal das legislações e, no caso dos achados da pesquisa, a realização do último concurso, no ano de 2015, ano de ingresso das supervisoras participantes, que traz em seu edital a descrição desse servidor de carreira, que é mediador dos projetos educacionais, com as atribuições de orientar, acompanhar e avaliar a implantação/implementação de políticas, também implicado em processos formativos de suas equipes, o que confere um caráter pedagógico para esse fazer, sendo que essa caracterização alinha-se aos preceitos da gestão democrática, de uma ação que é colaborativa e participativa das políticas da cidade, distanciando-se de sua origem de inspeção e verificação, que outrora, atendia a um tipo de modelo educacional mais centralizador e autoritário.

Outro aspecto apontado nas falas das supervisoras é o entendimento/intenção que cada gestão do município tem para as atribuições desse servidor, ora mais partícipe das formulações das políticas para a educação, ora como um cumpridor das decisões centrais, trazendo para o campo da disputa o papel da supervisão que se coloca para a colaboração da qualidade social da educação e, por conseguinte, dos direitos dos estudantes, em detrimento de apenas realizar tarefas burocráticas. Assim, o caráter efetivo da investidura do cargo traz um afastamento dos interesses das legendas partidárias, das indicações políticas, que por vezes, são parte de gestões não comprometidas com a continuidade dos projetos para a educação.

Prosseguindo com as análises, chega-se à outra categoria que também converge para a constituição do perfil da supervisão escolar, que é a ação formativa da supervisão no acompanhamento de suas unidades, o que foi apontado em ambos os segmentos que colaboraram com a pesquisa. São falas que indicam uma preocupação com o trabalho pedagógico, com as propostas curriculares que compreendam as diferentes infâncias da cidade, o desenvolvimento integral que decorre dos princípios que norteiam o trabalho na Educação Infantil.

Tanto as supervisoras quanto as gestoras, sinalizam processos de fomento à formação das equipes, o que abrange desde a documentação anualmente apresentada por cada CEI, perpassando pelas condições de infraestrutura e padrões de qualidade, pelas sugestões de pautas e referenciais de estudo, na observação de demandas formativas e propostas que se colocam para o cotidiano vivido pelos pequenos.

Para além do fomento à formação das equipes que compõem o setor de cada supervisão, realização pontual de processos formativos, os supervisores participantes ressaltam a importância desse formador ter uma política de formação do formador, para além das reuniões pontuais dos setores da DRE em frentes de trabalho com as escolas, ou reuniões de cunho informativo. Assim, tanto as supervisoras participantes quanto o referencial de estudo, ponderam a falta de políticas de formação, com as especificidades da supervisão escolar por diferentes gestões.

Na continuidade das análises, outra categoria emerge do perfil e da ação formativa dos supervisores no acompanhamento das escolas, ao evidenciarem a compreensão dos profissionais participantes da pesquisa sobre os direitos de bebês e crianças, terceira categoria a compor o presente trabalho, com observações que corroboram com o referencial teórico e legal sobre quais indicadores representam um atendimento de qualidade ao bebês , crianças e famílias, ao considerar: composição e formação das equipes, condições de infraestrutura, condições materiais, alimentação e higiene, propostas educativas alinhadas às diretrizes nacionais e municipais de educação, documentação pedagógica, relação com as famílias e entorno das unidades, no entendimento de que tais condições têm como finalidade a qualidade das experiências e vivências dos pequenos, na perspectiva de serem cuidados e educados, assim resguardados em seus direitos.

Dentre a abrangência da ação supervisora nos CEIs parceiros, as falas das

supervisoras demonstram um esforço de uma opção pedagógica/política de colaborarem para a garantia dos direitos das crianças pequenas em consonância com a política de educação infantil da cidade. De maneira específica, trazem reflexões sobre o direito à matrícula, a análise dos projetos políticos-pedagógicos, como reflexo da organização do trabalho das escolas, os desdobramentos curriculares em ações que qualificam o planejamento das propostas educativas com as crianças, rotinas de acolhimento, atenção individualizada, disposição e oferta de materialidades que estimulem e favoreçam o interesse e autonomia das crianças, percepções estéticas como expressão das aprendizagens, assim como preocupação com os processos de registro das práticas e organização dos ambientes, para o bem estar e desenvolvimento pleno dos pequenos.

Nessa categoria sobre os direitos dos bebês e crianças, também há um conjunto de demarcações das equipes gestoras sobre o que foi observado para as políticas de educação na faixa etária de 0 a 3 a os da cidade, ainda que, em alguma medida, estejam mais implicadas por ações de segurança, cuidados e higiene, possivelmente até esse tempo, marcadas pela origem assistencial do atendimento. Ao falarem de qualidade, citam a importância de organizarem ambientes seguros, de ofertarem uma alimentação saudável, a partir da elaboração do cardápio, em consonância com as orientações da prefeitura, de ofertarem momentos de brincadeira, de acolherem o choro, de valorizarem as produções das crianças.

Portanto, ao investigar os critérios para a qualidade do atendimento, mediante preceitos legais que conferem à parceria, uma política de grande impacto para a educação infantil no município de São Paulo, percebe-se uma atuação supervisora que amplia e qualifica os apontamentos percebidos pelas equipes gestoras dos CEIs analisados, não só com a indicação de referenciais teóricos e normas vigentes, tampouco apenas com ressalvas da fiscalização na aferição das metas que constam dos planos de trabalho das OSCs. Mas sim, o estudo denota possibilidades concretas de qualificação desses equipamentos, por intermédio da supervisão escolar, responsável por orientar, acompanhar e avaliar as redes de ensino integrantes da SME, como no caso da rede parceira.

Retoma-se assim que, a ação supervisora, na observação dos direitos das crianças e da qualidade, decorre em diferentes momentos no acompanhamento das unidades, desde as visitas mensais, com a observação do cotidiano e do cumprimento de metas estabelecidas

no acordo de celebração, nas expressões da proposta curricular, no atendimento às famílias, na aferição dos padrões de infraestrutura, passando pela análise documental, como no caso dos calendários escolares e projetos políticos-pedagógicos, ainda pelos processos de autorização de funcionamento e os trâmites legais que são conferidos a essa etapa.

Embora a pesquisa aponte para importantes contribuições desse acompanhamento do supervisor escolar, também são revelados condicionantes para essa atuação, na garantia dos direitos dos bebês e das crianças, desde o número de unidades atendidas, expressos pelas participantes e descritos no referencial teórico, passando pelas condições estruturais, materiais, formação e composição das equipes de trabalho dos CEIs parceiros – gestoras, docente e de apoio - até chegar na compreensão e no cumprimento das diretrizes da Secretaria, por parte das entidades que são responsáveis pela organização do trabalho.

Dentre as condições impostas para a organização dessa ação supervisora, destaca-se das observações da pesquisa, como um dos fatores limitadores, o aumento exponencial do número de escolas, especialmente da rede parceira, *versus* o número de profissionais para esse acompanhamento em cada Diretoria, o que na compreensão das participantes, implica na qualidade da visita em cada escola e na possibilidade da retomada dessa visita, quando observadas pendências ou necessidade de fluxos de acompanhamento, ainda de formação, mesmo das condições reais de estudo e dedicação do profissional frente as outras demandas de trabalho.

Outro ponto que é enfatizado na pesquisa, e que, converge com a literatura levantada, são as condições que denotam desigualdade na oferta do atendimento, de 0 a 3 anos, no município, quando comparadas às redes direta e parceira, especificamente ao questionarem as condições de trabalho e a valorização profissional do quadro docente, ao colocarem em questão a composição das jornadas de trabalho e a diferenciação dos tempos de formação continuada e em serviço, o que implica diretamente, na qualidade do atendimento das crianças pequenas.

Não obstante, o trabalho apresenta outro condicionante à qualidade, que são os processos de celebração das parcerias, com a percepção de que ao longo dos anos, a supervisão escolar foi sendo afastada dos processos decisórios iniciais, quando são apresentados o Plano de Trabalho e os imóveis para a instalação de um novo CEI o que, conforme descrito, implica em apontamentos de ordem pedagógica, em momento anterior

à abertura de uma unidade, pois, como observado, esses apontamentos são atribuições da supervisão escolar, dentre os setores que participam do monitoramento das parcerias, todavia ao não participarem dos processos iniciais, incorrem em questões dessa natureza, após o início do atendimento.

Percebe-se assim, que o entendimento das OSCs sobre a política de atendimento da educação infantil na cidade, nem sempre coaduna com as diretrizes da SME, e, quando propositivas, trazem grandes ganhos para a população atendida, para os direitos dos bebês e crianças, demanda que esteve reprimida ao longo dos anos, desde a incorporação da faixa etária de 0 a 3 anos na Educação Básica, especialmente nas áreas mais carentes da cidade, onde se observa um maior crescimento da rede parceira.

Como sinalizado pelas supervisoras e equipes gestoras participantes do trabalho e também pelo referencial teórico, por vezes, as entidades incorrem em falta de atendimento às solicitações da supervisão escolar, manifestadas nos termos de visita, ou mesmo no moroso cumprimento do que é estabelecido por lei e reiterado pelo supervisor, ainda, dado a natureza do regime de trabalho, no silenciamento ou nas constantes trocas das equipes, quando colocam em questão tais apontamentos.

A despeito dos processos de celebração, outra característica limitante à efetivação da garantia da qualidade do atendimento na Rede Parceira, tendo em vista a ação supervisora, está sua atuação intermediária, quando da observação de irregularidades, cumprindo um papel de manifestação ao gestor de parcerias, que ao analisar e cumprir a previsão legal, poderá ou não propor notificações, penalidades ou mesmo denúncia do Termo de Colaboração ao Diretor Regional de Educação, com poderes de encaminhamentos decisórios, a depender ainda da compreensão e das relações dos mandatos políticos, em cada gestão.

Isso posto, os contextos e os resultados da pesquisa são confrontados com os pressupostos que motivaram e orientaram as etapas de realização deste trabalho, embora apontem para condicionantes estruturais e de uma atuação intermediária do supervisor escolar na rede parceira, também apontam para concretas contribuições da supervisão na qualificação do atendimento, seja na interlocução com as equipes nas visitas mensais, nos apontamentos dos termos de visita, na proposição de processos formativos, na análise documental, ou ainda, na proposição de adequações nos processos de autorização como

escola particular.

Desse modo, ao retomar a hipótese que ensejou a pesquisa, confirma-se que a ação supervisora tem importantes contribuições para a garantia dos direitos dos bebês e crianças de 0 a 3 anos, atendidos pela rede parceira da cidade de São Paulo, por ser o agente público de sistema responsável, que percebe os padrões de infraestrutura e de qualidade da política de educação infantil, por observar e manifestar-se sobre o cumprimento das metas que constam do Plano de Trabalho, apresentado pelas OSCs, e também, por analisar e acompanhar as diretrizes do projeto político-pedagógico das unidades. Contudo, em face da complexidade de sua atuação e políticas de parcerias elucidadas ao longo do trabalho, encontra limites.

O presente estudo não se encerra aqui. Ele, somado às demais pesquisas precedentes apresentadas, vem apontar o quanto se fazem necessárias ações e debates entre nossos pares, para que os desafios, os limites, as tensões, o mal-estar, desse cargo, sejam compartilhados e, em comumhão, minimizados. Também que, as alegrias, as conquistas e a potência dessa atuação em prol da qualidade da educação na cidade sejam objetos de novos estudos.

Assim, espera-se que demais olhares sobre a ação supervisora tragam não só reflexões acadêmicas e/ou elementos para a almejada qualificação dos profissionais que ocupam o cargo, mas também indicadores para que os formuladores das políticas no município compreendam a importância desse agente mediador/ regulador junto à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, como mais uma força, dentre outras que compõem o sistema, em busca de assegurar e efetivar os direitos em educação, desde a primeira etapa.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda (Coord.). **Educação & Supervisão**: o trabalho coletivo na escola. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANDRÉ, Marli. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 1, n. 1, p. 119-131, set. 2007. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/>
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARUCCI, Elizabeth. **Políticas de atendimento à Infância nas creches municipais de São Paulo (1989 a 1992)**. Dissertação – Mestrado em Educação. São Paulo: PUC-SP, 2007.
- BRASIL. CNE. **Resolução CEB 1/99**. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2008. 3 v.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 20/2009 de 11 de novembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF, 2009a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009b.
- BRASIL. **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009c**. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009, Seção 1, p. 8. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/\\_ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/_ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)>. Acesso em: 12 jun. 2022.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009d**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 12/06/2022.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014a**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 14 Dez. 2019. BRASIL. Lei nº 13.019 de 31 de julho de 2014b. Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil - MROSC. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm). Acesso em: 12/06/ 2022.
- BRASIL. **Lei nº 13.019 de 31 de julho de 2014b**. Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil - MROSC. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm). Acesso em: 05/11/2022.

**BRASIL. Lei nº 14.113 de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Disponível: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2019-2022/2020/lei/114113.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/lei/114113.htm). Acesso em: 05/11/2022.

CAMPOS, Maria Malta; CRUZ, Silvia Helena. V. **Consulta sobre qualidade na educação infantil:** o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2011.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. - 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância:** perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Penso, 2019.

GANDIN, Luís Armando (Org.). Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011. Disponível em: **Revista Educação & Realidade (ufrgs.br)**. Acesso em 04/08/2022

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. As origens da rede pública municipal de educação infantil na cidade de São Paulo. **Proposições**, vol. 6, nº 2 (17), 1995, p. 34-45.

FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Ap.; FARIA, Ana Lúcia G. (Orgs.) **Creche e feminismo:** desafios para uma educação descolonizadora. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas - FCC, 2015.

FRANCO, Dalva S. **Gestão de creches para além da assistência social:** transição e percurso na Prefeitura de São Paulo 2001 a 2004. Dissertação – Mestrado em Educação. São Paulo: USP, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KRAMER, Sonia; TOLEDO, Leonor P. B; BARROS, Camila. Gestão da educação infantil nas políticas municipais. **Revista Brasileira de Educação** v. 19 n. 56 jan.- mar. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/y9cJ6CBWXftRPtKC3pzt4Dp/?lang=pt>>. Acesso em 07/06/2021.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

Magistério. Secretaria Municipal de Educação: São Paulo, SME / DOT, n. 2, 2015.

MARTINS, Ronei Ximenes; RAMOS, Rosana. **Metodologia de pesquisa:** guia de estudos. Lavras: UFLA, 2013, p. 8-21.

NASCIMENTO, Ana Paula S.; SILVA, Cleber Nelson O. As creches conveniadas em São Paulo: quais os reais motivos dessa opção política. Artigos – **Revista de Financiamento da Educação FINEDUCA**, v. 5 – 2015/ n. 10. Porto Alegre: FINEDUCA, 2015. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/fineduca>. Acesso em 14/06/2020.

SALMASO, José Luís. **Supervisão educacional:** as tensões no acompanhamento do trabalho escolar. Curitiba: Appris, 2017.

SÃO PAULO (Município). Conselho Municipal de Educação. **Ação supervisora e o papel do Supervisor escolar.** Indicação 01/2000. Aprovada em 05/10/2000.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 3.477/11 de 27 de outubro de 2011. **Institui normas gerais para celebração de convênios** – SME/Entidades, associações e organizações que atendam CEIs/Creches. São Paulo: SME, 2011.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Concurso de acesso nº 02/2015 para provimento de cargos de Diretor de Escola e Supervisor escolar**. Edital nº 02/2015. São Paulo: PMSP, 2015a.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Padrões básicos de qualidade na educação infantil paulistana**: orientação normativa nº 01/2015. São Paulo: SME/ DOT, 2015b.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Programa Mais Educação: subsídios 5: **A supervisão escolar na rede municipal de ensino de São Paulo**: a gestão educacional em uma perspectiva sistêmica. São Paulo: SME/DOT, 2015c.

SÃO PAULO (Município). PMSP. Lei nº 16.271, de 17 de setembro de 2015 - **Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo**. São Paulo: PMSP, 2015d.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de qualidade da educação infantil paulistana**. – São Paulo: SME / DOT, 2016a.

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº 56.793, de 4 de fevereiro de 2016b**. Dispõe sobre a organização, as atribuições e o funcionamento da secretaria municipal de educação, bem como altera a denominação e a lotação dos cargos de provimento em comissão que especifica. Disponível em: <http://leismunicipal.sp.gov.br/rgchc>. Acesso em: 20/06/2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria Nº 4.548, de 19 de maio de 2017a**. São Paulo: PMSP, 2017.

SÃO PAULO (Município). **Relatório Anual de Fiscalização. Exercício 2017b**. Tribunal de Contas do Município de São Paulo. Disponível em: <https://portal.tcm.sp.gov.br/Management/GestaoPublicacao/Documento?id=13846>. Acesso em: 05/11/2022.

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº 58.514, de 14 de novembro de 2018a**. Aprova e institui o Plano Municipal pela Primeira Infância 2018-2030. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-58514-de-14-de-novembro-de-2018>. Acesso em: 15/08/2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Manual de gestão de parcerias Centro de Educação Infantil- CEI**. São Paulo, 2018b.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **A gestão pedagógica no processo formativo da Supervisão escolar e equipes pedagógicas das Diretorias Regionais de Educação**. Neira, Marcos Garcia, Pinazza, Mônica Appenzato (org.). São Paulo: SME/ COPED, 2018c.

SÃO PAULO (Município). **Resolução CME nº 05/2019a**. Organização dos ambientes educativos e recursos materiais referentes aos padrões de qualidade em unidades de

educação infantil. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/resolucao-secretariamunicipal-de-educacao-sme-cme-5-de-17-de-outubro-de-2019>. Acesso em: 08/04/2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Curriculum da cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPED, 2019b. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/51927.pdf>. Acesso em: 17/01/2021

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 1.005, de 17 de janeiro de 2019c**. Fixa módulo de Supervisor Escolar nas Diretorias Regionais de Educação. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretariamunicipal-de-educacao-sme-1005-de-17-de-janeiro-de-2019>. Acesso em: 17/01/2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa sme nº 7 de 11 de abril de 2019d**. Altera a Portaria SME nº 4.548, de 19 de maio de 2017, alterada pela Instrução Normativa SME nº 5, de 17 de abril de 2018, e dá outras providências. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-7-de-11-de-abril-de-2019>. Acesso em: 15/08/2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa sme nº 20 de 13 de agosto de 2019e**. Dispõe sobre as diretrizes para atuação de nutricionistas no acompanhamento, orientação e melhoria do controle de qualidade da alimentação escolar nos Centros de Educação Infantil Parceiros do Município de São Paulo. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-20-de-13-de-agosto-de-2019/detalhe>. Acesso em: 15/08/2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa sme nº 9 de 23 de abril de 2019f**. Dispõe sobre competências e procedimentos para a autorização de funcionamento e supervisão das instituições privadas de educação infantil, nos termos da Resolução CME nº 01/18, e dá outras providências. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-9-de-22-de-abril-de-2019/detalhe>. Acesso em: 15/08/2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Lei nº 17.232, de 12 de novembro de 2019g**. Autoriza o Poder Executivo a alterar a Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007, para considerar como horas de formação e aperfeiçoamento 10% (dez por cento) das horas de trabalho semanal dos Assistentes de Diretor de Escola e dos Profissionais da Classe dos Gestores. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-17232-de-12-de-novembro-de-2019>. Acesso em: 15/08/2021.

SÃO PAULO (Município). **Programa de Metas. Data Revisão Programática 2019-2021**. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.leg.br/wp-content/uploads/2019/04/Plano-de-Metasda-prefeitura-para-bi%C3%A3o-2019-2020.pdf>. Acesso em: 15/08/2021.

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº 59.283 de 16 de março de 2020a**. Declara situação de emergência no Município de São Paulo e define outras medidas para o enfrentamento da pandemia decorrente do coronavírus. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-59283-de-16-de-marco-de-2020>. Acesso

em: 06/06/2021.

**SÃO PAULO** (Município). **Dados abertos da PMSP. São Paulo: SME, 2020b.** Disponível em: <http://dados.prefeitura.sp.gov.br/dataset/parcerias-ed-infantil/resource/4d4f0cb3-b5f9-456e-8b3f-b2acc998f863>. Acesso em: 06/06/2021.

**SÃO PAULO** (Município). **Regiões, Subprefeituras e Distritos do município de São Paulo.** São Paulo: Portal PMSP, 2020c. Disponível em: 245 <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/mapa/index.php?p=250449>. Acesso em: 09/10/2022.

**SÃO PAULO** (Município). **SME. Trilha de aprendizagem.** São Paulo: Portal PMSP, 2020d. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/trilhas-de-aprendizagens/>. Acesso em: 20/07/2022.

**SÃO PAULO** (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução normativa SME nº 29 de 14 de setembro de 2020e.** Altera o artigo 43 da Portaria SME nº 4.548, de 17 de maio de 2017, que estabelece normas para a celebração e o acompanhamento de termos de colaboração entre a Secretaria Municipal de Educação e Organizações da Sociedade Civil visando à manutenção, em regime de mútua cooperação, de Centros de Educação Infantil – CEI para o atendimento de crianças na faixa etária de zero a três anos. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucaonormativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-29-de-14-de-setembro-de-2020>. Acesso em: 09/10/2022.

**SÃO PAULO** (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº. 41, de 23 de outubro de 2020f.** Dispõe sobre Formação Continuada para profissionais dos Centros de Educação Infantil das Unidades Indiretas e Parceiras, Instituição de adicional pelo cumprimento das metas estabelecidas no Termo de Colaboração e dá outras providências. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/179-saiu-no-doc/10972-instrucao-normativa-sme-n-41-de-23-10-2020>. Acesso em: 09/10/2022.

**SÃO PAULO** (Município). **Decreto nº 59.660, de 4 de agosto de 2020g.** Dispõe sobre a organização, as atribuições e o funcionamento da secretaria municipal de educação, bem como altera a denominação e a lotação dos cargos de provimento em comissão que especifica. Disponível em: <http://leismunicipa.is/rghcu>. Acesso em: 20/06/2022.

**SÃO PAULO** (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Coordenadoria de Alimentação Escolar. **Orientação Normativa de educação alimentar e nutricional para Educação Infantil.** – São Paulo: SME / COPED / CODAE, 2020h.

**SÃO PAULO** (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientação Normativa de registros na Educação Infantil.** – São Paulo: SME / COPED, 2020i.

**SÃO PAULO** (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução normativa SME nº 40 de 23 de outubro de 2020j.** Altera a Portaria SME nº 4.548, de 17/05/17, que estabelece normas para a celebração e o acompanhamento de termos de colaboração entre a Secretaria Municipal de Educação e Organizações da Sociedade Civil visando à manutenção, em regime de mútua cooperação, de Centros de Educação Infantil – CEI para o atendimento de crianças na faixa etária de zero a três anos. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-40-de-23-de-outubro-de-2020>. Acesso em: 09/10/2022.

**SÃO PAULO** (Município). **Instrução Normativa SME nº 53, de 10 de dezembro de 2021.** Altera a Portaria SME Nº 4.548, de 19 de maio de 2017, que estabelece Normas para a Celebração e o Acompanhamento de Termos de Colaboração entre a Secretaria Municipal de Educação e Organizações da Sociedade Civil visando à Manutenção, em Regime de mútua cooperação, de Centros de Educação Infantil – CEI para o atendimento de crianças na faixa etária de zero a três anos. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/noticias/aconteceu-nosinesp/179-saiu-no-doc/13710-instrucao-normativa-sme-n-53-de-10-12-2021>. Acesso em: 30/06/2022.

**SÃO PAULO** (Município). **Instrução Normativa SME nº 08, de 04 de fevereiro de 2022.** Assegura condições para a formação continuada nos Centros de Educação Infantil indiretos e parceiros, estabelece o adicional e dá outras providências. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/179-saiu-no-doc/13970-instrucao-normativa-sme-n-08-de-04-02-2022>. Acesso em: 12/06/2022.

SAVIANI, Demerval. A Supervisão educacional em perspectiva histórica: da função a profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura, S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade:** da formação à ação. São Paulo: Cortez, 2006.

SCAVONE, Darci Terezinha de Lucas. **Marcas da história da creche na cidade de São Paulo:** As Lutas no Cotidiano (1976-1984). Dissertação - Mestrado em Educação. Itatiba: Universidade São Francisco, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 24. ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2016.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010

TEIXEIRA, Angeli Matias. **A supervisão escolar do município de São Paulo:** da Função à Profissão. Dissertação – Mestrado em Educação. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2014.

TOLEDO, Renata Ferraz de; JACOBI, Pedro Roberto. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educação e Sociedade**, v. 34, n. 122, p. 155-173, 2013.

VERCELLI, Ligia de C. A.; ÁLCANTARA, Cristiano R.; BARBOSA, Maria Carmem S. **Aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil:** as relações entre as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Dialogia, São Paulo, n. 31, p. 33-43, jan./abr. 2019.

VERCELLI, Ligia de C. A. **O currículo da cidade na história da educação infantil paulistana.** São Paulo: Amazon & Independently published, 2021.

WELLER, Vivian. **Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos.** Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática (pp.54-66) Editora: Vozes, 2010.

## **ANEXO A – Dados Rede Municipal de Educação/SP**

<b>DADOS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO</b>	
CENTRO DE CONVIVÊNCIA INFANTIL /CENTRO INFANTIL DE PROTECAO À SAÚDE	3
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CULTURA INDÍGENA	3
CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DIRETO	317
CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL INDIRETO	383
CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO - CEMEI	12
CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO - CEI	45
CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO - EMEF	46
CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO - EMEI	47
CENTRO INTEGRADO DE EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS	16
CENTRO MUNICIPAL DE CAPACITAÇÃO E TREINAMENTO.	2
CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL	18
CRECHE PARTICULAR CONVENIADA	1785
ESCOLA MUNICIPAL DE	6

EDUCAÇÃO BILINGUE PARA SURDOS	
ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL	512
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL	502
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	8
ESCOLA TÉCNICA	4
MOVIMENTO DE ALFABETIZAÇÃO	345

Disponível em: [eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br](http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br) (acesso em 17/06/2021).

## **ANEXO B – Dados da Diretoria Regional De Educação/SP**

<b>DADOS DE UMA DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DA ZONA SUL</b>	
CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DIRETO	16
CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL INDIRETO	27
CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO - CEI	2
CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO - EMEF	2
CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO - EMEI	2
CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	1
CRECHE PARTICULAR CONVENIADA	108
ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BILINGUE PARA SURDOS	1
ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL	30
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL	33
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	1
MOVIMENTO DE ALFABETIZAÇÃO	26

Disponível em: [eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br](http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br) (acesso em 17/06/2021)

## APÊNDICE A

### ROTEIRO DA PESQUISA

- **Supervisão Escolar:** Gostaria de escolher um nome fictício? Quantos anos você tem? Tem filhos? É casada? Como chegou ao magistério? Qual é a sua formação inicial/continuada? Há quanto tempo está na educação? Antes de ser supervisora que cargo(s) na gestão você ocupou? Há quanto tempo está na educação pública? Há quanto tempo está na supervisão escolar? Quantas escolas são acompanhadas por você? Em que região da cidade você atua? 2. Quantos CEIs parceiros são acompanhados por você? Onde estão localizados? Qual a periodicidade das visitas nessas unidades? 3. Para além das visitas de rotina, que outras ações de acompanhamento são realizadas nas unidades parceiras? 4. Em quais legislações a ação supervisora se ampara, para o acompanhamento da qualidade do atendimento nos CEIs da rede parceira? 5. Os direitos fundamentais dos bebês e crianças são garantidos no atendimento desses CEIs? 6. Quais as ações da supervisão escolar contribuem para a garantia dos direitos fundamentais dos bebês e crianças atendidas nos CEIs da rede parceira? 7. Como se dá a interlocução da supervisão escolar com as equipes gestoras das unidades, para a garantia da qualidade do atendimento nos CEIs da rede parceira? 8. Há limitações/desafios para a garantia dos direitos fundamentais dos bebês e crianças atendidas nos CEIs da rede parceira? Em caso afirmativo, quais seriam?
- **Direção Escolar:** Gostaria de escolher um nome fictício? Quantos anos você tem? Tem filhos? É casada? Como chegou ao magistério? Qual sua formação inicial/continuada? Há quanto tempo está na educação? Antes de ser diretora de escola, que cargos você ocupou? Há quanto tempo está na direção? 2. Em que região da cidade está localizado o CEI? Qual é a demanda atendida (agrupamentos e quantidade)? 3. Quais ações do diretor de escola contribuem para a qualidade do atendimento dos bebês e crianças atendidas no CEI? 4. Como se dá a interlocução da supervisão escolar com a direção da unidade, para a garantia dos direitos fundamentais dos bebês e crianças? (ou qualidade do atendimento) 5. Na organização das experiências do cotidiano, com/para os bebês e

crianças, que direitos fundamentais são garantidos no CEI? 6. Quais são as possibilidades e os limites para a garantia dos direitos fundamentais dos bebês e crianças atendidas no CEI?

- **Coordenação Pedagógica:** Gostaria de escolher um nome fictício? Quantos anos você tem? Tem filhos? É casada? Como chegou ao magistério? Qual sua formação inicial/continuada? Há quanto tempo está na educação? Antes de ser coordenadora pedagógica, que cargo você ocupou? Há quanto tempo está na coordenação pedagógica? 1. Que ações da coordenação pedagógica contribuem para a qualidede do atendimento de bebês e crianças no CEI? 2. Há registros e/ou docuemnts que apontem o acompanhamento da qualidade do atendiemnto dos bebês e crianças no CEI? Quais? 3. Como se dá a interlocução da supervisão escolar com a coordenação pedagógica, para a garantia dos direitos fundamentais dos bebês e crianças? 4. Quais são as possibilidades e os limites para a garantia dos direitos fundamentais dos bebês e crianças atendidas no CEI?

## APÊNDICE B

### TRANSCRIÇÃO DOS ÁUDIOS DO GRUPO DE DISCUSSÃO

- **Participantes:** quatro supervisores escolares

- **Identificação das vozes:** quatro femininas (moderador e participantes)

- **Período de realização:** novembro de 2021.

**1. Moderator:** Entender quais são os limites, as possibilidades e de que maneira a ação supervisora contribui para a garantia desses direitos fundamentais é o objeto da minha pesquisa. Num primeiro momento, eu pensei em conversar, ter essa conversa com a supervisão. Depois, eu vou pedir para vocês me indicarem um (CEI), que vocês acham que seja possível, para entrevistar as diretoras e coordenadoras pedagógicas. A primeira questão que eu trago para a gente conversar é um pouquinho para falar de vocês, quantos anos têm, se têm filhos, se são casados, como chegaram à educação, há quanto tempo estão na educação, há quanto tempo estão na supervisão, antes de serem supervisores, que cargos ocuparam, há quanto tempo na educação pública e um pouquinho sobre vocês, como foi esse percurso para chegar à supervisão. Fiquem à vontade para falar aquilo que vocês acham que é importante destacar para esse percurso.

**S1:** Bom, eu tenho 33 anos, sou casada, estou na Prefeitura há 11 anos, entrei em 2010. Eu só trabalhei na Prefeitura. Eu fiz estágio antes, mas eu entrei na Prefeitura e fiquei na Prefeitura. Fui professora por quatro anos de Ensino Fundamental, um deles em sala de leitura, depois eu fui CP na Educação Infantil, por dois anos, depois eu fui professora na Educação Infantil, por um ano, e depois eu vim para a supervisão, meio para ver como seria e gostei. Fui primeiro como designada, que nem a (inint) [00:05:43], e depois accesei o cargo.

Moderador: Você acessou quando?

**S1:** Em 2019. Eu fiquei designada em 2018. Eu sou pedagoga de formação, eu tenho mestrado em Sociologia da Educação, pela FEUSP.

**Moderador:** Vir para a supervisão foi um caminho da carreira? Você entendeu que era o

que você queria?

**S1:** Você quer a resposta bonita ou você quer a resposta de verdade?

**Moderador:** O que você quiser.

**S1:** A questão é que eu tinha prestado os concursos na verdade. Eu prestei para ver como seria. Quando eu fui por designação, eu fui experimentar e eu gostei muito da minha experiência na designação. Eu até comentei com a S2 que eu acho que o meu melhor ano de supervisão foi o ano em que eu era designada, quando eu sabia menos, mas eu fazia as coisas talvez mais próximas da sala de aula ainda. Eu gostei muito da experiência. Peguei um setor muito difícil quando eu entrei, porque era o que sobrava, mas foi o setor pelo qual eu me apaixonei. Quando eu entrei, eu quis ficar no setor de novo. O setor tinha ficado mais ajeitado e eu falei: "quero ficar no setor" e consegui ficar. Eu gosto da supervisão porque você pode contribuir com a formação das equipes gestores, que é uma das coisas que eu mais gosto de fazer. Na semana retrasada, eu estava mais surtada porque eu queria muito poder fazer a formação de verdade dos meus CEIs, porque eu tinha me preparado para aquilo, não queria que enchessem com um monte de coisa, porque acho que isso é um problema no nosso cargo. A gente é supervisor escolar, se eu quisesse fazer processo, eu virava advogada. Às vezes eu acho que tem uma ênfase em coisas burocráticas na supervisão que não são para atender a escola no final, são para atender problemas funcionais. Acho que não é só a gente que tem essa responsabilidade dentro da estrutura da Secretaria, tem outros servidores que poderiam compartilhar essa responsabilidade, porque quando a gente fica muito focado nesse burocrático, a gente deixa as escolas de lado.

**Moderador:** Obrigada, Eliana!

**S2:** Bom, eu tenho 49 anos, eu sou bagunçada, não posso dizer que sou casada. Tenho três criaturas e mais um bebê e a vida vai seguindo assim. Em relação à carreira, eu sou formada em Educação Física e, na ocasião da minha formação, eu atuava especificamente na área de *fitness*, com academia e todo esse aglomerado que envolve essa questão da ginástica, da dança, era um recorte que eu achei que fosse o meu recorte. A primeira vez que eu fui tentar continuar os estudos, também foi nessa área. Curiosamente, naquela ocasião, a minha intenção era trabalhar com nutrição e atividade física. Eu tive uma reação física de repulsa a tudo aquilo. Foi tão dramático e tão visceral o que aconteceu, que eu deixei de lado e comecei a olhar para outras questões que também eram minhas, mas que eu não aceitava.

Eu sempre quis ser professora, mas eu achei que eu seria professora de Inglês, porque eu gosto de idiomas. Eu sempre brinquei muito com essa história de ter nascido no Dia dos Professores. Eu falo que eu nunca brinquei de escolinha, eu fazia estágio, porque eu sempre gostei, sempre me vi nesse universo escolar. Como aluna, eu já vislumbrava a minha vida ali. Mas eu tinha uma resistência aos concursos públicos, por uma ignorância na época, uma imaturidade. Por conselho, decidi escutar a minha mãe, particularmente. O meu pai e a minha mãe são funcionários públicos. Eu prestei os concursos em 1998. Acho que em 1998 teve, tanto do Estado quanto da Prefeitura. Fui aprovada nos dois. No do Estado, eu não assumi na época e o da Prefeitura, eu assumi em 2001, quando começou o governo da Marta. Eu segui como professora e foi um encontro comigo mesmo. Eu digo que foi na escola pública que eu aprendi a ser gente, uma experiência ímpar. Eu segui até 2010, quando eu accessei o cargo de CP. Um pouquinho antes de acessar o cargo como CP, eu trabalhei como CP designada e também um ano como Assistente de Diretor de Escola. Depois assumi definitivamente a coordenação. Na minha experiência na coordenação, num primeiro momento, eu tive um pouco de receio, porque eu ia ficar longe dos alunos. Ao contrário: eu fiquei muito perto dos alunos, foi fantástico, porque não tinha os embates que a sala de aula às vezes provoca na gente. Na coordenação, não tinha os embates, era mais o campo do diálogo, mais no campo do afeto. Eu me encontrei muito com essa molecada, principalmente com os adolescentes, que são o público com que eu acabo me identificando mais para trabalhar. Uma coisa que a coordenação me deu de muito prazer foi perceber que aquilo que eu sonhava na educação não precisava ser realizado exatamente por mim. O processo formativo trouxe isso à minha carreira. Eu consegui trabalhar tempo suficiente nas unidades, de forma a migrar de um agrupamento de pessoas para um grupo de trabalho. Com isso, aquilo que a gente estudava, discutia e propunha foi ganhando vida na escola. Aí eu prestei o concurso apenas para a supervisão, não fiz o concurso de Direção, porque nunca me vi diretora. Na época, era um trabalho muito afastado do pedagógico, então não queria esse lugar. Fui para a supervisão porque eu pensei: "sabe-se lá Deus, quando vai ter outro concurso, vou prestar". Nunca tinha almejado esse cargo. O cargo que eu almejei foi o da coordenação pedagógica. Em 2017, trabalhando como supervisora designada, ao contrário da Eli, foi uma experiência muito ruim, tão ruim que eu pensei em não vir, porque me trouxe aquilo que é mais difícil para a gente, que é a solidão do cargo. Eu tinha isso muito marcado,

o tempo todo isso foi uma marca na minha permanência na supervisão em 2017. Mas conversei com colegas mais experientes. Eu costumo entender que se eu não tenho o olhar ainda, eu pego o olhar de quem sabe mais do que eu emprestado e, lá na frente, as coisas se ajustam. Realmente, foi o que aconteceu. Decidi acessar o cargo para a supervisão e, apesar de todas as dificuldades, particularmente, nesses dois últimos anos, eu penso que sim, eu fiz a coisa certa, ao acessar. Antes de me tornar CP, como eu tenho só Educação Física, eu fiz um mestrado interdisciplinar lá no Mackenzie. O título sai como mestre em Educação, Arte e História da Cultura, o que tem muito a ver com a minha trajetória pessoal e profissional. Foi uma experiência fantástica, poder dialogar com tantas pessoas diferentes, com esses olhares mais afinados sobre essas outras duas áreas, com as quais eu não tinha tanta aproximação, que são a Arte e a História da Cultura. Foi um casamento muito bom. Esse ano fiz, em março, 20 anos de rede. Em um dado momento, eu cheguei a trabalhar concomitantemente com o Estado, mas abri mão do Estado, porque teve outro concurso. Entrei, ingressei, mas um ano depois eu falei: "não, não é para mim". O meu espaço realmente era o da Prefeitura, me entendia melhor com as concepções defendidas pela Prefeitura na ocasião. Acho que é isso.

**Moderador:** Você chega à supervisão em 2017?

**S2:** Em 2017 como designada e em 2019, pelo concurso. Mas em 2018, eu volto para a escola.

**Moderador:** Que bom para a gente. Obrigada, Angélica!

**S3:** Sou casada, com dois filhos, os mais lindos do mundo - estou até emocionada de falar deles. Eu vou falar um pouco da minha trajetória antes da Prefeitura. Formei em Pedagogia, aos 20 anos eu já estava formada. Eu trabalhei dois anos e meio na rede estadual de ensino. Na época, quando eu trabalhei no Estado, eu ainda não estava formada, mas, por estar no último ano, eles fizeram aquele contrato como estagiária. Eu fiquei dois anos e meio no Estado. De lá, migrei para a rede particular de ensino, para uma escola de freiras, muito bem conceituada na região, na Zona Sul de São Paulo. Lá mesmo, já formada, eu entrei como auxiliar de ensino da escola particular, inicialmente com o Ensino Fundamental, e depois, com o Ensino Infantil. Lá, nessa escola, assumi uma sala como professora. Teve o concurso da Prefeitura, eu prestei no ano de 2000 e optei por pedir as contas e sair da rede particular, foi uma escolha minha de migrar para a Prefeitura, no ano de 2000. Por ter essa

experiência na rede particular com a infância, eu optei por entrar no Ensino Fundamental da Prefeitura, com os primeiros anos, porque eu achei que aproximaria mais da minha realidade com a alfabetização. Peguei os projetos da Prefeitura, “Toda Força ao 1º Ano”, que foi a minha experiência maior, com os primeiros anos e com os quartos anos - sempre optava por essas pontas. Fiquei muito tempo na sala de aula, recebi vários convites para entrar na coordenação como designa. Balancei um pouco, mas optei por não pegar. Prestei o concurso em 2015 para coordenadora pedagógica. Na verdade, comecei como coordenadora pedagógica em 2015 e fiquei pouco tempo na gestão, até vir a supervisão. Deu três anos certinho, para vir para a supervisão, em 2018. Eu sou bebê de coordenadora e vim assumir a supervisão. Eu lembro da primeira reunião da supervisão. A palavra que eu resumo aquele dia é frustração, porque eu lembro que, naquela primeira reunião, ninguém falou de aluno, ninguém falou de aprendizagem. E eu me via distante da coordenação, falei: “que saudade da coordenação” naquele primeiro momento. Demorou muito tempo, eu diria mais de seis meses, oito meses, foi bem no finalzinho daquele primeiro ano na designação, para eu decidir. Não falar de aluno e não falar de aprendizagem foram coisas que balançaram bem. Mas no finalzinho, quando teve aquelas reuniões de setor, eu falei: “dá para falar da aprendizagem”. Nas minhas visitas, eu conseguia trazer isso para mais próximo, mas naqueles encontros coletivos, eu via que era algo muito distante, então aquilo me balançou bastante em termos de sentimento do que eu queria. Em 2019, junto com as colegas, eu assumi como efetiva, me trouxe muita alegria, muita realização. Para a família, eu quase virei a Prefeita, meu pai ficou com muito orgulho, porque, vindo como negra, fruto da escola pública, assumir a supervisão foi algo muito marcante. Foi um concurso com cotas. Pela primeira vez, eu prestei por cotas. Ser negra na supervisão foi algo que trouxe muita alegria para a família. Meu pai, a vida inteira, foi motorista particular; a minha mãe, doméstica, faxineira, diarista, então trazer isso foi um marco para a nossa família. Outro dia eu fui fazer uma visita ao Marina Vieira De Carvalho Mesquita, onde eu estudei desde o pré, e levei para aquela equipe gestora a minha trajetória de criança. Outro dia achei uma foto dessa minha trajetória no Marina. Foi algo muito marcante. Num primeiro momento, a supervisão e o trabalho que a gente fazia na coordenação (a gente falava de aprendizagens, de formação) não me trouxeram isso muito próximo, embora a prova trouxesse isso. Eu lembro da prova da supervisão, que trouxe isso

muito à realidade próxima, falou dos indicadores de qualidade, falou das aprendizagens. Eu lembro que todo mundo, no resumo, falava assim: "essa prova da supervisão trouxe mais os CPs para acesso do que os diretores, ao contrário dos concursos anteriores". Os concursos anteriores traziam muitos diretores para a supervisão, mas esse concurso de 2015, trouxe mais esses CPs, então eu achei que ia trazer muito próximo, mas não. Na prática, não foi essa a impressão que eu tive nos primeiros momentos das reuniões coletivas, mas eu sabia que quando eu fosse para as escolas, eu conseguiria trazer isso de maneira muito próxima. E os diretores da rede parceira e da rede direta percebiam essa mudança de perfil, eles traziam isso nas reuniões: "poxa, mudou bastante esse perfil". Os CPs falavam: "que bacana falar dessa questão das aprendizagens nessa visita da supervisão", "que bacana os supervisores conversarem com os CPs nessa visita da supervisão". Eu lembro que, como CP, essa conversa com os meus supervisores era meio que distante, era mais voltada para os diretores, não tinha muito o CP como destaque, como protagonista daquele diálogo. Ele veio no finalzinho, mas não era como ponto em destaque. Então, eu procurei fazer sempre essas conversas, essas visitas nas escolas, trazendo esse CP como protagonista do diálogo, da formação, enfim. Sobre a minha trajetória, eu pulei a educação de jovens e adultos. No finalzinho, meio que namorando, fui para o CIEJA, onde eu tive a experiência com a educação de jovens e adultos, com esse foco na alfabetização dos adultos. Foi uma experiência bem marcante para mim. No CIEJA, conheci de perto a questão das deficiências dos adultos, aqueles adultos que ficavam escondidos dentro de casa. O CIEJA trouxe essa oportunidade, a questão do mercado de trabalho. Antes de migrar para a coordenação, eu tive essa experiência no CIEJA, como professora e, por seis meses, também como coordenadora. Lá no CIEJA, eles não usam o termo coordenadora, mas tem o papel de coordenador. Foi uma experiência que me trouxe bastante alegria nessa trajetória. Então, eu assumo como efetiva em 2019, como supervisora.

**Moderador:** Acessa em 2019 e em 2018 é designada?

**S1:** Isso. Em 2018 fui designada e em 2019, acessei como efetiva e estou até hoje, vou me aposentar bem feliz, bem mais feliz, bem mais, me apropriando desse território e sempre procurando trazer o coordenador pedagógico nessas nossas visitas da supervisão. A gente sabe que algumas escolas ainda têm a prática de, quando o supervisor vai, só o diretor participar da conversa. Mas a gente, que teve como base essa formação de CP, sempre traz

os coordenadores para esse diálogo, que eu acho que é fundamental. Na verdade, traz a equipe gestora, traz os assistentes e os CPs para fazerem parte desse movimento formativo nas visitas. Acho que é isso.

**S4:** Quero fazer duas perguntas e cada uma vai responder de um jeito. A primeira é: vocês são oriundas da coordenação pedagógica. O que vocês estão fazendo aqui na supervisão? Você acham que a supervisão consegue influenciar no trabalho das escolas? A segunda é: vocês têm trajetórias semelhantes e, ao mesmo tempo, bem distintas. S1, eu quero saber se, depois que você fez o mestrado, você pensou em abandonar a educação básica e fazer outra carreira. S2, tudo que deu origem à sua trajetória, a arte, a cultura, a educação física, você abandonou isso para ficar num trabalho do tipo burocrático, na supervisão; você não está deslocada? S3, tem a ver com a questão da estrutura racial do país, se você se sente deslocada na supervisão, se você se encontra aqui ou se o trabalho da supervisão também tem que ser uma luta diária para você se encontrar nessa situação.

**S3:** A primeira pergunta é se a gente consegue fazer esse trabalho formativo dentro da supervisão escolar. Eu acredito que sim. Nas nossas visitas às unidades escolares, ainda é um processo gradativo, ele é processual. Não sei se em todas as visitas, mas em grande parte delas, a gente vai dando orientações às escolas e essas orientações têm esse caráter formativo. Eu acredito que ele seja possível sim. Eu trago um pouco da briga diária que você trouxe na segunda pergunta. É uma briga diária sim, o trabalho da supervisão. Ele tem essa tendência de ir mais para o burocrático do que para o pedagógico. A gente, que tem essa formação no pedagógico, é que acaba trazendo esse elemento. Mas mesmo no burocrático, numa apuração preliminar, por exemplo, que traz esse caráter burocrático, a gente também se forma na ação daquele processo, então ele é formativo também, mesmo que seja dentro de um processo de formação no burocrático, não exatamente no pedagógico, ele também forma, porque a gente se forma nesse processo da ação. Em relação à questão racial que o S4 trouxe, eu falei que foi um concurso de cotas. Na supervisão escolar, por exemplo, eu lembro que a gente tinha, de efetivo, uma supervisora escolar. Depois, com o concurso de 2015, nós vimos mais colegas supervisores negros. No meu dia a dia, para mim, é um orgulho isso. Eu lembro de uma das visitas à rede parceira que eu fiz, não uma visita mensal, porque não era minha, mas uma visita de autorização. Uma das coordenadoras falou para mim: "poxa, que bacana, nunca tive uma supervisora negra". Ela,

como negra, falou isso trazendo o orgulho. Eu falei: "você vai ver vários supervisores negros em função do concurso de 2015". A gente fez um diálogo ali. Quando o S4 fala do desafio, desafio a gente tem, independentemente de estar no cargo de supervisor ou não, mas na sociedade brasileira, porque o racismo é silencioso. Eu lembro de uma experiência numa unidade, na EMEF XX, onde uma criança negra olhou para mim e falou: "quem é você?". Um dos professores falou: "ela é a supervisora". Aí ele perguntou: "e o que é supervisora?". O professor entrou e falou: "ela é a que manda em tudo", ele usou um termo assim, "ela é o patamar máximo aqui" e o menino ficou orgulhoso. A criança negra ficou naquele diálogo e o professor levantava, porque ele dizia: "a gente tem que levantar o máximo, porque ele está vendo em você possibilidades, de repente, para a família dele". Foi um encontro bem gostoso. Toda vez que eu voltava à unidade, o menino falava assim: "ela é chefe". Eu falei: "ele não vai entender o que é uma supervisora". Eu falava: "eu sou a professora X". Ele falou: "não, fala que você é a supervisora". A ideia do concurso também é trazer essa representatividade para as crianças, para que as crianças negras também percebessem e vissem que o negro não precisa ser sempre só o varredor do pátio, ou a cozinheira, ou a moça da limpeza, mas que poderia ser também o supervisor escolar, que poderia ser o diretor, que poderia ser o professor. Essa valorização me traz muito orgulho. Eu acho que o desafio é no cotidiano, mas eu levo e encaro isso com muita alegria, com muita felicidade, com muita honra aos meus familiares, e mostro para os meus filhos que é possível chegar a lugares altos, através do estudo. Eu acho que o estudo é o que marca e o que muda a nossa trajetória, a das nossas crianças, a dos nossos adolescentes negros. Eu acho que levar essa representação para as escolas é bastante importante e fundamental.

**Moderador:** Obrigada.

**S2:** Bom, primeiro em relação à contribuição para a formação, eu entendo que sim, que o supervisor é muito potente para essa contribuição, que a gente desenvolve uma calma para entender que educação é processo. Nesse diálogo com as diversas equipes, a gente tem isso de maneira muito concreta. Equipes que, a cada visita, consegue entender aquilo que você está pensando, que você vai trazendo, que você vai provocando e elas reagem àquilo. E equipes que levam um pouco mais de tempo. Você também, no seu processo formativo, tem que descobrir qual é a melhor comunicação com cada equipe. Tem equipe que precisa sair, talvez, de uma planilha para uma discussão de concepção. Tem equipe que você pode

discutir a concepção, mas você vai ter que ajudar a pensar numa ferramenta para registrar e acompanhar aquele trabalho pretendido. E essas diferenças também vão te obrigando a sair do seu lugar e a se colocar o tempo todo pensando aquilo, em como eu posso contribuir. Eu acho que a nossa grande pergunta cotidiana é essa: como eu posso ajudar? Como eu posso contribuir? Como eu posso provocar? Como a gente pode dar um passo, se for isso que está sendo entendido como necessidade daquela equipe, daquela unidade? Paralelo a isso, quando o S4 pergunta dessa parte das Artes e da História da Cultura, que foi estudada, que foi olhada e eu tenho isso na minha formação pessoal, inclusive, e depois, veio como profissão. Tem algumas coisas que eu olho com muita gratidão, que são, primeiro: me deparar com essas disciplinas, eu percebo o quanto um olhar sensível é fundamental para que o diálogo aconteça nas unidades, porque isso vai dando uma questão de flexibilidade, de ampliação do olhar e esse respeito pelo tempo do outro, quando a gente fala de formação. Eu pude trabalhar também no ensino superior, tanto nos cursos de Educação Física quanto de Pedagogia, e ter esse diálogo ampliado nesse campo foi fundamental para realizar o trabalho que eu queria realizar, porque eu entendo que o currículo da infância se apoia em arte e educação física. Como é algo que eu entendo, acredito e defendo, ao trabalhar tanto com formação de licenciados, até com as equipes gestoras, isso me permite um traquejo, me permite uma compreensão de um todo, me permite navegar e trazer outros olhares para as equipes, num processo criativo, acho que eu consigo atuar nesse campo da criatividade. Eu brinco que eu gosto do campo das possibilidades, então, para mim, tudo é possível. O que precisamos fazer para que isso seja realmente possível, é o que a gente vai discutir, é o que a gente vai estudar e planejar.

**S1:** Eu acho que a supervisão, sim, ainda é um espaço em que a gente consegue formar as pessoas. Eu acho que a gente precisa, enquanto supervisão, como a S3 estava comentando na fala dela, privilegiar e abrir brechas, abrir tempo e espaços para a gente fazer esse movimento com as escolas. Eu acho que também é um desafio nosso abrir tempo e espaços de autoformação para a gente dentro do trabalho da supervisão, porque a gente não forma se a gente não tem repertório. Uma das coisas que eu acho que a supervisão também traz nessa questão de colaborar com a formação do próximo, do outro, é que a gente tem um privilégio na supervisão de andar por muitas unidades, de poder ver o trabalho acontecendo em muitas unidades. Isso a gente também incorpora como repertório. Ainda que não seja

um repertório da nossa prática vivida, é um repertório da nossa prática observada. A gente consegue, no nosso processo formativo com as unidades, compartilhar isso, ainda que elas não estejam sempre em diálogo, ainda que não seja a experiência daquele ano naquele território, mas é algo que eu vi em outra escola, que eu vi que foi muito bacana e que eu posso usar na formação com essa escola, porque hoje, ela tem a mesma necessidade que aquela escola do ano passado apresentava. Eu acho que às vezes, a gente ainda pensa numa formação muito nossa, da supervisão, com a equipe da escola, muito nessa questão. Quando a gente fala da reunião de setor, é uma coisa mais dialógica entre os pares que são iguais. É inevitável pensar que a gente fala de um outro lugar quando a gente está na visita da supervisão. A gente forma sim, mas acho que a gente precisaria criar procedimentos na supervisão, para a gente formar sempre em comunidade com as escolas. Na reunião de setor, eu sempre penso isso. A gente fala: "a gente vai sair da supervisão, no ano que vem, eu não vou estar aqui como supervisora, vai vir outro colega, mas vocês vão continuar aqui. Então, vocês têm que continuar fazendo essa troca", mas isso ainda é muito difícil. Eu acho que isso ainda é uma coisa a se construir e a se conquistar com as escolas. Mas a gente consegue, sim, nas visitas, ver os avanços. É muito interessante ver os diferentes níveis de aprendizagem, como a gente vê com as crianças e nas equipes gestoras também, ver que às vezes, a CP puxa e transforma o olhar do diretor - acho que isso é uma coisa interessante também, quando a gente faz os diálogos com as equipes. Às vezes, você tem o diretor parceiro, em especial, muitas vezes, com um olhar muito burocrático, porque eles estão lá com essa função. Então, é transformá-los em diretor pedagógico. O diálogo com a CP, muitas vezes, ajuda a puxar esse diretor, para ver que isso é importante também, que não é só planilha. Acho que é isso. E se eu pensei em seguir outra carreira, em largar a educação básica, por conta do mestrado, não, porque eu acho que a minha escolha pela educação já foi muito difícil, eu não sairia dela. Ao contrário da S3, que foi motivo de orgulho, eu fui motivo de "desorgulho", por ter vindo para a educação. Os meus pais são engenheiros, eu sou de classe média, eu estudei num colégio caro no Ensino Médio, ainda que fosse com bolsa. Prestar vestibular para Pedagogia era tipo: "o que eu fiz com você para você dar tão errado?". Na verdade, eu já queria ser professora, mas com toda a pressão, eu fiz o vestibular da ECA, para jornalismo. Eu entrei na ECA primeiro em jornalismo, porque eu gostava muito de escrever e de viajar. Eu pensava que poderia viajar, ser correspondente

internacional. E gostava muito de falar idiomas, sempre tive facilidade. Aí entrei na ECA e ao mesmo tempo, entrei na PUC. Fiz o meu primeiro ano de Pedagogia na PUC. Conseguí a bolsa na PUC de 50%, porque os meus pais trabalhavam numa empresa que dava bolsa, desde que você fizesse uma prova todo ano. Então, na minha vida inteira, eu fiz prova no final do ano, para conseguir me manter numa escola particular e pagar bolsa. A mesma coisa foi com a PUC. Eu não tive uma experiência boa com a Pedagogia da PUC, talvez por ter entrado lá de manhã (porque o Jornalismo era à noite), mas eu sabia que eu queria fazer educação. No meio do ano, eu fiz a transferência para a FEUSP e só no outro ano, eu entrei. Eu fiz toda a Pedagogia na USP. Repeti o primeiro ano, na verdade, porque um monte de coisa não foi compensada. Todos os meus estágios foram em escola pública. Os estágios obrigatórios eu nunca quis fazer em escola particular, porque, embora eu não tenha estudado em escola pública durante a minha vida, eu vivi num lugar em que todas as minhas colegas, colegas de dança, eram de escola pública. Eu passei a minha vida indo às festinhas de escola pública, porque eu morava num bairro, mas estudava em escola particular longe, em outro bairro, então eu era meio peixe fora d'água. Aquilo sempre mexeu comigo, essas outras vivências. A princípio, a minha família também tinha uma história, ainda que com muitos privilégios, por serem brancos e tudo mais, de estudo em escola pública. Eu sabia que eles estavam me colocando em escola particular porque, para eles, aquilo era o melhor, mas sempre foi uma coisa difícil, porque as minhas amigas do bairro, amigas de brincar na rua, todo mundo estudava em escola pública, mas eu estudava em escola particular. Sempre tive essa coisa com a educação básica pública. Eu entrei na Prefeitura no mesmo semestre em que eu fui aprovada no mestrado. A minha orientadora do mestrado falou que ela não autorizava que eu ficasse como professora de escola pública, porque era um absurdo. Ela era muito rígida e ela falava que não dava para fazer pesquisa e trabalhar ao mesmo tempo, e isso não faz tanto tempo assim - e a pessoa virou diretora da Faculdade de Educação depois. Eu podia, talvez, ter saído? Eu não sei. Eu gostava muito da vida acadêmica, mas, para mim, ainda é uma vida muito de fantasia, é muito distante da realidade. Essa minha orientadora, por exemplo, nunca tinha sido professora da rede pública. E como ela orientava o mestrado em que eu fazia pesquisa sobre formação de professores da rede pública? Tudo isso eram coisas muito contraditórias. Quando eu terminei o mestrado, eu não pensei em sair da educação básica. Acho que depois da experiência de ter passado pelo ensino

superior, eu gostaria muito de continuar dando aula e de fazer formação. É engraçado, porque eu não me veria pensando em fazer um concurso, passar para uma universidade pública, se fizesse doutorado. Na faculdade particular, todas as minhas alunas são oriundas de escola pública, então parecia que eu estava, de novo, trabalhando com a educação pública. Eu saí do ensino superior particular por discordar das coisas que faziam com as pessoas que estavam ali sonhando. As pessoas estavam só na roda do capitalismo, tentando fazer com que as meninas pagassem coisas que não eram necessárias nessa questão da formação. Eu não sairia da educação pública, mas é muito difícil manter essa posição. Vir para a supervisão teve muito disso também, de eu dar conta de fazer as minhas coisas sem precisar falar para ninguém, pedir ajuda para ninguém, para ninguém jogar na minha cara que eu escolhi ser isso, quando eu poderia ter sido jornalista ou médica. Mas eu acho que eu não seria outra coisa. Na Sociologia, a gente fala de socialização primária e socialização secundária. A socialização primária é com a família e a secundária, é com a escola. Eu brinco que eu não tive a primária, porque eu estou na escola desde os três meses de idade, então eu nunca saí da escola. Eu não seria outra coisa que não fosse professora. Eu acho que eu me enganei ao ir para o Jornalismo, tentando cumprir as expectativas dos outros, dos pais, mas eu sempre gostei de brincar com os vizinhos da rua de professor, de dar aula. A minha primeira experiência na alfabetização foi alfabetizando um vizinho, na casa do meu avô, que tinha vindo do nordeste com a família. O menino já era grande e não sabia ler e escrever. Ele entrou na escola e eu o ajudava a ler e a escrever. Eu tinha 12 anos de idade. Eu sempre gostei muito de ensinar, sempre gostei muito de estar em escola, é um lugar em que eu me sinto bem. Acho que uma das coisas que me faz falta na supervisão é ficar na escola. Ficar na supervisão para mim, é longe de estar na escola. Eu gosto de estar dentro da escola. Enfim, é isso, eu não deixaria a educação pública por nada. Os meus pais trabalham no setor privado. O meu avô, que é minha figura de mais representação, que foi quem me criou, era funcionário público. O meu avô tinha um medo muito grande de acontecer alguma coisa e falava para eu prestar concurso. Acho que não sairia da educação pública básica.

**Moderador:** Vocês tocam num assunto que eu, em princípio, não trouxe, mas eu acho que agora ele se ressaltou, que é a questão da formação do supervisor. A gente falou dessa formação inicial e a S1 e a S2 tocam nessa questão da formação em serviço. Como eu vou

formar as minhas equipes se eu preciso me nutrir? Como vocês entendem essa formação em serviço do supervisor? Vocês acham que ela está a contento? O que ela precisaria? É essa formação nossa, enquanto supervisores, para chegar na escola. O que vocês entendem com relação à nossa formação em serviço?

**S2:** A gente não tem. Eu acho que talvez a gente espere que essa organização venha de alguém acima de nós, mas a gente poderia, enquanto grupo de trabalho, pensar numa forma de nos organizarmos, ainda que o tempo seja cruel no nosso trabalho. Se a gente colocar isso como primordial e prioritário, a gente consegue se organizar para fazer, porque entendo que mais do que o tempo que a gente vai ter para estudar, é o hábito do estudo. Se a gente conseguir criar esse hábito, por exemplo, de terça-feira, antes da reunião, a gente se juntar, ler um texto, ainda que seja uma portaria, ainda que seja um referencial exclusivamente da Prefeitura, e que, num dado momento, não amplie tanto o nosso olhar, porque a gente está bem dentro, ao criar esse hábito, a gente vai avançar, vai construir essa possibilidade.

**Moderador:** Você traz a questão da formação da rede.

**S2:** Não, não penso na rede, porque seria uma política pública e, nesse tempo todo, eu não vi isso acontecer. Claro, seria um sonho, seria o ideal, porque seria trabalhar com a formação de maneira profissional, olhar para a gente com o respeito que a carreira tem, com o entendimento da potência do papel do supervisor na escola. Tudo isso seria garantido. Mas acho que a gente pode começar, porque a gente identifica, principalmente entre nós, que conversamos mais, essa nossa sede de querer estudar mais, senão a gente não tinha um grupo para isso, por exemplo. Minimamente, o que a gente faz ali, quando uma acode a outra, é colocar, todo mundo, olho naquilo. A gente põe o olho naquilo, todo mundo dá uma lida naquilo e discute aquilo, o que também é bom, mas talvez a gente precise de algo um pouco mais formal.

**Moderador:** A S3 e a S1 também entendem que essa questão da política de formação do supervisor em serviço é uma questão?

**S3:** Sim, é necessário, importante. Estou lembrando que, antes da pandemia, a Mônica Pinazza tentou trazer essa questão, acho que foi em 2019, o ano em que nós assumimos em nível de rede mesmo, acho que todas as três estavam nesse movimento. Naquele momento em si, embora a tentativa fosse de atingir essa formação para os supervisores, no meu olhar, ali, a discussão ainda estava no teor mais para os coordenadores pedagógicos. Acredito que

ainda não suprindo a questão da supervisão em si. Trouxe a questão do histórico do supervisor escolar. Ali, ela teve essa tentativa de trazer um pouco do histórico do supervisor escolar, de como ele tinha esse caráter administrativo, um pouco do que a gente conversou aqui, até chegar à questão de como ver esse coordenador em 2015, mais com o olhar pedagógico em si. Mas eu lembro que aquele estudo não foi concluído, acho que parou por alguma questão da qual não me recordo bem. Essa necessidade da formação em serviço a gente tem no nosso cotidiano, mas parece que, por causa do número de escolas, a gente vive correndo, não dá conta da agenda, não dá conta de fazer a reunião da formação do setor, é muita demanda. A gente sempre está com essa sensação de muita coisa e não dá tempo para o estudo, mas é uma necessidade.

**S1:** Também acho que é uma necessidade. Vou dizer que acho que essa questão é bem descuidada, com relação à formação da supervisão. A gente vê, de maneira geral, que, mesmo na questão de cursos soltos, sem um itinerário formativo, que muitas vezes, nós não somos o público-alvo. Parece que a Secretaria desconhece que os percursos das pessoas são diferentes, para chegarem à supervisão. Lógico, como a gente é ser humano, quando a gente vai fazer uma rotina de estudos, um grupo de estudos, a gente vai para aquilo. Se eu falar para você o que eu estudo para além da supervisão e que eu levo para as minhas escolas, eu estudo a parte de educação infantil, que é a com que eu tenho afinidade, a de que eu gosto mais, mas eu supervisiono CIEJA, supervisiono Ensino Fundamental, nossa própria natureza pegar um grupo de estudos específicos para o Ensino Fundamental, por exemplo, mas é algo que talvez, tivesse que ter. Eu acho que, para além da formação nossa, que eu acho que é importante num grupo de estudo, entre aspas, independentemente de cada, para falar de algumas questões, precisaria, talvez, ter também um itinerário formativo, como a gente vê acontecendo com os CPs, com os diretores, mas eu acho que também, precisaria ter o cuidado da escola dos formadores. A gente ainda tem uma Secretaria, que faz uma seleção/contratação de formadores muito pautada só em selecionar essas nomenclaturas acadêmicas e pouco pautada na experiência prática das pessoas que fazem a formação da gente. É muito complicado uma pessoa que não foi supervisora, falar do trabalho de supervisor. Por que a gente fala com mais facilidade do trabalho de coordenadora? Porque nós fomos coordenadoras. Talvez a gente tenha mais dificuldade de entender o trabalho da diretora inicialmente, porque nós não fomos. Quantos bons supervisores que já se

aposentaram ou que ainda estão na rede que poderiam, talvez, serem pontos de boas práticas, essa questão do acompanhamento? A Prefeitura perde muito quando não faz isso, quando prefere contratar os deuses do Olimpo. A gente não precisa de toda essa discussão, por exemplo, sobre o histórico do supervisor. É interessante? [E importante? É, mas, no nosso trabalho do dia a dia, em que isso realmente nos afeta? O que poderia ser melhor? Eu acho que isso é uma questão da formação que precisa ser muito revisada.

**2. Moderador:** A gente vai entrar agora no segundo bloco do roteiro das questões. O foco agora, é a gente falar como se dá, então, essa ação supervisora na rede parceiras, das creches que fazem parte da rede municipal de ensino. Como é a rotina de acompanhamento? Como se dá esse acompanhamento na rede parceira, a frequência? Quais são as legislações que nos amparam? Qual é essa base legal que nos ampara para fazer esse acompanhamento? Quantas unidades vocês acompanham? Em que regiões vocês atuam aqui na Diretoria “X”? Basicamente, é sobre essa ação supervisora na rede parceira. Como se dá esse acompanhamento?

**S1:** Na zona sul, eu tenho seis CEIs parceiros. Eles são da região. Eles são todos muitos próximos, afinal de contas, era o primeiro setor da lista, a ser escolhido. Dá para eu ir a pé de uma escola para outra, isso é uma coisa muito interessante, as coisas são muito próximas territorialmente, é tudo muito pertinho. Pensando nesse acompanhamento que a gente faz na rede parceira, obrigatoriamente, a gente tem que fazer, pelo menos, uma visita mensal. Nos tempos atuais, a gente realmente faz uma. Eu já cheguei, em alguns momentos, a fazer duas, mas muitas vezes, por ações complementares. A gente tem o atendimento e a gente vai junto para acompanhar, num horário em que o vai estar lá, para além do nosso acompanhamento mensal. Sobre o desdobramento do nosso acompanhamento, a gente não tem nenhum lugar que fale que a gente precisa fazer tantas horas de visita, mas acho que quando a gente consegue tirar o dia para fazer a visita numa única escola, a gente realmente, consegue fazer uma visita que engloba vários aspectos importantes, para tentar garantir todos esses direitos que têm aqui. A gente vê se aquele CEI está garantindo os direitos e a gente, indiretamente, está auxiliando na garantia desses direitos. Por exemplo, se a gente vai só no período da manhã, a gente não vai ver como é a alimentação no final do dia, a gente não vai ver como é o pós-descanso das crianças, que é um outro ritmo de vivência, de prática das crianças no período da tarde. A gente não vê, por exemplo, como é o

atendimento da comunidade na entrada e na saída, porque, muitas vezes, quando a gente está na entrada ou na saída, a gente percebe situações que também merecem nossa intervenção, que também faz parte da ação formativa do supervisor, do acompanhamento e tudo o mais. As nossas garantem esses direitos, quando a gente consegue fazer essa visita de supervisão mais aprofundada, quando a gente olha e vê que aquilo que a gente está orientando, que a gente vê que está acontecendo. A gente tem um desafio na rede parceira, que são aqueles que estão lá como gestores. Ao mesmo tempo em que a gente tem mantenedores, que têm um processo seletivo que leva em conta que o diretor e o coordenador tenham conhecimento do currículo da cidade, da perspectiva que a gente tem de primeira infância no município, quando você vê que as meninas, às vezes já foram professoras de outros CEIs da própria mantenedora e têm essa concepção bem trabalhada, bem arraigada, que aí, você consegue, a partir daí, deslanchar uma formação, a gente tem outros movimentos dentro da rede parceira que não tem esse cuidado formativo com as equipes gestoras e às vezes, até com as professoras. Eu tenho um setor muito diferente. Por exemplo, a mantenedora tem uma escola particular, também, na mesma região e é ali onde eu tenho mais trabalho. A mantenedora não, a família da mantenedora. Ela tem um viés mais de escola particular, então, a gente precisa ficar ali no miudinho, falando: "isso, nessa escola, não, aqui é uma escola pública, não é uma escola particular. Na escola particular, entre aspas, você faz aquilo que você entende, que a sua comunidade, para quem você serve, que os seus clientes entendem e compram esse pacote. Aqui, a gente tem uma outra visão, que é a da escola pública". Com alguns CEIs, eu acho que tem essa dificuldade, muitas vezes pelos outros interesses que perpassam a efetivação da política pública, quando você lida com parceiros. Você tem parceiros que estão a fim de estar por dentro da política pública e de efetivá-la, e parceiros que muitas vezes, fazem contradição a ela. Não é o caso dos CEIs que eu acompanho aqui, mas eu tive uma experiência num CEI, em outra DRE, de uma mantenedora muito grande: "aqui eu trabalho desse jeito", "mas você não é uma subprefeitura ou uma subsecretaria, você tem que trabalhar de acordo com o que a Secretaria está pedindo/solicitando. O seu convênio diz isso. O seu termo de colaboração diz que você tem que seguir a política pública", então tem esses desafios. Por outro lado, a gente tem CEIs que dão de dez a zero na nossa própria rede direta. A gente tem CEIs em que as meninas são muito comprometidas, em que a equipe gestora faz um super trabalho,

em que a mantenedora tem um trabalho formativo - isso é uma diferença. Têm mantenedoras que não têm trabalho formativo com as equipes e tem mantenedora que pega isso para si também, então elas vão lá e reiteram o que a gente fala, reiteram, complementam, expandem, assim como tem mantenedoras que às vezes, vão bem contra aquilo que a gente fala nas formações, aquilo que a Secretaria coloca como princípio.

**S3:** Vou falar um pouquinho sobre essa questão do desafio, porque o trabalho da supervisão escolar na rede parceira é como um desafio. Na visita de verdade, essa supervisão tem que estar bem em ação. A gente tem o desafio do tempo. Como a S1 trouxe, o ideal seria fazer uma visita em horário integral, mas a agenda nem sempre possibilita. Ainda mais quando os CEIs estão próximos, normalmente, a rotina tem sido organizada da seguinte forma: pela manhã, numa escola; no horário da tarde, na outra unidade do CEI. Numa visita de quatro horas, é essa questão de a supervisão olhar os espaços, os direitos das aprendizagens, as marcas das crianças, e em que medida nossa ação precisa ser potente para aquela unidade. Quando temos uma equipe que tem um processo de escuta forte e potente, a nossa ação é muito mais tranquila, porque, como eu falei, a unidade está pronta para escutar, para acolher, não tem essa questão da resistência. Essa questão da resistência, na minha experiência como supervisora, de 2018 para cá, normalmente, vem quando aquelas equipes já estão ali há muito tempo e fazem daquele CEI, meio que o quintal das suas casas. Quando tem aquela equipe que já está ali há muito tempo, "já sou diretora há 20 e tantos anos nesse CEI", "eu já sou CP há 20 e tantos anos aqui, conheço a comunidade", esse processo da escuta fica mais na resistência. Tive experiências, por exemplo, na região "X", onde as meninas estavam, pela primeira vez como CP ou como diretora, após saírem da sala de aula. Eu lembro de ações assim: elas pegavam o caderninho para anotar tudo o que a gente estava falando. Então, uma abertura para o diálogo, uma abertura para esse processo da escuta faz da visita, uma ação muito mais eficaz. Ali, elas conseguem ouvir e tudo o mais. Em relação à questão das crianças e das aprendizagens, a gente sempre fica preocupado em ver a marca dessas crianças nas paredes, é uma preocupação que a gente tem muito, de tirar um pouco essa mão do adulto. Quando a gente fala das marcas, é além das mãozinhas, porque quando elas pensam em marcas, elas ainda ficam muito presas a essas mãozinhas e a esses pezinhos. "A supervisora orientou que a gente tem que deixar a marca dessas crianças(...)" e elas começam a padronizar, a colocar um monte de mãozinhas (mãozinha do Pedro, do João, da

Maria) e de pezinhos. As marcas que a gente fala não são isso, são as marcas do processo de aprendizagem, os rabiscos; elas precisam estar nas paredes das unidades. A gente procura trazer muito isso. Eu estava falando um pouco desse processo de escuta das unidades e a gente trouxe isso, um pouco, na primeira parte da nossa conversa. É um pouco isso: em que momento cada uma se encontra. Aquelas que não fazem do CEI o seu quintal, possivelmente, tem um processo de escuta mais aguçado. Sobre a questão dos direitos de aprendizagem e a questão do cuidado dessas crianças em relação à alimentação, às brincadeiras, tempo de sono, o desafio que a gente tem é mostrar um pouco para essas meninas como respeitar o tempo dessas crianças (um dorme mais, outro dorme menos). Quando a gente consegue observar esse horário do sono, quantas vezes esse horário do sono é forçado por parte de alguns adultos que estão ali, por não entenderem que aquela criança vai dormir menos ou não? Eles ainda buscam esse padrão, de todos terem que estar dormindo no mesmo horário. Então, quando, no colchonete, tem um ou outro que não dorme, a gente vê, por parte de alguns, aquele cuidado: "talvez ele precise mais do adulto por perto para dormir, porque ele não vai dormir sozinho" ou "ele precisa do brinquedo". Algumas vezes, tem um pouco desse "forçar a dormir", às vezes, até porque, naquele momento, aquela professora precisa do horário para fazer a agenda, então ela precisa que todo mundo esteja dormindo, para fazer a agenda ou outros afazeres. Então, de verdade, é um desafio, mas eu acho que a gente consegue contribuir. Algumas até falam: "a gente estava esperando, de verdade, a sua visita para pensar junto como a gente faria tal ação, como a gente organizaria tal reunião pedagógica". Isso a gente escuta delas e, quando a gente escuta isso, é porque a nossa ação, embora às vezes, a gente não perceba, está contribuindo. Algumas, que têm esse processo da escuta, trazem: "eu estava, de verdade, esperando a visita da supervisão do mês para pensar nisso", "eu estava com dúvida em relação a isso". A gente está aqui falando de supervisores que trouxeram, como cargo-base, a coordenação pedagógica, então a gente tem esse olhar para a documentação pedagógica, olhar os diários de bordo, olhar o que está ali, como está o processo de cada diário de bordo de cada unidade. É muito diferente. Embora todas elas passem pela formação, cada uma delas faz esse processo da escuta de maneira muito diferente. Eu estava pensando ali: "como é a ação de todos os supervisores nesse olhar do diário de bordo?". Em uma visita num plantão nosso, a gente estava discutindo que, talvez, a gente precisasse procurar um

denominador comum de como cada um de nós vai à nossa visita fazer um trabalho de intervenção em relação ao diário de bordo. Todos os supervisores estão fazendo? Estão? Não estão? E como estão fazendo? Na supervisão, embora a gente se encontre nas nossas reuniões, a gente não tem algumas ações fechadas de como eu vou fazer esse olhar para o diário de bordo. E, às vezes, no ano seguinte, o supervisor daquele setor diminuiu. Nesse ano, a gente está com o setor X; no ano que vem, eu pego o setor Z. Elas têm muito isso: "o supervisor do ano passado não falou", "nunca ninguém falou a respeito disso comigo". Elas têm um pouco dessa fala, porque, de verdade, cada supervisor está nesse movimento, ou, às vezes, algumas coisas a gente, de verdade, não combina. Também é porque cada um tem um processo diferenciado. A gente leva um pouco dessa coordenação pedagógica para as nossas visitas, não tem como. Eu tenho experiência na infância e a S1 também, então a gente acaba levando. Então, olhe esse diário de bordo, faça intervenção. Eu tenho feito muito um pouco dessa devolutiva do CP em relação aos diários de bordo, que é um pouco do que a Viviane Anselmo tem trazido nas formações com eles. Ela tem trazido essa formação do diário de bordo, da documentação pedagógica em si. Cada uma tem se apropriado dessa formação da Viviane, de um jeito diferente. Quando a gente faz uma fala: "é um pouco do que a Viviane tem trazido". A gente, este ano, na pandemia, não se apropriou do que a Viviane está trazendo, a gente se apropria conforme elas estão falando. Essa questão da pandemia na visita do parceiro também trouxe um pouco dessa questão. Em 2019, antes da pandemia, a Viviane Anselmo fazia uma ponte com os supervisores escolares do que ela ia abordar, ela meio que construía essa pauta coletiva com os supervisores, para casar um pouco com a ação supervisora com a ação da equipe gestora. A gente não está tendo isso. Eu fiquei pensando se todos os supervisores estão fazendo o diário de bordo. Talvez, aqueles que tenham mais a formação do diretor - não sei, é uma impressão minha, ainda não conversamos sobre isso -, não estejam fazendo. Então, como a gente casa isso com a nossa ação? Talvez, o termo acabe sendo um instrumento que aproxima um pouco o que a gente vai tratar em cada visita. Será, de verdade, que ele aproxima um pouco ou é a nossa experiência anterior, como CP ou diretora, que vai trazer? Não sei. Tem gente que aproveita aquele termo para fazer o esboço do que a gente vai tratar, acredito que sim. Mas eu sou da infância, tenho uma experiência na infância, então é claro que eu vou aprofundar um pouco mais isso. Talvez, os supervisores que tenham mais prática

na EMEF não vão aprofundar tanto. Como a gente casa um pouco essa nossa ação? A gente não vai conseguir um padrão com experiências diferentes, mas devemos alinhar um pouco: "a gente precisa, sim, na nossa visita, tratar da documentação pedagógica, não tratando só de questão de diário, mas do diário de bordo, de avaliação, de relatório, de devolutiva". Acho que eu estou trazendo mais perguntas aqui, porque são perguntas que a gente faz no cotidiano. Mas, voltando ao início, eu acho que a gente consegue, sim, trazer contribuições para essas meninas, principalmente quando o processo de escuta colabora mais com a nossa ação.

**Moderador:** Obrigada.

**S2:** A escola parceira, para mim, é o maior desafio, realmente. Assim como a Moderadora, quando eu cheguei na supervisão, que ainda não era parceira, era convênio, eu falava: "O quê? Como assim? Não estou entendendo. Eu tenho que ir lá, quando? E fazer o que, exatamente?". Era realmente, um território muito novo, muito diferente, sem nenhuma memória que colaborasse para aquela conversa. Enfim, eu tenho cinco unidades parceiras. As minhas unidades ficam aqui na região da DRE. É um bairro de classe média alta no seu centro, mas um pouquinho afastado, coisas de metros, você já encontra uma grande favela, uma grande comunidade, que é a Favela da Alba. As minhas unidades têm públicos diferentes. As unidades que são mais próximas da Vila Mascote, têm um público menos vulnerável. Uma criança ou outra escapa e entra nesse campo da vulnerabilidade, realmente. As escolas que ficam do lado de lá da Cupecê, já pegam mais um público mais fragilizado, mais magoado, mais vulnerável, inclusive não só de moradores da comunidade da Alba, mas também, moradores de prédios abandonados do entorno. Tem um público misturado. E tem a escola central, que tem uma relação com a igreja, que é bem diversificada. Ali, em Santa Catarina, o público é bem diversificado, você tem de um tudo. A questão da vulnerabilidade, por exemplo, aparece um pouco menos, porque ela é atendida, dão conta. Enfim, é um pouco de tudo isso que as meninas trouxeram, é uma visita mensal. No primeiro semestre, como tinha as escolas adotadas, para ajustar a agenda, a gente tinha que fazer visita de quatro horas, o que me incomodava profundamente, porque eu sabia que o trabalho estava aquém daquilo que eu gostaria de fazer, mas era como dava para ajustar. A gente acabou fazendo uso de outras formas de comunicação, acho que em virtude da própria pandemia. O WhatsApp acabou ganhando um espaço para essa comunicação, daquilo que,

porventura, pudesse escapar. Vou pegar um pouco da fala final da S3, quando ela traz o termo de visita. Eu, particularmente, uso o termo de visita como uma pauta, para regular não só os assuntos que eu gostaria de tratar com as meninas, mas também o tempo. O termo de visita acaba me causando um tempo que eu tenho ali para vencer aquilo com elas. Mas, obviamente, quando a gente chega à escola, elas também têm a pauta delas, que é isso o que a S3 falou, que é muito verdadeiro. Elas também têm uma expectativa da nossa opinião sobre as coisas que elas estão pensando, que elas estão planejando. Naquilo que pode esperar por nós, elas optam, sim, por esperar para discutir um pouco. Fui tomando nota de muitas coisas. A primeira pergunta que foi feita é se a gente sente que a ação supervisora atua na garantia de direitos dessas crianças. Se eu for falar de maneira geral, eu acho que a gente consegue colaborar do ponto de vista pedagógico, quando a gente discute a garantia dos direitos das crianças ao brincar, ao interagir, mas isso encontra um limite no espaço que aquela unidade ocupa. Eu, por exemplo, tenho uma unidade cujo prédio é terrível, é um micro corredor, mas o trabalho pedagógico que acontece ali é muito interessante e muito rico. É um obstáculo que não limita, no caso dessa unidade em particular, porque você vai encontrando isso. Você traz a relação de ter contato com a natureza. As nossas unidades parceiras são muito concretas, há pouco de natureza, que elas vão cavando ali, por meio de uma horta, por meio de alguma situação que elas provocam, mas às vezes, o terreno não propicia plenamente essa garantia de direito. Incomoda-me um pouco o fato de que eu gostaria de tratar muito mais essa questão do pedagógico, mas, pela natureza do meu cargo e pela natureza da legislação, eu tenho que apontar questões que são de cunho material/concreto: se tem lençol ou não tem lençol. Não que isso não seja pedagógico, é, mas talvez eu pudesse fazer com que elas entendessem a importância do lençol com mais conversa e menos apontamento. A gente faz a visita e eu encontro, por exemplo, nos banheiros, caixa de material, caixa de brinquedo, caixa de papelão, material de limpeza, e aí, eu faço a orientação. Resumindo: "não se pode ter nada que não seja da higiene da criança". Na outra visita, isso acontece ainda. Quer dizer, das duas, uma: ou eles tiram no dia em que eu estou lá e nos outros 30 dias a coisa acontece como sempre; ou, de fato, aquilo não é compreendido. E aí, a gente vai para uma mensuração dessa situação, que é apontada pelo cumprimento, ou não, das metas que são ali estabelecidas, para a gente aferir, e eu fico pensando o quanto uma meta atendida ou não atendida, ou parcialmente atendida,

muda a conduta. Eu penso nisso: como a gente pode atuar, para que haja uma compreensão? Poxa, eu tenho que realmente falar para uma escola com 300 bebês e crianças que os colchonetes têm que ser cobertos pelos lençóis? Tudo bem, eu tenho que falar, mas quantas vezes eu tenho que falar para que se cubra esse colchão? Quando eu falo, começa a chegar um monte de colchão e forra-se tudo, mas na outra visita, eu tenho que falar de novo. Eu fico angustiada com esse fazer, sou um pouco mais dura nessa cobrança, que eu preferia que não fosse cobrança, eu preferia que fosse uma conversa, mas às vezes, não acontece e a gente tem que ir pelo campo da cobrança, mas a cobrança, até onde eu consigo enxergar, não muda conduta. Logo, no ano que vem, o ano supervisor vai continuar falando dos lençóis, vai continuar falando que não pode ter nada no banheiro que não seja material de higiene - estou dando exemplos bem gerais. Por outro lado, tive a oportunidade de ver garantias de direitos concretas, em casos estudados de crianças. Vejam como eu organizei o meu trabalho, neste ano, diferentemente de 2019. Em 2019, eu verifiquei 100% de todos os prontuários de todas as escolas - eram cinco, também, naquela ocasião -, porque era o meu começo, porque eu tinha as minhas inseguranças, porque eu encontrei diário que não estava batendo, aluno fantasma, você vai arrumando isso ao longo do ano. Neste ano, por conta dessas visitas mais curtas e atropeladas, eu optei por uma amostragem. Um belo dia, eu mesma peguei a pasta, abri o armário das meninas e falei: "vou pegar essa pasta aqui". No que eu abro, vou olhando os prontuários e vejo uma criança que a mãe abandonou e que estava aos cuidados de uma madrinha, mas sem documentação alguma daquilo, a não ser a fala da própria pessoa. Resumindo a história, a gente conversou com que agiu rapidamente, e hoje, essa menina está com a guarda organizada, com essa madrinha. Eu poderia ter pegado qualquer pasta. Eu agi na garantia de direito dessa criança, mas eu devo assumir que foi uma intervenção divina, foi a sorte, porque eu poderia ter pego qualquer pasta, ou eu poderia ter pedido para elas pegarem e, talvez, eu nunca tivesse conhecimento desse caso ao longo do ano, porque a equipe não trouxe, e aí, isso, que não era uma pauta, vira: o quanto elas têm que olhar criança por criança nas suas particularidades e que, na dúvida, a gente discute aqueles casos, a hora que for, no tempo que for, porque a gente precisa garantir isso, aquilo e aquilo outro. Queor dizer, não era nem procedimento da escola e não foi o meu. No ano passado, numa das escolas que eu tinha - eram quatro no ano passado -, tinha uma situação de uma criança com transtorno e a família com dificuldade no remoto. A gente

foi desenhando uma forma de apresentar as atividades para a criança e essa criança conseguiu ser atendida, por meio de atividades impressas, estímulos inclusive para a mãe, que tinha muita dificuldade de se organizar. Então, também tenho isso como uma memória de que: "pronto, a garantia de direito desse foi atingida de alguma forma", mas ainda são questões em que eu tenho muita dúvida. Quando eu leio tudo isso, eu já vou vendo as escolas e pensando: "eu preciso tratar disso e daquilo", porque é um olhar cotidiano e que, de certa forma, inspira o trabalho. Quando a gente faz essa relação de garantia de direitos, isso inspira o trabalho, organiza o trabalho. Uma outra coisa que eu pensei em relação às escolas parceiras é essa relação que às vezes, pode trazer uma angústia para a equipe gestora, particularmente para a diretora da unidade, porque, de certa forma, ela não tem uma autonomia plena ali e ela acaba servindo a dois senhores. Às vezes, ela serve ao mantenedor e ela serve à SME, e a nós, enquanto representantes da SME na escola. Eu também me preocupo com isso. O que eu posso fazer para não aumentar essa angústia que pode haver quando a gente encontra organizações/instituições que determinam a sua própria, entre aspas, legislação, as suas próprias diretrizes e que não necessariamente, dialogam com o que a SME está propondo. A gente volta para a legislação oficial e, ainda assim, há alguns desencontros de convenção, de cumprimento, e o quanto essa diretora, muitas vezes, fica amarrada. Neste ano, das minhas cinco unidades, em quatro nós passamos o ano apontando benfeitorias de manutenção a serem realizadas, desde troca de lixeira, por conta de não ter pedal ou de ter o pedal quebrado, até problemas de unidade. Estamos em novembro e os problemas apontados em fevereiro ainda existem. É claro que é uma questão de dinheiro, é claro que tem uma série de problemáticas que as unidades enfrentaram esse ano, particularmente, mas a direção também fica numa situação de saber que aqueles problemas têm aumentado, porque eles vão se somando, e ela não tem autonomia para tratar daquilo, porque aquilo requer um novo investimento, não só financeiro, mas também de tempo, de olhar. Eu anotei mais algumas coisas, mas fala e qualquer coisa eu retorno.

**S1:** Eu fiquei pensando no que você falou, que você pegou, ao acaso, o prontuário da menina e conseguiu garantir o direito dessa menina. Mas acho que a questão faz a gente pensar que o nosso acompanhamento, o da supervisão, vai sendo precarizado pela quantidade de escolas, isso é uma coisa instituída. Eu entendo como falha, na verdade; eu

entendo como, infelizmente, uma consequência desse local, desse sistema em que a gente está imbuído. A gente estava com esse monte de escola no começo do ano e parece que a supervisão só passa lá e faz uma vista de olhos para ver se está tudo funcionando de maneira geral, mas não olha no detalhe. Quando a gente fica um tempo maior, a gente consegue, talvez, ter mais tempo e mais clareza para olhar essas coisas menores, os detalhes, que, às vezes, numa vista muito mais rápida, com outras coisas para se olhar, que estão gritando, a gente não consegue focar nessas coisas. Mas eu acho que tem o vício da própria relação da parceria do público com o privado. Quando você fala: "estou apontando há um ano, as coisas não vão sendo cumpridas", entre aspas, uma meta não cumprida, uma meta parcial ou um monte de apontamento, se não há nenhum prejuízo ao mantenedor? A gente vê, às vezes, acontecer prejuízo às gestoras, que são demitidas, às vezes, porque entendem que a gente está na defesa do direito das crianças e também acabam nesse conflito com os próprios mantenedores e acabam saindo das unidades. Mas eu acho que tem o vício da própria legislação e do modo como a gente vai colocando os CEIs parceiros para funcionar, é um vício de origem. Lá no começo, a gente autorizou a abrir um CEI daquela maneira, porque precisa, porque é para atender a demanda, porque tem a questão do interesse público, porque tem não sei quantas crianças fora da escola naquele território, podia abrir sem assoalho decente no parquinho, sem piso anti-impacto. Entre aspas, que moral temos nós, agora, para cobrar o que anteriormente foi autorizado?

**Moderador:** Isso estava previsto na mesma e exata legislação?

**S1:** Na mesma e exata legislação, exatamente. Eu acho que tem um vício de origem nas próprias relações que a Prefeitura estabelece com as parcerias. Elas sabem que elas podem, de verdade, não atender a algumas coisas, que nada vai acontecer com elas, que só vai acontecer alguma coisa, se for algo grave. Infelizmente, a única coisa que faz com que aconteça algo com elas, é quando há questões de contabilidade, que muitas vezes, não impactam diretamente no direito da criança, objetivamente. Impacta, sim, no direito, muitas vezes, à valorização do profissional da educação, que muitas vezes, são as professoras que não receberam as suas aposentadorias, os direitos trabalhistas, mas não impacta diretamente no direito da criança. E é só por essas coisas que muitas vezes, elas são denunciadas.

**S2:** Eu marquei aqui exatamente isso: pedagógico *versus* verba, arriscando que eu tenha um discurso raso sobre isso, mas vem ao encontro do que você está falando. Quando a gente

pensa nos direitos, eles estão imbricados na ação pedagógica, no olhar pedagógica, nas concepções que são defendidas naquela unidade. Mas quando a gente vai avaliar, normalmente, esses serviços, ele acaba sendo mais o investimento: o dinheiro investido foi aplicado corretamente? Quando a gente aponta que carece o serviço, também não resulta numa mudança de fato. Isso também põe em xeque: quanto vale o show da supervisão? Como é isso? Qual é o limite da supervisão nesse fazer? Eu acho que essa é a pergunta que a Moderadora tem feito. Eu vejo que as equipes são muito gratas pelo diálogo, pela conversa, pelo acalmar. Elas falam: "que bom que eu falei com você, agora eu estou mais calma". Isso ajuda, sim, no trabalho, é positivo para o trabalho, mas, não sei, talvez a gente tenha um nível de exigência alto. Será que está reverberando, de fato, lá na ponta? Um termômetro, para mim, são as crianças: se elas estão alegres, se elas falam com a gente. Quando a criança fala com a gente, parece-me que aquele ambiente todo propicia essa interação, independentemente do tamanho deles, se menores ou maiores. Isso também vai me dando respostas. Como é o corpo das professoras? É um corpo à vontade, quando você as aborda, para falar um bom dia que seja, ou para falar de alguma prática que você está vendo ali exposta? Que corpo é esse? O que esse corpo te diz?

**Moderador:** Vocês trouxeram coisas importantes. A princípio, a pergunta era: de que maneira a ação supervisora contribui?

**S4:** Tenho duas considerações. Talvez vocês não percebam, mas a discussão é tão interessante e mostra uma evolução, talvez vocês não percebam, porque vocês chegaram à supervisão depois que eu. Quando eu cheguei aqui, depois de uns 20 dias de trabalho mais ou menos, duas ou três supervisoras me disseram: "a gente observa que você é um pouco CP, mas deixa a gente te falar uma coisa: isso não é nada, o que dá PA é verba e documento". Eu perguntei: "então quer dizer que o outro lado não tem importância?". "Tem, mas ele não tem a mesma importância". Quer dizer, não tinha importância. A outra coisa, para *linkar* com essa primeira, é a seguinte: não sei se vocês acreditam em conspirações do universo, em cosmos, ou se acreditam que são intervenções divinas, mas um livro, quando chega para a gente, chega sem propósito, mas ali tem um propósito. Você vai lendo e você fala: "nossa". Isso às vezes, te modifica. Quando a música chega para a gente, ela tem um significado; quando você ouve a música, ela te dá outro significado. Isso acontece com tudo na vida da gente. Quando você vai à escola, pega um único prontuário e naquele prontuário,

encontra um problema, parece que aquela intervenção foi totalmente por acaso, mas não foi. É como o livro, quando chega ou como a música, quando você a ouve pela primeira vez. Na verdade, é o seguinte: tinha que ser lido e tinha que ser ali, porque era você, porque você se preocupa com isso, porque o seu trabalho está carregado desse olhar, porque se não fosse ele, seria outro. Então, a intervenção da supervisão é interessante para esse grupo que está aqui, primeiro, porque, de alguma maneira, vocês estão felizes aqui, vocês disseram que vocês estão aqui porque vocês querem e gostam, e vamos trabalhar. A gente nem sempre está feliz, a vida é assim, nem sempre o fim de semana é bom, nem sempre o banho é bom, nem sempre a comida é boa, nem sempre o trabalho é bom, nem sempre é tudo bom, mas a gente está bem aqui. E como vocês estão bem aqui e, dentro do trabalho, vocês exercem um trabalho para propiciar isso, os direitos ou a garantia de alguma coisa, alguma coisa acontece, que não tem uma explicação agora, tem teorias, mas que, de alguma maneira, facilita isso. Então, quando você pega um único prontuário e aquele prontuário te apresentou um problema, você fala: "chegou nessa situação para mim", e aquilo ali virou a formação toda: a atenção com os prontuários, a atenção com a documentação, como você pode tal coisa. Essa é a segunda coisa. A outra, que eu acho que talvez pode juntar tudo isso, é o seguinte: no frigor dos ovos, a gente garante alguma coisa nas escolas? A gente garante e, vou dizer, muito. Se a gente não fosse supervisor concursado, isso já teria descambado. Então, qual é a situação? A gente vê o banheiro com uma caixa de papelão que não poderia estar ali. Na prática, você também hierarquiza isso, porque se você achasse que é fundamental, você diria: "eu vou notificar você, se eu encontrar essa caixa aqui de novo". Mas como, para você, hierarquia é a criança te dar um abraço e você reconhecer no abraço da criança que ela está bem, e se ela está bem, é porque comeu bem, dormiu bem, você também acaba hierarquizando o que você vê. Então, um supervisor que hierarquiza só o prontuário, hierarquiza só a FFI quando vai à rede direta, ele também tem o olhar dele, ele hierarquiza aquilo ali e faz com que uma pressão aconteça sobre aquilo. O outro, que hierarquiza outras coisas, vê, no trabalho pedagógico, a organização da escola. Então, através do trabalho, você fala: "isso aqui está ruim porque você sequer tem um livro organizado. Como você pode comprar um brinquedo, se - na rede direta, por exemplo - você nem fez reunião do conselho, não tem ata, você nem definiu prioridade? Como você pensa que vai funcionar? Se você não tem isso aqui organizado, você não vai comprar

nenhum brinquedo para a criança". E na rede parceira, tem isso: como a gente autorizou uma coisa com oito lacunas? E as lacunas já estavam dadas. Agora começa a supervisão e você fala: "agora eu vou exigir a lacuna que não foi exigida lá?". Tem isso. Eu não conheço, nos meus dez anos de supervisão, nenhuma escola que foi autorizada com 100% de tudo feito. E aí começam os problemas. É problema público, é a função pública? É também, mas também é verdade que temos que colocar a criança lá. Se você perguntar para a mãe, ela falará assim: "o problema é uma caixa de papelão no banheiro? Pelo amor de Deus, deixa a caixa de papelão lá, o meu filho está lá, por dez horas seguidas, comendo, dormindo, sendo bem atendido e vivenciando coisas que, aqui no barraco, não daria para vivenciar". A gente não vai abrir mão da caixa de papelão por causa disso, mas a gente também hierarquiza. Já dá para perceber o seguinte, não sei se isso é uma resposta para o seu trabalho/dissertação, mas aqui, elas garantem o direito de aprendizagem. Elas não garantem tudo, mas elas garantem. Elas garantem o processo, pelo menos, e acompanham. É para não parecer que, por mais que a gente lute, estamos dando murro em ponta de faca, que não acontece nada; não é verdade.

**S3:** O nosso grau de exigência é tão alto, que, de certa forma, apesar de garantir os direitos da aprendizagem, quando a gente vê essa caixa de papelão ou quando a gente vê algumas coisas que puxam, mesmo tendo sido autorizadas, a gente acha que, ao contrário do que você falou (que a gente está garantindo, que a gente está fazendo, que a gente está acontecendo), a gente vê que, na parceira, a nossa ação é limitada. Toda vez a gente fala: é limitada. Eu falei da caixa de papelão, eu falei do parquinho. Embora eu veja as crianças felizes, vem o nosso grau de exigência junto: eu não consegui muita coisa, porque a caixa de papelão está lá, porque tem algumas coisas que não foram atendidas, mas os meninos estão felizes. A gente ainda vê a nossa ação limitada. Então, quando você responde para a Moderadora, de verdade, a ação supervisora é muito eficaz na rede parceira, de verdade, não é o que a sente, porque a gente lida com essas duas questões: grau de exigência e essa coisa de estar sempre limitada. Quando a S2 traz o mantenedor e a SME, a diretora de verdade, fica assim: "eu tenho que dominar essa supervisora, porque a mantenedora vai falar "mas você não conversou com ela, não pediu para ela esperar?". É bem bacana quando vêm aqueles diretores falar assim: "dá para esperar um pouquinho? Dá para, em vez de agosto, pedir para dezembro?". Eles vêm assim. É até bacana quando tem essa conversa,

essa transparência, que alguns têm e outros não.

**Moderador:** Tem a tal da hierarquização mesmo.

**S3:** E entra essa coisa da hierarquia que o S4 trouxe. Mas eu sempre acho que a gente lida com esse grau de exigência e a gente acha que essa ação é sempre limitada.

**3. Moderador:** Vocês trouxeram várias questões. Para além dos direitos fundamentais da Educação Infantil, vocês trouxeram as questões dos direitos subjetivos, que são os que estão no ECA. Quando eu vou ver a tutela da criança, a questão da parentalidade, eu estou buscando outros direitos. Quando eu garanto a demanda, eu estou buscando a LDB. Quando eu vou ver material e disposição de espaço, eu estou em cima dos padrões básicos. A gente tem uma gama. O nosso olhar é muito amplo. A S3 trouxe a questão pedagógica, a S1 trouxe a questão do: "quando eu vejo o sono, a alimentação, quando eu olho o prontuário ou quando eu estou acompanhando, o que é essencial de material?". Só para complementar, para ver se vocês acham se ainda cabe algo, a gente falou da nossa ação para a garantia desses direitos. Para tentar encerrar essa parte dos direitos, independentemente da nossa ação, independentemente da ação supervisora, independentemente de a gente ir lá, porque, como o S4 colocou, a gente garante muita coisa, para além dos direitos fundamentais, mas independentemente da ação supervisora, o que vocês acham que é potente na garantia dos direitos das crianças, quando a gente olha para o atendimento da rede parceira, e o que a gente acha que é um desafio, algo a ser buscado e superado, independentemente da nossa ação, quando a gente olha para a rede parceira nesse atendimento das crianças de zero a três anos? Quando eu olho para a garantia do direito das crianças na rede parceira, independentemente da minha ação supervisora, o que eu acho que é um desafio? A S2 colocou a questão dos espaços, que é um desafio. A S3 falou dessa questão da escuta da equipe gestora. A S2 também trouxe a questão dos mantenedores, que às vezes, têm um trabalho diferenciado daquilo que é proposto pela rede. Vocês já trouxeram muitas coisas. Vocês acham que ainda têm algo?

**S2:** A S1 trouxe a questão da formação. Vocês duas vão lembrar, porque a S1 não estava aqui, daquela ação que a gente fez lá no CEI X, em 2019, em como ali, era revelador, a fragilidade, a forma de contratação daquelas meninas, a formação delas, a gente via pela redação delas, pela escrita. Não estou querendo diminuir as professoras, não é disso que eu

estou falando, mas é que aquilo ali revelava, naquele caso específico, esse processo, de que talvez, fosse mais necessário o investimento na formação pedagógica, mas que, naquela ocasião, não estava sendo feito, e a legislação prevê isso, tanto que, no que a gente devolve para o Marcelo, a gente devolve isso. Então, se você tem um grupo que é heterogêneo e que é heterogêneo fragilizado na sua formação de base e você não investe nessa formação ali, sendo que está posto na legislação... naquela ocasião, a gente não tinha essa noção, então as meninas faziam o que dava para fazer, mas era mais a função do mantenedor, para fazer a formação delas e tudo mais. Então, acho que esses pontos são: a formação das professoras e da equipe, os espaços muito diversificados, que são, sim, desafiadores. As equipes têm que superar bastante. Eu falo para elas: "pouco tempo pensando no problema e mais tempo pensando na solução. Vamos olhar, que a gente vai achar um jeito de fazer esse negócio".

**S1:** Nessa questão da formação, tem também o desafio de uma valorização e de uma não precarização das professoras que trabalham no CEI parceiro, porque se a gente pensa que a formação para trabalhar com as crianças é estritamente pedagógica, a gente esquece que o professor também é um disseminador cultural, num primeiro momento. Que tempo essas meninas têm, com os salários que recebem, e que são, muitas vezes, chefes de família, qual é a condição de trabalho e de acesso que elas podem ter para ter essa formação, para além da formação inicial? Não é que seja impossível, mas a gente fala muito da garantia do direito das crianças e esquece de pensar na garantia dos direitos das professoras de terem uma vida organizada minimamente, para que elas tenham tempo para ter formação cultural, que não é dentro da escola, especificamente, que ela vai ter. Tudo isso agraga para ela. Se ela vai a uma exposição num museu, ela volta com um monte de ideia para trabalhar com as crianças. Mas quando ela vai a isso, se ela trabalha das sete às cinco e, no fim de semana, ela tem outra vida além do trabalho dela como professora?

**S2:** Isso vem ao encontro de uma queixa que eu escutei delas, espero que tenha sido por uma particularidade do ano de 2021, que foi a reunião pedagógica diluída na formação, porque algumas unidades, tinham esse hábito de fazer as visitações para ter essa ampliação de olhar.

**S3:** Eu acho que essa questão da atenção individual é um desafio muito grande, independentemente da rede parceira ou não. Nas parceiras, eu estou pensando muito sobre isso. A S2 tinha falado sobre a questão do contato com a natureza, que também venho

ressaltar. E eu trago no final, também essa questão da diversidade, cultural, racial, religiosa, porque eu também acho que são desafios bem gritantes para complementar o seu trabalho, o seu sentimento. Pensa em roda de conversa, pensa em fala, mas às vezes, não dá tempo de ouvir o sentimento de todo mundo. Elas têm essa escuta em relação ao choro? Conseguem entender o choro de um e o choro do outro? O que quer dizer o choro de um, pensando nesses bebês? Não sei. E a gente percebe esse desafio, quando a gente vai lá e ela: "quero falar de uma criança". Ela conta como se fosse um problemão e às vezes, é só entender que as crianças têm características diferentes e elas trazem como um problemão. Às vezes, não é um problemão, às vezes, são diferentes e ponto. Essa questão da individualidade, dessa identidade cultura, enfim, eu acho que são desafios grandes para a gente pensar.

**S1:** Quando a S3 fala do individual, vem também essa questão anterior da própria política pública, da quantidade de crianças com o professor, por isso, essa nova aflição diante dos desafios, porque você aumenta essa proporção. Tudo isso torna essa garantia mais complexa. Você traz para a gente os direitos dentro da escola, mas eu acho que a escola, talvez por ser a instituição que seja mais próxima das crianças e das famílias, porque para as UBS, a gente vai de vez em quando, vai quando precisa, mas na escola, a gente está todo dia e ela acaba sendo uma agente de conseguir a extensão da garantia de outros direitos. Quando a S2 fala da guarda, a gente não está falando de direito estritamente educacional, a gente está falando para além disso. É importante também pensar que a gente consegue, com o nosso trabalho, garantir outros direitos. Às vezes, numa ação, a gente atende uma mãe que tem alguma questão com uma criança: "você vai procurar aqui, ali e ali", a gente ajuda, faz intervenção, a gente ajuda a garantir outros direitos. Eu anotei e acabei não falando, é a história do termo de visita. Ele é a nossa principal marca, quando a gente vai à escola, porque é o que nós deixamos lá. A S2 usa o termo como pauta, ele vai nos ajudando a pensar nessa garantia dos direitos. Por exemplo, na experiência, eu não achei o prontuário completo, então, na próxima, isso vira pauta de formação. Mas eu acho que talvez, valha uma reflexão não só para a gente, mas para o grupo da supervisão: de como esses registros são elaborados, porque é o que a gente deixa lá com o nosso nome, que a gente carimba. Mas o quanto aquilo é fiel às orientações que foram, de fato, dadas durante a visita? No termo de visita geral que a gente faz, por exemplo, tem lá as indicações sobre o diário de

escuta e sobre o diário de bordo. Se eu fui uma CP e passei pela educação infantil, eu vou tratar de um jeito. Se alguém pega aquilo e replica, reitera, aquilo não faz sentido, aquilo se perde. Eu lembro que a Mônica Pinazza, num dos últimos encontros que teve com ela, ela falou dessa questão do termo, que a gente talvez precisasse olhar para ele com mais cuidado, porque ele é o instrumento que formaliza essa garantia dos direitos que você fala aqui, mas talvez precisasse ter uma ação mais comum, mais coletiva, como a S3 tinha mencionado, senão ele fica vazio para algumas escolas.

**S2:** Nesse aspecto, o termo serve para que, para amparar a ação do supervisor? "Mas eu disse, está lá no termo". Mas o quanto isso muda a prática?

**S1:** A nossa função, como supervisoras, é só nos respaldar?

**S2:** Como a nossa ação é para além de nos garantir, eu, por exemplo, não dou conta de registrar, na íntegra, tudo o que a gente discute. Muitas vezes, aquilo que a gente leva acaba sendo um resumo daquilo que foi tratado, mas a gente foi mais profundo, foi mais além. Eu abro o termo e falo: "me conta isso", aí elas vão me contando, eu vou registrando e a gente vai conversando, mas quando eu começo a falar, eu já não registro, ou, quando registro, é uma frase: "tratamos disso" ou "ponderamos aquilo".

S1: Num grupo de supervisores, a gente pensa isso de maneira ampliada. Qual é o significado da elaboração desse termo para todo mundo?

**S2:** E o termo das parceiras engessa, porque ele pede aqueles pontos. Às vezes, em 70% da sua visita você vai tratar de um aspecto X, Y, Z. É importante para aquela unidade tratar daquilo, com aquele cuidado, com aquela profundidade, mas você não garante que está tudo ali.

**S1:** A gente vai hierarquizando: "aqui precisa mais disso; aqui precisa mais daquilo".

**S3:** Aqui, me ouvindo e ouvindo vocês, a gente caiu naquele ponto do grau de exigência. A gente cai nessas questões e a gente cai na nossa ação muito limitada. O S4 olha do outro lado e fala: "a gente faz é muito. A gente olha esses diários de bordo e dá a devolutiva para a CP de como ela pode melhorar muito". De repente, a gente ainda está se frustrando e falando assim: "puxa, eu falei tanta coisa e não dei conta de registrar, de maneira qualitativa, a minha fala, ou a fala da diretora/CP". Fechando: eu acho que a gente faz muito. Que bom vieram esses supervisores de 2015, que trouxeram esse olhar pedagógico. Ainda que não esteja do jeito que a gente quer, na íntegra, eu acho que a gente trouxe muita modificação

sim. Outro dia, em conversa com o supervisor X, que tem como experiência a ação do diretor, ouvindo ele, ele falou: "nossa, que sacada". Ele está ouvindo o coordenador pedagógico e, talvez, ao longo desse tempo, ouviu mais os diretores. E ele: "gostei disso". Então, que bom que veio o concurso de 2015, que bom que vieram mais CPs para trazer esse diferencial para as escolas. Os diretores da rede direta falaram: "Que bom que chegaram vocês". Você, na sua pesquisa, trouxe muito os supervisores do último concurso, a gente falou disso bastante na primeira parte, e eu acho que isso tem que ficar como marca sim. O concurso foi em 2015 e que bom que a gente está aí ao longo de cinco, seis anos, com o número de redes parceiras aumentando e esses supervisores na ativa, trazendo muitas contribuições, embora a gente não perceba.

**S4:** Por que o nosso termo não dá conta de tudo e por que os registros não são o retrato fiel, ou o mais aproximado, do que acontece da nossa visita à unidade? Primeiro, teria que ver se, na academia, alguém está a fim de fazer uma dissertação, um doutorado, para dizer qual é a distância que tem entre o termo de visita registrada, que é o que está lá, e o que aconteceu. Se uma pesquisa documentar a ação supervisora baseada nos termos de registros, as minhas, por exemplo, são quase todas iguais, só uma ou outra coisinha muda. E aí a gente não consegue. Você não consegue e os outros 400 supervisores da rede também não. Por que a gente não consegue? A gente não consegue, porque não está organizado para a gente conseguir, é de propósito. Como você iria a uma escola, faria uma reunião, transformaria a reunião num registro e aquilo seria a formação? Primeiro, só se você pudesse ir toda semana. Segundo, se as demandas que a gente coloca no termo não fosse nos prejudicar depois, porque a gente tem que colocar "sim" para respaldar, porque senão, o que acontece na escola, foi porque você não orientou, ou porque você não fez, ou porque você mandou fazer. Então, você tem que colocar. O termo, para mim, é um pouco prescritivo e também, é para tirar o nosso da reta, porque tem legislações sobre isso. Depois, a supervisão atua sobre a base de um decreto: "Ir à escola para...", "Cabe ao supervisor...", "É função da supervisão...", "O supervisor deve...", está no decreto. Se você foge ao decreto, você foge à ação supervisora. Como tem o supervisor, não é como ele quer, é uma luta, uma disputa entre o que o mantenedor quer e o direito das crianças. O termo não pode dar conta disso, não pode, porque ele não está organizado para isso. Você teria que ir ao CEI toda semana, com tempo livre, colocando alguém para registrar. Não tem como registrar. Se você

regar, você vai passar o dia inteiro lá e se você passar o dia inteiro lá, vai ter que mobilizar alguém para o registro. Vai pegar a professora volante para fazer esse registro? Ela vai deixar de fazer o papel volante? A CP vai ser a minha secretária? Então, ela não vai fazer o papel de CP e nem vai escutar adequadamente, e você a tirou da função dela. Então, se o supervisor vai para a unidade, as crianças começam a ficar em risco, porque você mobiliza toda a equipe gestora.

**S1:** É da natureza do fazer também. Formação requer processos. Quando a gente acredita numa formação que tenha esse viés de processo formativo, você tem que diagnosticar qual é a demanda formativa, quais são as estratégias, a questão da ação e da reflexão. A natureza da nossa ação lá, é o do amigo avançado: eu ajudo a olhar para aquilo que carece da formação delas, mas eu não sou responsável pela formação delas.

**S1:** Eu estava lendo um texto que coloca: "quem é esse formador estrangeiro? Qual é o papel dele quando ele chega lá? E como ele reverbera em resultados lá dentro?". Quando a gente olha para a natureza do nosso fazer, nós não somos responsáveis pela formação, mas talvez por ajudá-las a construir esse diagnóstico: "qual é a minha necessidade formativa?", "a minha necessidade formativa é X", "como vocês vão caminhar?". Talvez, entender diminua um pouco essa frustração que a S3 colocou. Eu fui lá, olhei e ajudei, mas não sou eu que sou responsável pela sua formação, eu colaboro.

**S2:** Pensando no que vocês estão falando, eu estou me lembrando do CEI X. No começo do ano, as meninas queriam trabalhar com arte e escolheram os artistas, aleatoriamente. Eu fui cutucando aquilo, de onde veio, se a criança falou algo, se elas apresentaram algo, porque a criança, talvez não tenha todo esse repertório - mas tinha um lá que tinha. À medida que eu fui pressionando/provocando, em vez de elas irem criando diálogo e de a gente ir dançando, porque a ideia era essa - e eu contribuí com material, mandei coisa para elas lerem, mandei vídeos da Tarsila, um desenho animado da Tarsila, fui mandando de um tudo e falei: "vai vendo aí e vamos conversando" -, elas desistiram do projeto, porque elas entenderam que elas não tinham condições de trabalhar aquilo. Eu falei: "a gente não precisa ter as respostas, a gente tem que só provocar". O que a gente não sabe sobre a Tarsila? "Eu não sei porque ela desenhou aquele moço com aquele pé daquele tamanho". Conversando com o S4, que já foi de lá, ele já tinha identificado a equipe um pouco mais frágil nessa coisa do estudo. Quando eu peguei as planilhas, elas não estavam fazendo mais

a busca ativa. Eu falei: "por que vocês pararam de fazer a busca ativa?", isso foi em agosto. "A gente tinha conseguido fazer a planilha, vocês estavam desenhando". "Agora, a gente faz o preenchimento do link e a gente imprime o link. Eu falei: "tudo bem, só que o link só te dá número, não te dá quem são essas crianças". "Mas a gente tem na memória". Eu falei: "não dá para ter na memória", eu peguei um pouco mais pesado. No que eu pego mais pesado, eu falo: "me dá os diários". No que eu vejo os diários, tinha um monte de criança com falta que não tinha sido indicada na lista de acompanhamento, do artigo 43. Eu falei: "está vendo como esse método de vocês não está funcionando? As crianças não estão indicadas aqui, estão cheias de falta no diário e cadê a memória que vocês falaram que tinham? Vocês estão falando agora, que nem se lembraram de Fulana e de Ciclana". Fazer esse estudo, olhar para isso, não só requer o tempo da visita, e, tudo bem, a gente pode focar nisso e tudo o mais, mas requer uma compreensão de procedimentos por parte da equipe gestora, e isso leva tempo. Quando você bota isso no termo e alguém vai olhar, de repente, não entende que você está dando esse tempo para a equipe maturar.

**S4:** Lembra daquela brincadeira que um dia vocês fizeram comigo: "mas o S4 fica falando: você é diretora, por acaso?". Não, nós somos supervisores e uma das tarefas é difícil entender, que é a seguinte: você não pode ocupar o lugar da CP na escola, porque se você ocupar esse lugar, você ocuparia provavelmente melhor do que eles, pela experiência que você tem, mas você tiraria dele a condição de ser CP. Se você ocupa o lugar do diretor e começa a fazer as coisas por ele, tudo bem, vai dar certo, porque a gente tem mais condição de fazer, pela experiência que a gente tem, mas você impede que ele resolva o problema. Qual é o negócio? É dizer isso: "já que você trabalha com artistas, toma aqui", "chegamos à conclusão de que não temos condição", "é mesmo, por que vocês não têm? Ficou para o ano que vem? Se ficou para o ano que vem, vamos lá". Essa é a sua função. A sua função não é ir lá e falar: "gente, vamos marcar no sábado, eu venho aqui e dou uma aula para vocês sobre a Tarsila do Amaral". Não, essa não é a sua função, porque senão você ocupa o lugar dela e não vai adiantar. Quando você ocupa o lugar da pessoa, quando você for embora, ali fica um vazio. Você tem que fazer o contrário.

**S2:** E a trajetória da escola não se consolidou, porque é isso, é percurso mesmo. Mas o paralelo com o tema é isso: o termo não dá conta da trajetória. Às vezes, eu falo: "putz, eu não dei continuidade, mas deixa eu puxar isso aqui, que eu já tratei lá, para mostrar a

trajetória".

**S4:** Em uma boa dissertação, se alguém fosse fazer, pegaria uma amostra e dos termos de visita na rede direta e no parceiro. Se ele vir os termos e conversas com o diretor, vai dizer: "o S4, quando vem aqui, o termo é quase um negócio burocrático". Por exemplo, eu discuti em duas escolas, em uma EMEI e em uma EMEF, com as diretoras, qual era a função do AD, porque elas estavam com problemas com os ADs. "O problema não é o AD, é você". "Sempre a culpa é minha". "O que você disse para o AD? O que você espera dele? Ele é o seu secretário? Não, ele não é o seu secretário, ele é o cara que tem que pensar por você, quando você não está. Você formou-o para ser AD? Você disse para ele?". Ficamos uma hora e meio discutindo, mas o que está lá é: "organização da equipe gestora e recomposição", tem uma linha. Então, o termo não dá conta e o fato de não dar conta, não é um limite nosso. O termo tem que fazer o que tem que ser feito, é que a gente faz para além do termo.

**Moderador:** Depois, eu vou precisar que cada uma de vocês me indiquem um CEI, porque eu fiz um roteiro, então, a princípio, é elas olharem como a nossa ação contribui. Mas gostaria de agradecer imensamente a disposição de vocês, foi uma conversa de muitas trocas e aprendizado para mim e para minha pesquisa, claro.

## APÊNDICE C

### TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTA COM AS EQUIPES GESTORAS

- **Participantes:** quatro diretoras de escolas dos Centro de Educação Infantil da rede parceira, situados na região da zona sul da cidade de São Paulo, distritos de Pedreira, Cidade Ademar e Americanópolis, sendo que as equipes foram indicadas pelos supervisores participantes do grupo de discussão e que também fizeram parte da pesquisa.
- **Período de realização:** de novembro de 2021 a fevereiro de 2022.

1. **Moderador:** Conte um pouco de você: Gostaria de escolher um nome fictício? Quantos anos têm? Família? Cidade/Estado de origem? Algo mais que queira acrescentar?

**D1:** Me chamo X. tenho 48 anos, minha formação é pedagoga. também fiz sete semestres de serviço social, uma outra paixão que segue a minha vida pessoal e profissional. Sou de São Paulo, paulistana nata, sou guerreira, adoro gente e uma das minhas características é a comunicação e o acolhimento às pessoas;

**D2:** Meu nome é bem diferente, X, tenho 57 anos, sou de uma família composta por três irmãs, nascidas em São Paulo. Tenho pais professores, comprometidos com uma educação de qualidade para todos.

**D3:** Meu nome é X, tenho 36 anos, moro na cidade de São Paulo, capital, nascida também em na cidade, pais nascidos em Minas Gerais e Pernambuco. Atualmente, apaixonada em pautas de educação infantil, tenho um filho de 13 anos, sou mãe solo.

2. **Moderador:** Conte um pouco como foi sua escolha pelo magistério: Qual sua formação inicial? Cursos de formação continuada? Algo mais que queira acrescentar?

**D1:** Desde que eu tinha cinco anos, eu já sabia o que eu queria ser quando crescer - professora, pois adorava brincar de escolinha, dando aulas para mim mesma, às vezes eu até achava que eu era doidinha. mas não, só brincadeiras de criança. Quando fiz 15 anos, que fui para o Ensino Médio, eu fui para o CEFAM, que era um curso específico de formação e aperfeiçoamento do magistério, este me fez ver e crer de que era isso mesmo

que eu queria: formar pessoas. Anos depois, fiz a pedagogia, para a garantia do magistério, pois almejava outra formação, como turismo, porque este, ao meu ver, proporcionava-me relacionar com pessoas, contar histórias, apresentar lugares etc. Isso me encantava, porém a faculdade onde eu gostaria de fazer - Anhembi Morumbi - não estava dentro das minhas condições. O Serviço Social aconteceu pelo encantamento de pensar alternativas que ajudassem as pessoas a se descobrirem, despertarem, para a garantia de direitos.

**D2:** Desde muito pequena, tive a oportunidade de conviver com avô poeta, pais educadores e idealistas, em uma sociedade marcada por injustiças e muito preconceito. Minha primeira formação é História e, entender os processos e cenários foi primordial, para a minha caminhada na educação.

**D3:** Fiz o antigo magistério e depois, acabei ficando desencantada com a Educação, minha primeira graduação é em Serviço Social, fiz pós em Gestão de RH e, por fim, voltei para o magistério, onde fiz Pedagogia.

**3. Moderador:** Há quanto tempo está na educação?

**D1:** Mais de 20 anos.

**D2:** Mais de 20 anos.

**D4:** Mais de 10 anos.

**4. Moderador:** Há quanto tempo está na rede parceira da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo?

**D1:** Mais de 20 anos.

**D2:** Mais de 20 anos.

**D4:** Mais de 10 anos.

**5. Moderador:** Há quanto tempo está no cargo de Diretor de Escola?

**D1:** Mais de 20 anos.

**D2:** Menos de 20 anos.

**D3:** Menos de 10 anos.

**6. Moderador:** Antes de ser diretora de escola, que cargos você ocupou?

**D1:** Fui professora de Educação Infantil e trabalhei no Serviço Social.

**D2:** Anteriormente, fui gerente de contratos.

**D3:** Fui professora de Educação Infantil e coordenadora pedagógica.

**7. Moderador:** Qual é a demanda atendida no CEI em que você trabalha?

**D1:** O meu CEI atende desde 0, até 3 anos de idade.

**D2:** O CEI atende desde o berçário I, até o Mini Grupo.

**D3:** Atualmente, o CEI atende só turmas de Mini Grupo, mas devido à demanda da região, está se adequando para atender as turmas de berçário II. Nossa espaço é bem pequeno, não tem lactário e fraldário para atender os menores.

**8. Moderador:** Qual a quantidade de bebês e crianças atendidas no CEI que vocês trabalham?

**D1:** São 144.

**D2:** São 188.

**D3:** Atendemos 57 crianças.

**9. Moderador:** Na observação das experiências diárias com os bebês e crianças, considerando a organização dos espaços, das interações, dos tempos e materialidades, na sua ação cotidiana, como você entende que contribui para a qualidade do atendimento dos bebês e crianças atendidas no CEI?

**D1:** É importante falar que ainda estou em amadurecimento do processo, sendo assim, exerço a escuta e observações de todos envolvidos no CEI. Pensamos e planejamos espaços, interações, tempos e materialidades, que estejam de acordo com a faixa etária de bebês e crianças e a nossa realidade.

**D2:** Entendo que garantindo um processo formativo e continuado de todos os membros da equipe educacional, nas observações diárias, na organização dos espaços, dos materiais, no atendimento da comunidade.

**D3:** Penso que o diretor tem parte extremamente relevante, na medida que reconhece e identifica as necessidades da comunidade escolar e ajuda a pensar essa relação. É responsável pelo percurso de aprendizagem e nesse sentido, também ir construindo as relações de pertencimento com a sua equipe. Entendo que garantir o bem-estar e o desenvolvimento pleno das crianças é prioridade, ser acolhedora, requer mudanças reflexivas e diárias, para entender as infâncias, as experiências como parte que integra a rotina. Essas observações tem nos afetado positivamente para um trabalho que de fato acontece, com atenção individualizada para todas as crianças, como estabelecimento de

vínculos, o que tem nos emocionado a cada dia, a cada turma e que automaticamente, nos faz perceber o gosto das crianças de estarem na escola, nos espaços, com os materiais de investigação, que também contribui para esse desenvolvimento, que completam as práticas cotidianas no CEI. As relações aqui são cuidadas, vistas e pensadas, para o protagonismo de todos.

**10. Moderador:** Como tem sido a interlocução da supervisão escolar com a direção da unidade, para a garantia dos direitos fundamentais dos bebês e crianças atendidas no CEI?

**D1:** Olha, a gestão dessa Unidade Educacional mantém uma excelente relação com a supervisora escolar. Quanto à garantia de direitos de bebês e crianças, esses são expressos e mantidos cotidianamente no CEI X. Podemos falar também que, os diálogos sobre as garantias de direitos e aprendizagens das crianças pequenas é muito favorecido e muito potencializado pelo supervisor escolar a cada visita, e quando temos dúvidas, sempre está disponível em nos atender.

**D2:** Entendo que tem ocorrido em forma de parceria, buscando ajustar o percurso da unidade educacional, qualificando e garantindo a boa gestão dos recursos públicos, temos uma boa relação estabelecida.

**D3:** Acredito que essa relação deve ser de extrema responsabilidade e respeito, pois ambos partilham de um mesmo objetivo, embora estejam representando instituições diferentes (Poder Público/ONG), por vezes entendemos que essa relação acaba sendo cerceada por demandas que divergem entre si, mas o bem-estar das crianças deve estar acima de qualquer interesse contrário. A nossa interlocução tem ocorrido através de uma relação positiva, tocada pelo olhar de um bom supervisor, que oferece fortalecimento no ensino e aprendizagem da escola, além de uma visão panorâmica específica dos contextos criados para a exploração das crianças, na observação de nossas evoluções ao longo do tempo, tem um olhar pedagógico, olhar sensível, acima de tudo humano, contribui muito quando incentiva e motiva o nosso trabalho, com foco na potência e na qualidade da nossa ação para com as crianças.

**11. Moderador:** Quais são as possibilidades e os limites que você percebe para a garantia dos direitos fundamentais dos bebês e crianças atendidas no CEI?

**D1:** Penso que existem possibilidades diversas e que buscamos diariamente em nosso

trabalho, sendo elas: o direito à brincadeira, atenção individual, ambiente aconchegante, seguro e estimulante, contato com a natureza, higiene e saúde, alimentação, curiosidade, espaços, sentimentos, identidade cultural.

**D2:** Entendo que a principal questão é o cenário instituído entre a rede parceira *versus* direta, que deveriam ser mais igualitários, um exemplo é a jornada das professoras e o horário de formação.

**D3:** Vejo que as possibilidades são inúmeras, a partir do momento que garantimos esses direitos através do PPP da unidade escolar, quando toda a comunidade escolar, pensa junto na elaboração desse documento, e penso que existem limites, quando nos deparamos com uma organização que não tem muita clareza em suas ações. Eu penso que um limite, seriam as políticas públicas que sejam realmente efetivas no sentido de considerar as necessidades básicas de muitas realidades de famílias, como garantir o transporte das crianças, a vagas próxima da residência das famílias, investimento na qualidade do trabalho pedagógico existente, com formação das equipes e condições de trabalho.

### **TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM AS EQUIPES GESTORAS**

- **Participantes:** três coordenadoras pedagógicas dos Centro de Educação Infantil da rede parceira, situados na região da zona sul da cidade de São Paulo, distritos de Pedreira, Cidade Ademar e Americanópolis, sendo que as equipes foram indicadas pelos supervisores participantes do grupo de discussão e que também, fizeram parte da pesquisa.

- **Período de realização:** de novembro de 2021 a fevereiro de 2022.

1. **Moderador:** Conte um pouco de você: Gostaria de escolher um nome fictício? Quantos anos têm? Família? Cidade/Estado de origem? Algo mais que queira acrescentar?

**C1:** Violeta vai ser meu nome fictício, tenho 35 anos, venho de uma família de mãe solo, batalhadora e transformadora da sua realidade. Nasci em Triunfo, na Paraíba, mas me considero paulista de coração.

**C2:** Meu nome é X, você pode escolher um nome fictício para mim, tenho 31 anos, sou

originária de Minas Gerais, do Vale Jequitinhonha. Fui criada pela minha avó, juntamente com mais três irmãos, pois minha mãe faleceu ainda muito jovem, e mesmo com muitas dificuldades, minha avó lutou, para que tivéssemos uma educação integral. Hoje, compartilho com meus pares todas as vivências que tive, tenho como propósito ajudar as demais pessoas a acreditarem em seus sonhos, pois o ingresso numa faculdade era um sonho distante e que se tornou uma realidade em minha vida.

**C3:** Me chamo X, tenho 33 anos e sou nascida em São Paulo, capital. Sou casada e tenho uma filha de um ano e nove meses. Tenho um amor enorme pela minha família, uma irmã, duas sobrinhas, meus pais, tias e meus avós.

**2. Moderador:** Conte um pouco como foi sua escolha pelo magistério: Qual sua formação inicial? Cursos de formação continuada? Algo mais que queira acrescentar?

**C1:** Sou formada em Pedagogia, estou sempre participando das formações da prefeitura, das formações da instituição e outros cursos, ligados à área de Educação infantil.

**C2:** Me formei em Pedagogia, no ano de 2013, mas atuo na área da educação desde 2009. Em 2014, lecionei em uma escola, atendíamos crianças com várias questões familiares e de saúde, foi através das observações desse público, que me interessei em fazer uma pós em Psicopedagogia, para entender os processos e dificuldades de aprendizagens. Concluí a pós em 2016. Em 2019, trabalhei em uma escola estadual, minhas ações dentro da UE eram voltadas para todas a séries. Durante o percurso, fez-se necessário uma profissional para o atendimento educacional especializado, nesta conjuntura, iniciei a pós em Educação Especial e Inclusiva. Ambas as formações me deram o conhecimento e um olhar mais atento às especificidades dos educandos.

**C3:** Escolhi fazer Pedagogia, pois sempre tive a vontade de trabalhar com a educação. Iniciei cedo, em uma escola particular, tinha apenas 15 anos, foi quando tive a certeza de que era realmente era o que queria e logo que acabei o ensino médio, fiz a inscrição no curso de Pedagogia. Fiz uma pós-graduação em Letramento, e tenho aprendido muito nos cursos de formação com o instituto Avisa-lá, CEdac, Diped, cursos online do Paulo Fochi, e assim vamos aprendendo, a cada dia.

**3. Moderador:** Há quanto tempo está na educação?

**C1:** Mais de 10 anos.

**C2:** Mais de 10 anos.

**C3:** Mais de 10 anos.

**4. Moderator:** Há quanto tempo está na rede parceira da cidade de São Paulo (SME)?

**C1:** Mais de 10 anos.

**C2:** Menos de 10 anos.

**C3:** Mais de 10 anos.

**5. Moderator:** Há quanto tempo está na coordenação?

**C1:** Menos de 10 anos.

**C2:** Menos de 10 anos.

**C3:** Menos de 10 anos.

**6. Moderator:** Antes de ser coordenadora pedagógica, que cargos você ocupou?

**C1:** Antes, atuei como professora de Educação Infantil.

**C2:** Trabalhei como vendedora, manicure, auxiliar de classe, professora contratada no Estado e professora de Educação infantil na rede parceira.

**C3:** Depois que saí da escola particular, sempre trabalhei como professora de Educação Infantil, a maior parte do tempo, na rede parceira.

**7. Moderator:** Na observação das experiências diárias com os bebês e crianças, considerando a organização dos espaços, das interações, dos tempos e materialidades, na sua ação cotidiana, como você contribui para a qualidade do atendimento dos bebês e crianças atendidas no CEI?

**C1:** Penso que contribuo, interagindo com as professoras, com as crianças e propostas no cotidiano da unidade, participando do planejamento, realizando a leitura e devolutivas nos diários de bordo, levantando demandas que aprimorem os momentos de formação e trocas com a equipe, refletindo sobre as práticas.

**C2:** Como coordenadora, contribuo trazendo para as formações teóricos conceituados e propiciando às educadoras, reflexões sobre suas práticas, acompanhando as rotinas com os bebês e crianças, atendendo as famílias, pensando na organização dos espaços, dos materiais, observando os registros dos processos educativos e fazendo devolutivas sobre esses.

**C3:** Tendo o papel de formadora, estou sempre me atualizando e me apropriando das

fundamentações teóricas, para que a equipe tenha o entendimento da importância de valorizar esses saberes para o desenvolvimento infantil. Também me preocupo em ofertar um espaço organizado e pensado na promoção da interação e exploração de diversas materialidades, respeitando a individualidade e o tempo de cada um, o que é de suma importância para um trabalho bem qualificado. A escola tem o papel primordial em garantir que a criança possa vivenciar ricas experiências, sendo acolhida de maneira por completa.

**8. Moderador:** Há registros e/ou documentos que apontem o acompanhamento da qualidade do atendimento dos bebês e crianças no CEI? Quais?

**C1:** Sim, a começar pelo PPP (Projeto Político-Pedagógico), com os registros das propostas nos diários de bordo, com o registro de vídeos e imagens dos bebês e crianças em diferentes percursos e que são preparados para os encontros com as famílias, nos livros oficiais, incluindo os de formação, nos relatórios de acompanhamento das aprendizagens.

**C2:** Temos muitos registros e documentos, todas as ações da UE são registradas e documentadas no diário de bordo, no PPP (Projeto Político-Pedagógico), registros com fotos, vídeos, relatórios do percurso formativo e das aprendizagens dos bebês e das crianças, também no plano de ação dos indicadores de Qualidade e outros registros, que vão sendo elaborados pelas professoras, junto com as turmas.

**C3:** Sim, trabalhamos com diversos registros, para acompanhar o trabalho desenvolvido: diários de bordo, onde são realizadas diariamente as propostas ofertadas para as crianças, com observações dos momentos que se destacam, permitindo reflexões sobre as propostas pedagógicas, também falas e respostas das crianças para os momentos vividos; também o caderno de acompanhamento, sendo registrados acontecimentos de forma individual de cada criança, o que ajudará na escrita dos relatórios descritivos; temos o Diário de Classe, com o acompanhamento da frequência diária das crianças e as propostas que são ofertadas; e semestralmente, temos a elaboração do relatório de acompanhamento do desenvolvimento individual das crianças. Além dessas formas de registros, também valorizamos os momentos fotográficos, vídeos, cartazes e instalações, que são expostos com a produção das crianças.

**9. Moderador:** Como tem sido a interlocução da supervisão escolar com a coordenação pedagógica da sua unidade, para a garantia dos direitos fundamentais dos bebês e crianças atendidas no CEI?

**C1:** A nossa supervisora tem sido parceira, com orientações e reflexões para a garantia e excelência da aplicabilidade dos recursos públicos e o melhor atendimento para as nossas crianças e bebês.

**C2:** Vejo que o supervisor escolar atua de forma colaborativa, me oferecendo subsídios e possibilidades para melhorar a prática docente e consequentemente, garantir os direitos dos pequenos. Além disso, as orientações e materiais pedagógicos deixados com referenciais da educação são recursos potentes para consulta e estudos. Quando me proponho a estudar e inovar, automaticamente, estou garantindo os direitos dos bebês e crianças.

**C3:** Penso que a interlocução do supervisor escolar é de suma importância, para que o trabalho seja cada dia aprimorado. O supervisor que permite ter esse olhar pedagógico, nos ajuda com apresentação de mais materiais de fundamentação teórica, enriquecendo as formações para com a equipe. A parceria é muito importante, para que o trabalho seja aliado e aperfeiçoado sempre, pois ambos devem almejar o mesmo objetivo, um trabalho qualificado, onde devemos permitir que a criança possa ter uma infância de qualidade, sendo respeitado de todas as formas.

**10. Moderador:** Quais são as possibilidades e os limites que você percebe para a garantia dos direitos fundamentais dos bebês e crianças atendidas no CEI?

**C1:** Entendo que uma das questões é a garantia dos direitos para as unidades da rede parceira, assim como são garantidas para rede direta, principalmente em relação às formações docentes que se desdobram na qualificação do trabalho com as crianças, pois aqui, não temos as mesmas condições de horário.

**C2:** Ao meu ver, as legislações que respaldam os bebês e crianças nos servem como base para iniciar os trabalhos, mas é preciso ter melhores condições de materiais, de espaços e de formação. A criança é um ser histórico. É sabido que tivemos muitas mudanças ao longo do tempo, muitos teóricos dedicaram suas vidas para estudos e materialização de suas pesquisas, sabemos que temos muito que avançar, acredito que o primeiro passo já foi dado, mas precisamos dar continuidade, para seguir a caminhada. Sendo assim, a

valorização do profissional da educação, juntamente com a formação continuada, são fundamentais para garantia dos direitos e qualidade no atendimento dos bebês e crianças.

**C3:** Penso que as possibilidades são imensas, desde que estejamos sempre pautadas nas instruções normativas e nos referenciais teóricos, assim também os limites, para que a criança tenha seus direitos respeitados, tendo como primordial, o respeito a individualidade de cada um e que seja permitida a escuta, sempre.