

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
DESENVOLVIMENTO HUMANO
MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Vânia Cristina Paduan Alves

**SUPERVISORES DE ENSINO E SUAS PERCEPÇÕES DA
GESTÃO DEMOCRÁTICA EM ESCOLAS PÚBLICAS
ESTADUAIS**

Taubaté – SP

2021

Vânia Cristina Paduan Alves

**SUPERVISORES DE ENSINO E SUAS PERCEPÇÕES DA
GESTÃO DEMOCRÁTICA EM ESCOLAS PÚBLICAS
ESTADUAIS**

**TEACHING SUPERVISORS AND THEIR PERCEPTIONS OF
DEMOCRATIC MANAGEMENT IN STATE PUBLIC
SCHOOLS**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação, Políticas e Práticas Sociais.

Linha Pesquisa: Contextos, Práticas Sociais e Desenvolvimento Humano

Orientadora: Profa. Dra. Elisa Maria Andrade Brisola

Taubaté – SP

2021

Vânia Cristina Paduan Alves

**SUPERVISORES DE ENSINO E SUAS PERCEPÇÕES DA GESTÃO
DEMOCRÁTICA EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS**

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Formação, Políticas e Práticas Sociais
Linha Pesquisa: Contextos, Práticas Sociais e Desenvolvimento Humano
Orientador: Profa. Dra. Elisa Maria Andrade Brisola

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Prof.^a. Dr.^a. Elisa Maria Andrade Brisola, UNITAU

Membro: Prof^(a). Dr^(a). Nome – NOME DA IES

Membro: Prof^(a). Dr^(a). Nome – NOME DA IES

Membro: Prof^(a). Dr^(a). Nome – NOME DA IES

Membro: Prof^(a). Dr^(a). Nome – NOME DA IES

Dedico a pesquisa a todos aqueles que acreditam insistentemente que a educação pode ser ferramenta poderosa de transformação social.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pessoas amorosas, de grande fé na vida, que me ensinaram o verdadeiro valor de fazer parte de uma família, de uma sociedade;

A minha mãe Inez Bettin, que com a mesma calma que me ensinou as primeiras palavras, enfrentou tantas lutas, sempre mostrando a importância do saber e do fazer neste mundo de tantas desigualdades e injustiças, mulher de fibra que me mostrou o valor da doação pela atuação nos movimentos sociais religiosos em que participava, minha eterna gratidão pelo exemplo;

Ao meu pai, Evaristo Camargo, *in memoriam*, que superou sua origem humilde, enfrentando a cidade; homem simples, construiu seus caminhos sempre em função da família. Mostrou-me desde cedo a importância do ouvir e analisar cada situação, sempre prezando pelo senso de justiça; funcionário público, honesto e trabalhador, com enorme saudade, dedico este trabalho;

Ao meu grande amor e querido marido Eder Paduan, perdão pelos momentos em que o meu tempo pertenceu somente ao trabalho, obrigada por estar sempre ao meu lado, por me ajudar com a pesquisa, com as tarefas domésticas e com a vida, ainda mais em plena Pandemia da *Covid 19*, meu companheiro de alma e fé em dias melhores;

A meu filho, Thales Paduan, a quem tanto amo, presente de Deus na minha vida, por me ajudar com os recursos tecnológicos em tantas situações, muitas vezes abrindo mão da minha presença e me apoiando, deixo meu trabalho a você como exemplo de que a educação é o caminho que nos conduz à autonomia verdadeira;

Aos meus irmãos, Aparecida, Raimundo, Sonia, Geraldo, Vera e Lucimara, dos quais sempre ouvi palavras de incentivo e orgulho pelo meu percurso acadêmico, me desculpo por eu não estar presente em muitos momentos importantes, meu coração sempre esteve com vocês, agradeço pela compreensão e deixo como exemplo de persistência minha irmã Sonia, que mesmo diante de tantos obstáculos conquistou espaço social como professora e faz a diferença na vida de tantas crianças, mostrando que a educação vale a pena;

As minhas companheiras de trabalho, Adriana Benedita Soares de Lima, Irani Auxiliadora Alves da Silva, Maria de Fátima Ribas, e Marcia Maria Dias Reis Pacheco, que foram incentivadoras, apoiadoras, participaram das minhas angústias, decepções, se alegraram pelas minhas conquistas;

A todos os colegas do mestrado, pelo apoio e por dividir tantas ansiedades, quanta saudade carregarei pela vida, das lembranças dos nossos seminários, dos nossos aniversários, do nosso compartilhar, tudo isso ficará para sempre na minha memória;

Aos Supervisores de Ensino, que me apoiaram na pesquisa, o meu muito obrigada. Meu objetivo é que essa dissertação, abra espaço para um novo tempo para as políticas públicas direcionadas a supervisão de ensino, especialmente no campo da gestão democrática;

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

A minha orientadora, professora Dr^a Elisa Maria Andrade Brisola, exemplo de vida e de profissional, por me apresentar novos autores, pela persistência em indicar os caminhos que deveria trilhar, por acreditar em meu potencial, quando tudo parecia tão difícil e, por pacientemente, ser a minha mestra, minha gratidão;

A professora Dr^a Raquel Duarte Abdala, por tecer inúmeras sugestões, durante a realização das aulas e dos Seminários, acrescentando sua valorosa contribuição aos meus estudos;

A professora Dr^a Edna Chamon, por não me permitir desistir, por me ouvir e acolher com humanidade e amorosidade, num momento tão delicado, fazendo a diferença na minha vida, obrigada eterno.

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.

O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo analisar as percepções dos Supervisores de Ensino acerca da gestão democrática em escolas públicas que atuam, nas três Diretorias de Ensino do Vale do Paraíba: Diretoria de Guaratinguetá, Taubaté e Pindamonhangaba. Nesse contexto, emerge o entendimento de que o Supervisor de Ensino é fundamental para a implementação de Políticas Educacionais, no ambiente da Diretoria de Ensino e no âmbito da escola, para diagnosticar as necessidades de aprimoramento da gestão escolar que promova a emancipação e propor ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino. A necessidade de compreender e aprimorar as competências profissionais do Supervisor de Ensino no fortalecimento da gestão democrática justifica a importância da pesquisa do contexto organizacional. Do ponto de vista metodológico a pesquisa é qualitativa, com a Metodologia da História Oral. O instrumento da pesquisa é a entrevista guiada por um roteiro. Foram entrevistados seis supervisores de Ensino de três Diretorias Regionais de Ensino do Vale do Paraíba. A análise dos dados se deu por meio da técnica da triangulação. Como resultado da pesquisa, percebeu-se que os supervisores de ensino possuem consciência do seu papel político no sentido de favorecer o acesso à participação por meio da gestão democrática, contudo, a burocracia, o excesso de trabalho no campo administrativo, a falta de autonomia e a descontinuidade das ações surgem como obstáculos difíceis de transpor.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Democrática. Supervisor de Ensino. Participação.

ABSTRACT

The present research aims to analyze the perceptions of the Teaching Supervisors about the democratic management in public schools that work, in the three Teaching Boards of Vale do Paraíba: Board of Guaratinguetá, Taubaté and Pindamonhangaba. In this context, the understanding emerges that the Teaching Supervisor is fundamental for the implementation of Educational Policies, in the environment of the Education Directorate and within the school, to diagnose the needs of improving school management that promotes emancipation and propose actions aimed at for improving the quality of education. The need to understand and improve the professional skills of the Teaching Supervisor in strengthening democratic management justifies the importance of research in the organizational context. From a methodological point of view, the research is qualitative, with the Oral History Methodology. The research instrument is the interview guided by a script. Six teaching supervisors from three Vale do Paraíba Regional Education Boards were interviewed. Data analysis was done using the triangulation technique. As a result of the research, it was noticed that teaching supervisors are aware of their political role in favor of access to participation through democratic management, however, bureaucracy, overwork in the administrative field, lack of autonomy and the discontinuity of actions appear as difficult obstacles to overcome.

KEYWORDS: Democratic management. Teaching Supervisor. Participation

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Organograma da SEE/SP - Decreto nº 57.141/2011	29
Figura 2 – Organograma das Diretorias de Ensino – Decreto nº 57.141/2011	30
Figura 3 – Análise por triangulação	46
Figura 4 – Principal razão da escolha por licenciatura	55
Figura 5 – Licenciandos: renda mensal da família	56
Figura 6 – Participação dos Supervisores em cursos de 2019/2013	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diretorias Regionais de Ensino – Região Metropolitana	21
Quadro 2 – Distribuição por idade e sexo	49
Quadro 3 – Formação do Supervisor de Ensino	51
Quadro 4 – Experiência Profissional – Participação Social/política	52

LISTA DE SIGLAS

APASE	–	Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial no Estado de São Paulo
APEOESP	–	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
CEP/UNITAU	–	Comitê de ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
DRE	–	Diretoria Regional de Ensino
EJA	–	Educação de Jovens e Adultos
IDESP	–	Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo
LDBEN	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MMR	–	Método de Melhoria de Resultados
PEI	–	Programa de Ensino Integral
SARESP	–	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEDUC/SP	–	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
UDEMOM	–	Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Problema.....	19
1.2 Objetivos.....	20
1.2.1 Objetivo Geral.....	20
1.2.2 Objetivos Específicos.....	20
1.3 Delimitação do Estudo.....	20
1.4 Relevância do Estudo / Justificativa.....	22
1.5 Organização do Projeto.....	23
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	24
2.1 Campo de atuação da supervisão de ensino no estado de São Paulo.....	24
2.2 Participação social e gestão democrática.....	31
2.3 Gestão Democrática na escola pública.....	35
3 METODOLOGIA.....	40
3.1 Delineamento da pesquisa.....	40
3.2 Tipo de Pesquisa.....	41
3.3 População.....	42
3.3.1 Características da população.....	43
3.4 Instrumentos da pesquisa.....	43
3.5 Procedimentos para Coleta de Dados.....	44
3.6 Procedimentos para Análise de Dados.....	45
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	48
4.1 Trajetória profissional.....	53
4.2 Prática em relação à participação social e a gestão democrática.....	65
4.3 Limites e possibilidades no fomento à gestão democrática.....	79
4.3.1 A instituição dos coletivos na escola.....	91
4.4 Percepção acerca do contexto político brasileiro.....	102

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS.....	115
APÊNDICE A – Instrumento de Pesquisa.....	123
ANEXO A – Ofício à Instituição.....	124
ANEXO B – Termo de Autorização da Instituição.....	125
ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	126
ANEXO D – Termo de Aprovação do Comitê de Ética.....	129

1 INTRODUÇÃO

“O que faz do sujeito um cidadão é o fato de ele ser capaz de criar ou modificar, em cooperação com outros, a ordem social na qual quer viver, cujas leis vai cumprir e proteger para dignidade de todos.”

José Bernardo Toro

O tema deste trabalho surge como resultado das inquietações profissionais que culminaram no desejo de pesquisar quais são as percepções dos supervisores de ensino na rede estadual de São Paulo acerca da gestão democrática na escola pública. Assim, o histórico da trajetória profissional vivenciada pela pesquisadora no sistema de ensino paulista, aliados ao trabalho na supervisão de ensino, que exigiram a ação supervisora direcionada ao fomento à gestão democrática nas escolas públicas estaduais, gerando dúvidas quanto às possibilidades e limitações desta ação, motivaram a pesquisa.

Nascida em uma família de 7 (sete) irmãos, estabelecida no município de Redenção da Serra – São Paulo, por insistência de minha mãe, resolveu-se mudar para a Taubaté, a fim de que seus filhos tivessem maiores oportunidades de emprego e estudo. A quinta filha dos sete irmãos, desde a infância carregava o desejo de concluir os estudos, chegando ao ensino superior. Ideal que foi perseguido até os 17 anos. Naquela época, sabia que só conseguiria alcançar esse ideal, se conseguisse trabalhar. Meu pai, funcionário público do Estado de São Paulo, esforçava-se para prover as necessidades da família numerosa com os poucos recursos que obtinha com seu trabalho dedicado ao serviço público. Tais condições de vida me fizeram persistir na luta pela continuidade dos estudos, sendo muito estimulada pelos professores que me atendiam na escola pública, onde cursei o Ensino Fundamental e parte do Ensino Médio. Aos 18 anos me casei e dei continuidade aos estudos no antigo Curso de Magistério e posteriormente cursei Licenciatura em História.

Em 1994, iniciei o trabalho docente na escola pública, lecionando a disciplina História, no período noturno. Em 1995, prestei concurso para a Rede Municipal de Tremembé e lá permaneci por 15 anos, inicialmente concomitante à rede estadual. No ano de 2004, prestei novo concurso para professor do Ensino Fundamental, no município de Taubaté, no qual permaneci por dois anos.

Inicialmente a educação não foi uma escolha profissional, mas com o passar do tempo e diante de tantas dificuldades comuns às escolas públicas, a história de vida de meninos e meninas que estavam ali, mesmo diante de tantos desafios, principalmente em relação à situação social, levou-me a acolher a profissão, mais do que isso, a educação, como meio para a conquista de melhores condições vida para todos.

Cursei Pós Graduação em Gestão Escolar. Trabalhei 19 anos nas redes municipal e estadual de ensino, período de grande aprendizado, tendo lecionado em todo o Ensino Básico: Educação Infantil – Creche e Pré-escola, Ensino Fundamental nos anos iniciais e finais, Ensino Médio e EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Nesse período, questões relacionadas à participação da comunidade e protagonismo juvenil, sempre foram objeto de interesse e de pesquisa. Foram muitos cursos, livros, palestras e debates sobre esse assunto, visando sempre buscar novas metodologias de trabalho que promovessem uma melhor relação de pertença tanto dos pais como dos alunos, especialmente nas redes públicas de ensino.

Aprovada em concurso público para supervisor de ensino na rede estadual de São Paulo, fui classificada na 1ª chamada assumindo o efetivo exercício neste cargo, na Diretoria de Ensino de Taubaté, na Região Metropolitana do Vale do Paraíba. De forma inesperada, a aprovação significava uma nova oportunidade de ampliar as condições de articulação para a construção de um espaço escolar mais democrático.

Contudo, ao ingressar no cargo de supervisor de ensino, em 2009, novos questionamentos e contradições se fizeram presentes, pois os imensos desafios que se impuseram no campo administrativo da escola e da estrutura de todo um sistema educacional, impediram que concretizasse a proposta de um trabalho em relação à gestão democrática na escola. Embora já tivesse atuado como coordenadora pedagógica e conhecesse as questões administrativas que envolviam o universo do fazer pedagógico, as atribuições do cargo que ocupava, eram desconhecidas e muito complexas.

Nos 10 anos que se seguiram, mesmo com a grande demanda de trabalho no campo administrativo, o interesse pela participação e gestão democrática na escola se mantiveram vivos e participei de diversos cursos de capacitação voltados ao fortalecimento dos Conselhos Escolares, Mediação de Conflitos, Justiça Restaurativa, Protagonismo Juvenil e Grêmios Estudantis, atuando também como formadora de professores e equipe gestora em cursos presenciais e à distância.

Alguns questionamentos acompanharam-me, bem como a alguns supervisores com os quais trabalhei e compartilhei ideias nos ambientes de trabalho e formação: Será que as práticas realizadas pela supervisão no sentido de orientar e acompanhar o trabalho das instituições auxiliares e órgãos colegiados nas escolas é adequada? Quais possibilidades e limitações existem para a concretização ação supervisora, sendo implementadores das políticas públicas que visam a construção de uma escola pública democrática? Na maioria das vezes, esses

questionamentos ficavam sem respostas ou não ocupavam a posição de destaque nos debates comuns ao cotidiano da ação supervisora.

O Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011, que reorganiza a Secretaria da Educação dá providências correlatas, alterado pelo Decreto nº 64.187, de 17 de abril de 2019 de São Paulo, em seu artigo 74 que dispõe, entre outras atribuições, que a supervisão deverá orientar a equipe gestora da escola na organização dos colegiados: Conselho de Escola e Conselho de Classe/série e das instituições auxiliares: Associação de Pais e Mestres e Grêmios Estudantil, visando ao envolvimento efetivo da comunidade e ao funcionamento regular, conforme normas legais e éticas, além de acompanhar a atuação do Conselho de Classe e Série, analisando os temas tratados e o encaminhamento dado às situações e às decisões adotadas.

Neste mesmo sentido, a Resolução SE - 50, de 7-8-2018 que dispõe sobre perfil, competências e capacidades técnicas requeridos aos Supervisores de Ensino da rede estadual de ensino, e sobre referenciais bibliográficos e legislação, que fundamentam e orientam a organização de concursos públicos e processos seletivos, avaliativos e formativos, e dá providências correlatas, estabelece em seu anexo, citado no artigo 1º, que a atuação do Supervisor de Ensino fundamenta-se nas teorias e práticas educacionais, na legislação que trata da educação nacional e Educação Básica concernente à oferecida pelo Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, no contexto escolar e na concepção de gestão democrática e participativa, visando a promoção de um ensino público de qualidade para todos os estudantes. Assim, ao Supervisor de Ensino cabe orientar e acompanhar o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da atuação da equipe escolar, dos docentes e do desempenho dos alunos, procurando, numa ação conjunta, soluções e formas adequadas ao aperfeiçoamento do trabalho pedagógico e administrativo da escola.

Embora em seu sentido etimológico a palavra supervisão signifique visão sobre, “e da sua origem traz o viés da administração, que a faz ser entendida como gerência para controlar o executado” (FERREIRA. 2008, p.238), diante das normas contemporâneas do sistema de ensino paulista, a atuação do Supervisor de Ensino está fundamentada em teorias e práticas educacionais, normas legais pertinentes à educação nacional e a educação básica oferecida pelo Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, na concepção de gestão democrática e participativa, com vistas à promoção de um ensino público de qualidade para todos os estudantes.

Tal posicionamento institucional do sistema estadual paulista, alinha-se com o contido na Carta Magna, a Constituição Federal de 1988 que no artigo 206, inciso VI, define que, dentre seus princípios educacionais está a gestão democrática do ensino público, na forma da lei.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei nº 9394/96, corrobora com a definição deste modelo de gestão escolar em seu artigo 3º, inciso VIII e também no artigo 12, inciso VI, determinando que os estabelecimentos de ensino deverão articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola. Merece especial atenção, neste contexto, o artigo 14 desta Lei por expressar com clareza os princípios da gestão democrática no âmbito escolar. Segundo o mesmo, os sistemas de ensino determinarão os preceitos da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas particularidades e conforme os princípios de participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e da participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Observa-se que esse arcabouço legal direciona a gestão escolar no estado de São Paulo para a construção de um espaço democrático em que a participação de todos os envolvidos no processo educacional seja valorizada, estabelecendo como responsabilidade dos Supervisores de Ensino a orientação e acompanhamento destes processos intraescolares com vistas à promoção de um ensino público de qualidade.

Desta feita, diante do papel importante dos Supervisores de Ensino para o fortalecimento da gestão democrática nas escolas públicas estaduais é que apontamos aqui a relevância desta pesquisa como caminho para reflexões que possibilitem a construção da ação supervisora que favoreça o acesso à participação e fortalecimento da gestão democrática como ferramentas para a emancipação, a partir da compreensão das práticas destes profissionais como sujeitos históricos.

Faz-se necessário para o entendimento do conceito de emancipação utilizado nesta pesquisa, considerar o contexto dos séculos XX e XXI em que a educação brasileira se desenvolve diante de um modelo de Estado burguês que, na condução das políticas de Educação, incentiva a privatização e mercantilização das políticas sociais, atendendo aos interesses do capital. Considerando esta premissa, quando falamos em emancipação nesta pesquisa, recorreremos ao pensamento de Marx (1974) compreendendo que existem limites do capital em relação à emancipação humana, sendo possível, contudo, uma emancipação civil e política.

Entendemos como na visão marxista, que a cidadania oculta, de certa forma, a divisão de classes da sociedade tendo em vista que prevê juridicamente os mesmos direitos e deveres para todos. Contudo, ao considerar um país com capitalismo dependente como o Brasil, as desigualdades sociais são ainda mais marcantes e a necessidade de emancipação civil e política

urgem, tendo em vista que temos estruturas arcaicas do passado colonial e escravocrata coexistindo com as exigências modernas para garantia do lucro na ordem capitalista.

Embora, para a pedagogia marxiana não seja possível uma educação emancipadora dentro dos princípios da sociabilidade burguesa, não se trata de desconsiderar este espaço como de luta de classes. Bandeiras levantadas, em defesa dos educadores e profissionais da educação como a educação pública, gratuita e laica e que promova a formação crítica do trabalhador, não atendendo apenas aos anseios do mercado de trabalho, evidenciam essa luta.

Por este motivo, nesta pesquisa o conceito de emancipação está alinhado ao pensamento Freireano, em que o processo emancipatório ocorre a partir de uma intenção política que vislumbra um futuro voltado à transformação social, diante de um mundo pautado na ideologia neoliberal que impõe a exclusão social. Na obra de Freire *Pedagogia do Oprimido* (1987) o autor nos apresenta uma pedagogia que permite a todos se emancipar, mediante a luta libertadora que só terá significado, se os oprimidos buscarem a reconstrução da sua humanidade e ainda como tarefa histórica, consigam a liberdade própria e a de seus opressores.

Assim, a pedagogia freireana parte da realidade experimentada e vivida, entendendo o papel da educação como fundamental no processo de emancipação, enquanto socializadora de conhecimento, não somente dos conteúdos, numa educação bancária, mas dos fatos econômicos, sociais, políticos ideológicos e históricos.

Saliente-se que minha trajetória profissional se construiu exclusivamente na escola pública, totalizando vinte e sete anos de serviços prestados, tanto na docência, atuando em todas as etapas da Educação Básica, quanto na Coordenação Pedagógica e, há doze anos, na Supervisão de Ensino do Sistema Estadual Paulista. E é neste lugar de profissional da educação da escola pública e Supervisora de Ensino, na convivência diária com a equipe de supervisão da Diretoria de Ensino – Região de Taubaté, é que percebo o tema gestão democrática e participação tomando espaço para os mais diversos posicionamentos, diante dos inúmeros desafios que se apresentam para a construção de uma prática realmente democrática no interior das escolas estaduais paulistas.

1.1 Problema

Tendo em vista a complexidade do fenômeno referente ao processo de democratização da gestão escolar e à construção das práticas vivenciadas pelos profissionais da educação nas últimas décadas do século XXI, busca-se compreender a realidade em que os Supervisores de Ensino experienciam o processo de construção de práticas profissionais diante dos desafios

impostos à ação supervisora promotora de emancipação. Assim, pergunta-se: Como são percebidas pelos supervisores de ensino suas ações profissionais e sociais em prol da gestão democrática nas escolas estaduais? Quais práticas realizam no sentido de orientar e acompanhar o trabalho das instituições auxiliares e órgãos colegiados nas escolas de seu setor? Quais possibilidades e limitações encontram para a concretização de seu trabalho sendo implementadores das políticas públicas que visam a construção de uma escola pública democrática? Quais as percepções quanto ao contexto político brasileiro?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Compreender as percepções de supervisores de ensino acerca da gestão das práticas democráticas no âmbito de sua atuação.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Conhecer a trajetória profissional dos supervisores de ensino;
- Identificar as práticas desenvolvidas pelos Supervisores de Ensino em relação à participação social;
- Analisar as possibilidades e limitações do fomento à gestão democrática no âmbito de atuação de Supervisores de Ensino.
- Conhecer as percepções dos supervisores de ensino sobre o contexto político brasileiro.

1.3 Delimitação do Estudo

O local de trabalho dos sujeitos pesquisados, Diretorias Regionais de Ensino, estão situadas na Região Metropolitana do Vale do Paraíba Paulista. Essa região Metropolitana foi criada pela Lei Complementar Estadual nº 1.166, de 9 de janeiro de 2012 e é formada pela união de 39 municípios, agrupados em cinco sub-regiões. Compreende municípios grande centro urbano estadual, que dispõe de um amplo polo industrial, automobilístico e mecânico.

As Diretorias Regionais de Ensino pesquisadas possuem em sua área de abrangência diversas cidades, assim distribuídas: Diretoria de Ensino de Guaratinguetá, atendendo quatorze (14) municípios, sendo: Aparecida, Arapeí, Areias, Bananal, Cachoeira Paulista, Cruzeiro, Cunha, Guaratinguetá, Larvinhas, Piquete, Potim, Roseira, São José do Barreiro e Silveiras; Diretoria de Ensino de Taubaté, atendendo oito (08) municípios, sendo: Taubaté, Caçapava,

Paraibuna, Jambeiro, Redenção da Serra, Natividade da Serra, Lagoinha e São Luiz do Paraitinga e, por fim, a Diretoria de Ensino de Pindamonhangaba, atendendo cinco (05) municípios, sendo: Pindamonhangaba, São Bento do Sapucaí, Campos do Jordão, Santo Antônio do Pinhal e Tremembé.

Importante destacar a complexidade do trabalho desenvolvido pelas Diretorias Regionais de Ensino no interior da estrutura da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, conforme retrata o artigo 14, do Decreto nº 64.187, de 17 de abril de 2019, que integram a estrutura de cada Diretoria de Ensino: I - Assistência Técnica; II - Equipe de Supervisão de Ensino; III - Núcleo Pedagógico; IV - Centro de Informações Educacionais e Gestão da Rede Escolar, com: a) Núcleo de Vida Escolar; b) Núcleo de Gestão da Rede Escolar e Matrícula; c) Núcleo de Informações Educacionais e Tecnologia; V - Centro de Recursos Humanos, com: a) Núcleo de Administração de Pessoal; b) Núcleo de Frequência e Pagamento; VI - Centro de Administração, Finanças e Infraestrutura, com: a) Núcleo de Administração; b) Núcleo de Finanças; c) Núcleo de Compras e Serviços; d) Núcleo de Obras e Manutenção Escolar; VII - Núcleo de Apoio Administrativo; VIII - Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio; IX - Centros Especializados de Ensino.

O quadro 1 apresenta a área de circunscrição das Diretorias Regionais de Ensino, localizando-as nos municípios que são atendidos, o número de escolas e a quantidade de supervisores que exercem suas funções nessas localidades, supervisionando os sistemas de ensino jurisdicionados à Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEDUC/SP). A divisão realizada pela SEDUC/SP em relação às Diretorias de Ensino, ocorre em função do maior ou menor número de escolas e municípios atendidos. Para este estudo, denominamos as três Diretorias pesquisadas com: A “M” médio porte, B “P” pequeno porte e C “G” grande porte. O número de municípios, escolas jurisdicionados e de cargos para supervisores de ensino em cada Diretoria, apresenta-se disposto da seguinte maneira:

Quadro 1 – Diretorias Regionais de Ensino -Região Metropolitana.

Diretorias Regionais de Ensino Pesquisadas						
Diretorias Regionais de Ensino	Escolas Municipais	Escolas Estaduais	Escolas Particulares	Total Escolas atendidas	Municípios jurisdicionados	Supervisor de Ensino por diretoria
Diretoria A M	42	36	64	142	05	13
Diretoria B P	29	43	57	129	08	17
Diretoria C G	94	58	62	214	14	26

Fonte: Sites Oficiais da SEDUC/SP e das DRE, elaborado pela pesquisadora.

Os dados contidos no Quadro 1 revelam que a divisão do número de escolas por Diretoria, do número de supervisores constantes no módulo de cada uma delas e do número de municípios jurisdicionados, não se apresenta de forma equitativa para todas. Tomando-se como exemplo os números de escolas atendidas e supervisores existentes nas Diretorias A e B, percebemos não haver distribuição equilibrada em relação ao número de supervisores em exercício e número de escolas atendidas. Tal situação pode estabelecer sobrecarga de trabalho aos supervisores vinculados à Diretoria A.

Tomando como norma a Resolução SE 24, de 6 de maio de 2014 que fixa o módulo de Supervisor de Ensino nas Diretorias de Ensino, observamos em seu artigo 1º apenas apresenta que “as Diretorias de Ensino passam a comportar o número de cargos de Supervisor de Ensino na conformidade das quantidades respectivamente estabelecidas na tabela constante do Anexo que faz parte integrante desta resolução”. Observa-se, a partir do Quadro 1 que os aspectos como a proximidade geográfica entre os municípios que compõem cada Diretoria e o número de supervisores distribuído, de acordo com o número de escolas atendidas pelas Diretorias em tela, são critérios comuns as Diretorias de Ensino estudadas.

Além do grande número de escolas atendidas e do atendimento da Supervisão de Ensino às áreas de difícil acesso, principalmente às escolas localizadas na zona rural, o trabalho da supervisão de sistema ocorre nas escolas estaduais, municipais e ainda particulares, apresentando diferenças significativas em suas propostas de ensino, abarcando todas as escolas de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Técnicas, tornando complexa essa ação supervisora.

1.4 Relevância do Estudo / Justificativa

No que se refere aos aspectos sociais, pela complexidade do campo de atuação do Supervisor no sistema educacional, cada vez mais cresce a necessidade de uma prática profissional reflexiva e que permita a sistematização do conhecimento produzido e pouco conhecido/reconhecido nos espaços de socialização das Diretorias Regionais de Ensino. A pesquisa apresenta grande relevância social à medida que permite melhor conhecer o contexto, as circunstâncias em que se constrói a consciência pedagógica e política da supervisão de ensino paulista, contribuindo, neste sentido, para a construção de um sistema educacional que propicie verdadeiramente o desenvolvimento humano, nos termos do que prevê a “Agenda 2030”.¹

¹ Pactuada em 2015, na ONU, com 193 países, e faz parte dos chamados novos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) globais, com metas ambiciosas para os países (inclusive o Brasil) em relação ao futuro da humanidade. Pactuada em 2015, na ONU, com 193 países, e faz parte dos chamados novos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) globais, com metas ambiciosas para os países (inclusive o Brasil) em relação ao futuro da humanidade.

Cabe ressaltar que os organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), diante das novas e complexas exigências do final do século passado, vêm discutindo questões referentes ao desenvolvimento sustentável e, no ano de 2015, estabeleceu 17 objetivos a serem atingidos até 2030, pelos 193 países participantes, incluindo-se o Brasil. Estes estão contidos na Resolução A/RES/70/1, da Organização das Nações Unidas, de 25 de setembro de 2015, dentre os quais destacamos os objetivos referentes a educação de qualidade que visam assegurar a inclusão, equidade, participação e autonomia, como aspectos imprescindíveis ao desenvolvimento humano.

A presente pesquisa justifica-se também pela pequena variedade de estudos existentes e que abordem as percepções do Supervisor de Ensino sob a perspectiva de suas práticas profissionais referentes à Gestão Democrática na escola pública.

1.5 Organização do Projeto

Este trabalho está organizado da seguinte forma: Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Resultados Esperados e Divulgação, Cronograma, Orçamento, Referências, Apêndices e Anexos.

A Introdução subdivide-se em seis subseções: Problema, Objetivos Geral, Objetivos Específicos, Delimitação do Estudo, Relevância do Estudo/Justificativa e Organização do Trabalho.

A Revisão de Literatura apresenta a evolução histórica da legislação que trata das atribuições e conceitos de “supervisão de ensino”, ainda, o panorama dos estudos que versam sobre a “participação social” e “gestão democrática”. Abordará também pontos relevantes referentes aos temas de pesquisa.

A metodologia subdivide-se em quatro subseções: População, Instrumentos de Pesquisa, Procedimentos para Coleta de Dados e Procedimentos para Análise dos Dados.

Em seguida, apresenta-se os Resultados e Discussão, seguidos das Referências. Nos Apêndices constam os instrumentos elaborados pelo pesquisador e nos Anexos outros documentos que não foram elaborados pelo pesquisador.

2 REVISÃO DE LITERATURA

[...] estes raciocínios são mais pra mim que pra você mesmo. [...] É que desde muito ando completamente desguaritado de mim mesmo e carecendo me reachar. Carlos Drummond de Andrade

Nesta seção discutimos os elementos que a literatura tem indicado à compreensão do perfil profissional e das práticas do Supervisor de Ensino do Sistema Estadual Paulista e, ainda, proporcionam condições para o entendimento da forma como se constitui a gestão democrática no interior das escolas públicas supervisionadas por estes profissionais.

Trata-se de revisão narrativa na medida em que não utiliza critérios explícitos e sistemáticos para a busca e análise crítica da literatura, ou seja, não esgota as fontes de informações. Ao selecionar os estudos e interpretar as informações pode-se sujeitar à subjetividade dos autores. Por outro lado, este tipo de revisão permite estabelecer relações com produções anteriores, identificando temáticas recorrentes, apontando novas perspectivas. (UNESP, 2015)

Para tanto, dividimos esta revisão em três partes: 2.1 Campo de atuação da Supervisão de Ensino do Estado de São Paulo, 2.2 Participação Social e Gestão Democrática e 2.3 Gestão Democrática na escola pública.

2.1 Campo de atuação da supervisão de ensino no estado de São Paulo

Para Ferreira (2015) a definição da finalidade do Supervisor de Ensino é importante, uma vez que sua atuação está intimamente ligada à escola, a seu papel e lugar no ambiente escolar. Nesse processo, que exige uma ação integrada, a Supervisão e a Gestão Escolar devem estar a serviço da concretização dos ideais democráticos propagados nas políticas educacionais, na legislação e na proposta pedagógica escolar.

Segundo Rodrigues (2014) historicamente a figura do Inspetor Escolar, hoje supervisor de ensino, está presente no sistema estadual de ensino desde a República, com a criação da Diretoria Geral em 1910, por meio do Decreto nº 1883, de 6 de junho de 1910, autorizada pelo artigo 60, havendo reorganização da Inspetoria Geral, com a criação do regulamento da Diretoria Geral da Instrução Pública Paulista (SÃO PAULO, DECRETO nº 1883/1910). As atribuições dos inspetores descritas no texto legal mencionado denotam, além do papel fiscalizador, a forte presença do caráter pedagógico na atuação destes agentes:

Os trabalhos de acompanhamento, orientação, fiscalização e diligências junto às escolas, incluíam as seguintes atribuições:

Atribuições pedagógicas: Realizar estudos de antropologia pedagógica e psicologia experimental e de questões técnicas-pedagógicas; dar pareceres sobre livros didáticos e material escolar; organizar horários para as escolas; organizar e revisar programas de ensino e de regulamentos ou regimentos escolares; publicar obras de educação, revistas pedagógicas e manuais didáticos para uso do mestre; dirigir a biblioteca e organizar seu respectivo catálogo. Atribuições Técnico-pedagógicas: Fazer a dotação de livros e material para as escolas do Estado; organização anual do material didático e mobiliário em uso nas escolas; providenciar o exame e estudo de plantas e fotografias de edifícios escolares e de mobília para as escolas e a guarda das instituições de ensino; localizar as escolas isoladas do Estado e categorizar seus titulares; providenciar a relação das classes e números dos professores de grupos escolares e escolas reunidas, com os respectivos títulos de habilitação. Atribuições Técnico-burocráticas: Guardar e conservar, na melhor ordem, os mapas de movimento escolar; organizar uma estatística escolar regular que abrangesse – ensino municipal, ensino particular e ensino profissional; escriturar as cadernetas de cada professor; estudar o custo do ensino no Estado, nos demais estados do Brasil e nos principais países do mundo. Tal estudo versaria sobre o ensino público em todos os seus graus: primário, secundário, ginásio e superior; resumir, mensalmente, o movimento escolar de cada município; resumir, mensalmente, o movimento de alunos dos grupos escolares, escolas complementares e das escolas reunidas (SÃO PAULO, DECRETO nº 1883/1910).

Contudo, somente em 1974 a supervisão é instituída legalmente na Secretaria de Estado da Educação com a Lei Complementar 114/1974 – Primeiro Estatuto do Magistério Público Estadual Paulista.

Conforme aponta Ched (2014) foi por meio do novo texto legal, a Lei Complementar 114/1974, que as ações de supervisão passaram a ser desenvolvidas por agentes denominados Supervisores Pedagógicos, em substituição aos Inspectores Escolares. Em 1978, com a publicação da LC nº 201/1978, nos deparamos a denominação que segue até nossos dias: Supervisão de Ensino e, respectivamente, Supervisor de Ensino para seus agentes.

Muramoto (1993) descreve em suas produções o dia a dia da supervisão de ensino nas antigas Delegacias de Ensino, denominação que foi substituída pela expressão Divisões Regionais de Ensino, pela edição do Decreto Estadual nº 39.902 de 1995 que altera o Decreto nº 7.510/76. Em um dos seus artigos a autora assim apresenta o trabalho realizado pela supervisão de ensino:

Em contrapartida, frequentemente, o supervisor encarregado desta ou daquela área, deste ou daquele componente curricular precisa fazer uma comunicação ou "passar" papéis ou informações junto às escolas da Delegacia que estejam nesta ou naquela situação. Há uma organização do nosso trabalho. Ela dá muito bem conta dos aspectos formais. Para a implantação de projetos educacionais novos - pelos quais governos recém-empossados desejam distinguir-se dos anteriores -, os supervisores de ensino costumam ser

envolvidos para e responsabilizados por sua boa realização. São considerados agentes de persuasão, além de garantidores dos aspectos formais: planos e relatórios. De vez em quando, diante de denúncia ou de constatação de falha grave, em alguma Escola, o delegado de ensino ou o diretor da Divisão Regional de Ensino designa comissão de três supervisores de ensino para realizar sindicância. E, em cada uma das escolas do nosso setor, devemos zelar pelo cumprimento das normas legais relativas a todo o funcionamento da Escola para a prestação do serviço educacional, bem como pela documentação correspondente. (MURAMOTO, 1993, p.146)

Segundo Ched (2014), o Decreto Estadual nº 39.902 de 1995 que alterou o Decreto nº 7.510/76 permitiu o processo de descentralização, transferindo competências e funções antes de responsabilidade dos órgãos centrais para as Diretorias de Ensino. Assim, elas assumem papel principal no sistema estadual de ensino, como instâncias de planejamento, coordenação e controle das ações educativas, conforme caracterizado em 1996 pelo documento “A construção da Ação Supervisora” (SÃO PAULO, 1996). Por meio deste documento a identidade do Supervisor de Ensino ligada à implementação das reformas da gestão educacional, fica estabelecida com tendência a atribuir a este profissional, o papel mediador no processo de mudança escolar almejado.

De 1978 até os dias atuais, a função do Supervisor de Ensino passou por mudanças significativas que atualmente continuam ocorrendo com a edição do Decreto 57.141, de 18 de julho de 2011, do então Governador Geraldo Alkmin (2011-2015) o qual reorganizou a Secretaria da Educação e, no ano de 2019, com o Decreto 64.187, de 17 de abril de 2019, do governador do estado de São Paulo, eleito no pleito de 2018, João Dória. *No artigo 74 do Decreto 64.187, de 17 de abril de 2019, encontramos a descrição das atuais atribuições do supervisor de Ensino. Destaca-se o seu compromisso com a gestão democrática, de grande importância para o presente estudo:*

Artigo 74 - As Equipes de Supervisão de Ensino têm as seguintes atribuições:
I - exercer, por meio de visita, a supervisão e fiscalização das escolas incluídas no setor de trabalho que for atribuído a cada um, prestando a necessária orientação técnica e providenciando correção de falhas administrativas e pedagógicas, sob pena de responsabilidade, conforme previsto no artigo 9º, inciso I, da Lei Complementar nº 744, de 28 de dezembro de 1993;

II - Assessorar, acompanhar, orientar, avaliar e controlar os processos educacionais implementados nas diferentes instâncias do sistema educacional;
III - assessorar ou participar, quando necessário, de comissões de apuração preliminar e/ou de sindicâncias, a fim de apurar possíveis ilícitos administrativos;

IV - nas respectivas instâncias regionais:

a) participar:

1. do processo coletivo de construção do plano de trabalho da Diretoria de Ensino;

[...]

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

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

b) auxiliar a equipe escolar na formulação:

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

2. de metas voltadas à melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos, articulando-as à proposta pedagógica, acompanhando sua implementação e, quando necessário, sugerindo reformulações;

c) orientar:

1. a implementação do currículo adotado pela Secretaria, acompanhando e avaliando sua execução, bem como, quando necessário, redirecionando rumos;

2. a equipe gestora da escola na organização dos colegiados e das instituições auxiliares das escolas, visando ao envolvimento efetivo da comunidade e ao funcionamento regular, conforme normas legais e éticas; [...]

g) acompanhar:

1. as ações desenvolvidas nas horas de trabalho pedagógico coletivo - HTPC, realizando estudos e pesquisas sobre temas e situações do cotidiano escolar, para implementação das propostas da Secretaria;

2. a atuação do Conselho de Classe e Série, analisando os temas tratados e o encaminhamento dado às situações e às decisões adotadas.

(SÃO PAULO, DECRETO nº 64.187 de 2019)

Os artigos 1º e 2º da Resolução SE nº 97, de 2009 (SÃO PAULO, 2009) definiram o documento Termo de Visita nos seus aspectos supervisor e fiscalizador, assim como os setores de trabalho do Supervisor de Ensino que lhes serão atribuídos, sob a competência do Dirigente Regional de Ensino:

Artigo 1º - ao Supervisor de Ensino compete exercer, por meio de visita aos estabelecimentos de ensino, a supervisão e a fiscalização das unidades escolares incluídas no setor de trabalho que lhe for atribuído, prestando a necessária orientação técnica e providenciando a correção de falhas administrativas e pedagógicas, sob pena de responsabilidade.

Artigo 2º - o setor de trabalho do Supervisor de Ensino, de que trata o artigo anterior, será composto por escolas, com diferentes níveis de complexidade, distribuídas de forma equitativa pelos integrantes da classe. (SÃO PAULO, RESOLUÇÃO SE nº 97 de 2009)

Desta feita, a legislação atual sobre as competências e atribuições do Supervisor de Ensino estabelecida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE/SP dispõe que, no implemento das políticas públicas, cabe ao Supervisor de Ensino o acompanhamento e orientação das escolas e a fiscalização da legalidade dos atos dos profissionais que atuam nas unidades escolares, conforme versa, em especial, o artigo 74, do Decreto nº 64.187, de 2019.

Nas normatizações da SEE/SP, o Supervisor de Ensino aparece como co-gestor das escolas, devendo compartilhar responsabilidades na implementação do planejamento integrado da gestão escolar, de forma a consolidar propostas pedagógicas eficazes, visando à melhoria dos resultados da aprendizagem (SEE/SP, 2019).

Saliente-se que a Resolução SE 50/2018 que estabelece o perfil esperado para os profissionais da educação para a SEE/SP, aponta que:

O Supervisor de Ensino, lotado na Diretoria Regional de Ensino, desempenha ações de assessoria, planejamento, controle, avaliação e proposição de políticas públicas. [...] A atuação do Supervisor de Ensino está fundamentada nas teorias e práticas educacionais, nas normas legais pertinentes à educação nacional e à educação básica oferecida pelo Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, no contexto escolar e na concepção de gestão democrática e participativa, com vistas à promoção de um ensino público de qualidade para todos os estudantes. [...] Na escola da rede pública estadual, o supervisor auxilia na formulação da proposta pedagógica e acompanha sua execução. Orienta, acompanha, monitora o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da atuação da equipe escolar, dos docentes e do desempenho dos alunos, buscando, numa ação conjunta, soluções e formas adequadas ao aprimoramento do trabalho pedagógico e administrativo da escola. (SÃO PAULO, RESOLUÇÃO SE nº 50 de 2018)

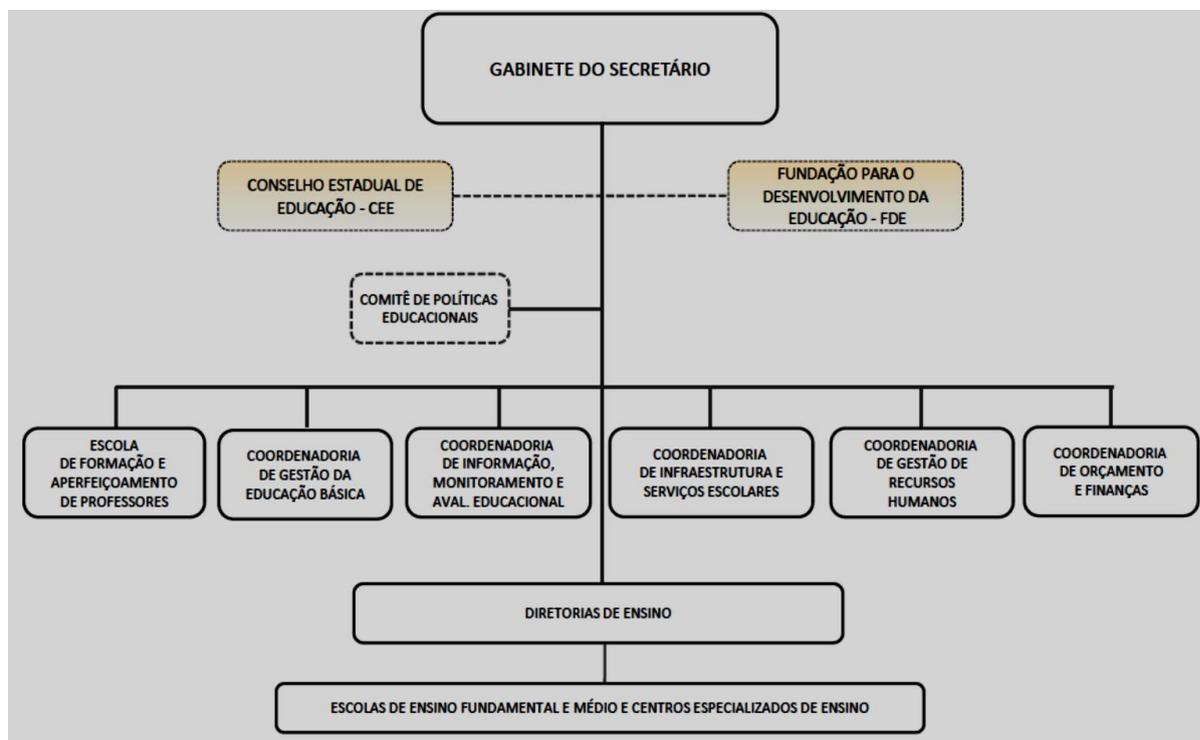
Importante situar aqui, a organização da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, tendo em vista o número de profissionais envolvidos nesta complexa rede de ensino.

Segundo dados disponíveis no site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, ela possui a maior rede de ensino do Brasil, com 5,4 mil escolas autônomas e vinculadas, aproximadamente 3,5 milhões de alunos e 234 mil servidores nos quadros do Magistério (QM), no Quadro de Apoio Escolar (QAE) e no Quadro da Secretaria da Educação (QSE). São 190 mil professores e 5 mil diretores de escolas distribuídos em 91 Diretorias Regionais de Ensino, que se agrupam em 15 Polos Regionais.

Destaca-se nesta estrutura o Conselho Estadual de Educação de São Paulo – CEE/SP, segundo o site do próprio colegiado, atua como órgão normativo, deliberativo e consultivo do sistema educacional público e privado paulista. É quem estabelece regras para todas as escolas de todas as redes - estaduais, municipais e particulares - de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e profissional, seja presencial ou a distância. Também cabe ao CEE/SP orientar as instituições de ensino superior públicas do Estado, bem como credenciar seus cursos. Esta atribuição lhe é dada tanto pela Constituição Estadual, quanto pela lei que o criou em 1963. Possui 24 conselheiros, com mandatos de três anos.

Na Figura 1 é apresentado o organograma atual da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo instituído em 2011, pelo Decreto de reestruturação.

Figura 1 – Organograma SEE/SP – Decreto nº 57.141/2011, alterado pelo Decreto 64.187/2019.



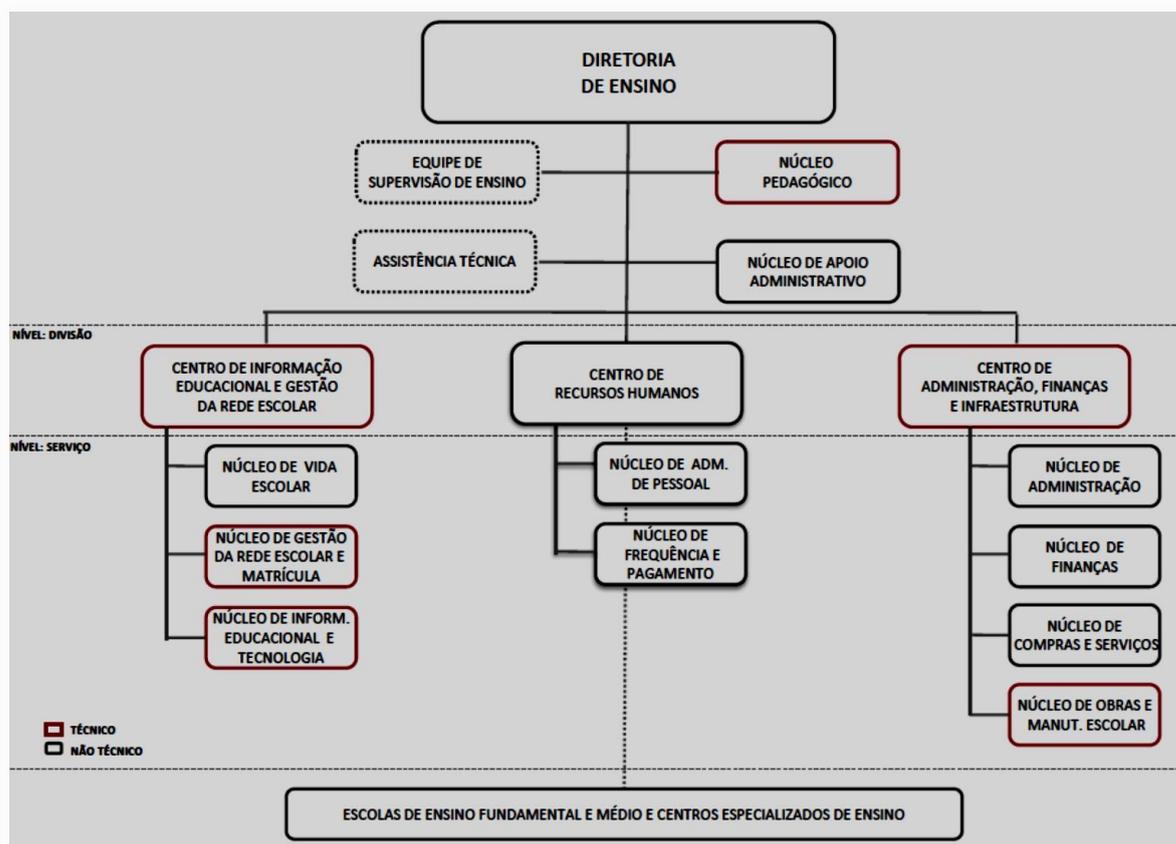
Fonte: www.educacao.sp.gov.br, 2019.

A estrutura da Seduc-SP conta com dois órgãos vinculados: o Conselho Estadual de Educação (CEE), a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), além de seis Coordenadorias: Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE); Coordenadoria Pedagógica (COPEL); Coordenadoria de Informação, Tecnologia, Evidência e Matrícula (CITEM); Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares (CISE); Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH); Coordenadoria de Orçamento e Finanças (COFI).

Está localizada na Casa Caetano de Campos desde 19 de fevereiro de 1979, na Praça da República, região central da cidade, a SEDUC ocupa um edifício tombado como bem cultural do Estado e do Município de São Paulo, pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico Artístico Arqueológico e Turístico do Estado de São Paulo (CONDEPHAAT), e pelo Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico, Cultural e Ambiental da Cidade de São Paulo (CONPRESP).

Na figura 2, demonstra-se o lugar ocupado pela supervisão de ensino, no alinhamento vertical e horizontal, nas Diretorias Regionais de Ensino.

Figura 2 – Organograma Diretorias Regionais de Ensino – Decreto nº 57.141/2011, alterado pelo Decreto 64.187/2019.



Fonte: www.educacao.sp.gov.br, 2019.

Observa-se a importância das equipes de Supervisão na estrutura administrativa das Diretorias de Ensino, tendo em vista constituírem uma equipe de trabalho que, articulada aos Centros e Núcleos, assessora o Dirigente Regional de Ensino nas decisões tomadas em relação ao funcionamento das escolas de Ensino Básico do sistema educacional.

Nesse sentido, percebe-se que a função do supervisor de ensino, diante de todo processo histórico vivido pela educação paulista, permeada por modelos ora autoritários ora democráticos em relação ao ensino oferecido pelo poder público, passou por mudanças significativas, contudo, permanece viva na estrutura da SEE/SP, devido a sua importância, segundo aponta Ched (2014, p.161):

Há que se destacar que, num sistema do tamanho como o de São Paulo, sabemos da necessidade de planejamento geral que organize e coordene os esforços dos diferentes agentes e recursos, sejam eles financeiros, sejam materiais, para que a aprendizagem dos alunos se concretize, fim maior do sistema de ensino e da própria educação escolar. Entretanto, se faz necessária à participação, contribuição de seus diferentes agentes no processo de elaboração das políticas e desse planejamento. A experiência de políticas anteriores na história da educação demonstra que as políticas verticalizadas não são “eficientes e eficazes” (utilizando-se de expressões pautadas na lógica técnico-racional da SEE); quanto ao processo de democratização do ensino, apesar de todo alarde pelos governantes a concretização dessas, em seu tripé fundamental: acesso, permanência e qualidade, não é verificado em nossos dias.

Assim, ao longo de sua existência enquanto agente pertencente à estrutura da SEE/SP a função do Supervisor de Ensino se mostra envolta na dicotomia autoritarismo x emancipação, conforme afirma Ched (2014) o campo de ação da supervisão demonstra a contradição basilar, como profissional responsável pela formação de outros, mesmo diante da necessidade de representação de um conjunto teórico, ideologicamente alinhado com a classe dominante. Mesmo sendo o supervisor um intelectual orgânico do capital “do tipo americano” (CHED 2014, p. 190) a consciência de cada supervisor de sua função social a favor de um projeto de emancipação em uma sociedade estratificada, pode desenvolver em seu campo de atuação ações que direcionem mudanças favorecendo uma “contra- consciência” (CHED 2014, p. 190).

2.2 Participação Social e Gestão Democrática

Em 27 de julho de 1988 entra em vigor no Brasil a nova Constituição Federal, sendo declarada promulgada, pelo então presidente da Câmara dos Deputados, Ulysses Guimarães, em 5 de outubro do mesmo ano, conhecida como Constituição Cidadã, por expressar a marca do espírito participativo, democrático e da conquista de direitos.

A partir da metade de década de 70 do século XX, no período que antecede a Assembleia Nacional Constituinte, manifesta-se com força a mobilização social, essencial para que o povo brasileiro alcançasse o almejado processo democrático e a participação cidadã característicos da nova ordem constitucional que se estabelecia.

Neste longo processo de elaboração da nova Constituição, diversos segmentos desses movimentos sociais agiram de maneira articulada no sentido de assegurar suas pautas.

Diante da estreita relação entre democracia e exercício da cidadania emerge a participação popular como a mais importante forma de controle da Administração Pública e do Estado Democrático, baseado em sua soberania. O novo Estado Democrático de Direito impõe

ao sujeito constitucional que se remodele, deixando de ser apenas partícipe do processo político-representativo, passando a exercer então o papel de construtor da sua própria identidade e das conquistas referentes à efetivação de direitos. Neste sentido, Cionello (2008, p.01) assim analisa o contexto tela:

Grande parte das forças políticas e sociais que impulsionaram o processo de redemocratização do país na década de 1980, estava imbuída de uma concepção democrática ampliada, que não se restringia apenas ao restabelecimento do sistema representativo eleitoral. O desejo popular era maior. Tratava-se de mudar a estrutura do Estado, não democrático, excludente e autoritário, transformando-o radicalmente. Não por meio de uma ruptura institucional ou de uma revolução, mas sim por uma transformação gradual das estruturas de poder. Pretendia-se alargar a participação de homens e de mulheres nas decisões políticas que afetavam suas vidas.

Para Cionello (2008, p. 05) a ação dos movimentos sociais e as lutas assumidas a partir do começo da década de 1990 direcionaram o foco destes para a constituição e “a defesa de políticas públicas universais e que assegurassem direitos por meio da criação de sistemas descentralizados e participativos nas políticas públicas”. Como resultado, observa-se em todo país a criação de grande número de diferentes conselhos, acompanhada de uma intensa regulamentação e estruturação das políticas públicas, especialmente a partir do ano de 2003. Saliente-se que estes conselhos nacionais ainda não se desdobram obrigatoriamente neste período em um sistema participativo nas esferas estaduais e municipais.

De acordo com Gadotti (2014, p. 06), a Carta Magna de 1988 “consagrou a participação social e o controle público sobre a gestão das políticas públicas, prevendo uma multiplicidade de conselhos obrigatórios para os estados e os municípios receberem repasses de recursos”. Contudo, observa-se que a implementação destes conselhos vem sofrendo ao longo do tempo constantes ameaças não apenas, por aparentar ser mero acessório, mas também por conjunturas contrárias à participação, por distorções próprias da nossa sociedade hierarquizada e por falta de um marco regulatório adequado.

Desta feita, a participação popular não será bem-sucedida se não buscar fundamentos em normas, leis e até mesmo em mudanças orçamentárias que possibilitem o controle, o acompanhamento, a fiscalização e a decisão sobre as políticas públicas. Segundo Amélia Cohn (apud GADOTTI, 2014), há em certos casos, o monopólio da participação nos colegiados por lideranças locais, de forma que um mesmo representante participe de vários conselhos a partir da justificativa de que não há interesse por parte dos indivíduos em participar, mas que, de fato, tratando-se verdadeiramente de manifestação de falta de disposição para a abertura de uma divisão do poder, além da ocupação da representação por profissionais da área, já que eles são

considerados mais capacitados de um determinado saber que pode definir melhor o que é mais adequado para aqueles grupos sociais pertencentes aos segmentos menos favorecidos.

Desta feita, os movimentos mais organizados, segundo a autora, tendem a negociar com êxito a representação no interior do conselho junto a outros movimentos menos organizados ou com menor expressão ou visibilidade junto à sociedade, mostrando outra distorção da participação social.

Tendo em vista a importância do entendimento do conceito de participação social para a presente pesquisa, utilizamos o pensamento de Gadotti (2014) que nos direciona para a compreensão da relação de diferença entre Participação Social e Participação Popular.

De forma ampla, podemos afirmar que a Participação Social ocorre nos espaços e mecanismos do controle social como nas conferências, conselhos, ouvidorias, audiências públicas.

São os espaços e formas de organização e atuação da Participação Social. É assim que ela é entendida, como categoria e como conceito metodológico e político, pelos gestores públicos que a promovem. Essa forma de atuação da sociedade civil organizada é fundamental para o controle, a fiscalização, o acompanhamento e a implementação das políticas públicas, bem como para o exercício do diálogo e de uma relação mais rotineira e orgânica entre os governos e a sociedade civil. (GADOTTI, 2014, p.02)

A participação social no Brasil foi sendo fortalecida na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas, em respeito ao previsto na Constituição Cidadã de 1988. Como exemplos, cabe mencionar as Conferências Nacionais que alteraram a forma de se conceber os atores sociais, sendo compreendidos como sujeitos de direitos e sujeitos ativos na participação do processo de elaboração das políticas públicas. Marco importante aos movimentos sociais por promover mudanças no foco da ação da participação abandonando uma característica fortemente reivindicativa para outra mais propositiva.

Além das Conferências Nacionais, podemos citar também as Ouvidorias Públicas que incorporaram a dimensão individual à participação social oferecendo ao cidadão a possibilidade de buscar informações, avaliar, criticar e melhorar os serviços e políticas públicas. Ressalte-se que além de receber a informação, a população, por meio das ouvidorias públicas, pode interagir com os órgãos públicos. Assim, para Gadotti (2014, p.03) diante da nossa estrutura social injusta e marcada pelas desigualdades a participação social torna-se absolutamente necessária:

Mas ela não é só um instrumento de gestão: ela aprimora a democracia e qualifica as políticas públicas. Como costuma dizer Gilberto Carvalho, Ministro Secretário Geral da Presidência, “sem participação social é impossível transformar democracia política em democracia social”. A

igualdade formal, jurídica é insuficiente, sem a igualdade econômica. Vista desta forma, a participação social se constitui, também, num método de reconfiguração do próprio Estado. A democracia participativa não concorre com a representativa: elas se complementam, se fortalecem, aproximando o cidadão do Estado.

Por outro lado, a Participação Popular corresponde a formas de luta mais diretas dos grupos das classes populares e trabalhadoras, podendo ser organizada por meio de ocupações, marchas ou lutas comunitárias. Embora busque o diálogo e negociação pontual com os governos, em determinadas situações, “essas formas de organização e mobilização não atuam dentro de programas públicos e nem se subordinam às suas regras e regulamentos”. (GADOTTI, 2014, p.03)

Santana e Schmitz (2012 p.05) apontam a relevância do fato de que “no Brasil desde a década de 80 registrasse uma baixa filiação a órgãos de classe, sindicatos e organizações comunitárias, falta de associativismo, e comodidade por parte da população como entraves da democracia”.

Diante da análise das autoras, torna-se importante destacar que atualmente a situação do país assinala uma crise ainda maior ao associativismo e participação popular, de forma que temos observado forte presença, no cenário político nacional, de fatores socioeconômicos que atuam como barreiras à participação, aprofundando desigualdades nos meios que deveriam ser participativos, tendo o atual governo federal, inclusive, adotado medidas restritivas a estas formas de participação. Percebe-se ainda prevalecer a lógica das políticas de apadrinhamento onde àqueles que possuem maior poder aquisitivo decidem pelos demais, promovendo o enfraquecimento da mobilização social, agravado pelo descrédito aos governantes que conduzem a população a acreditar ser a mudança algo inatingível.

Assim, apesar de todos os avanços obtidos com a Constituição Cidadã de 1988, sabemos que tanto a participação social como a participação popular ficam ainda limitadas a uma parcela da população que possui vínculo com associações civis. Para Gadotti (2014, p. 06) “Os conselhos não expressam a vontade de toda a sociedade. A participação social é restrita aos segmentos sociais que têm mais capacidade de organização e de expressão política.”

Diante do contexto brasileiro, pós Constituição de 1988, no campo da participação social, na esfera educacional, as políticas públicas se voltam para a elaboração de proposições que irão delinear as configurações acerca do funcionamento, da estrutura administrativa, do currículo, entre outros aspectos que se fazem necessários para o sistema educacional, de forma que a gestão democrática se constitui em uma política pública relacionada à administração

escolar e educacional visando à descentralização da gestão e promoção uma maior participação social na escola.

Assim, é na escola pública que os desafios impostos à participação social se revelam fortemente. Nesse sentido, Paro (2004) destaca que a proposta da participação dos pais/responsáveis e da comunidade local na gestão da escola mostra um grau de dificuldade diante das características da sociedade contemporânea.

A incompatibilidade existente entre a jornada de trabalho dos pais/responsáveis e o horário marcado para as reuniões escolares, por exemplo, pode ser apontada como um dos fatores responsáveis pela falta de aproximação e contribuição dos pais/responsáveis nas tomadas de decisões da escola.

Além desse fator, importante lembrar que a vida moderna, com seu ritmo ligeiro, as dificuldades atuais de mobilidade urbana, além dos diferentes valores sociais ocultam diversos motivos que podem direcionar para uma menor participação dos pais nas decisões que envolvem a gestão da escola e a vida escolar dos filhos.

Observa-se até mesmo, certo sentimento de impotência e de inferioridade das pessoas em relação à possibilidade de participação. Paro (2004, p.6) assinala que essa situação pode levar

“[...] a um receio em participar das definições das propostas educacionais e colaborar com as tomadas de decisões da escola, se sentindo estas incapazes de analisar e elaborar propostas de um assunto do qual não se tem um conhecimento científico prévio e o poder de argumentar com os gestores escolar”.

Dessa forma, importante que os profissionais partícipes da gestão da escola envidem esforços para motivar a participação e valorizar os saberes trazidos pela comunidade escolar.

2.3 Gestão democrática na escola pública

Para o presente estudo a finalidade da gestão democrática é aquela apresentada por Souza Filho e Gurgel (2016), que permite transformar as condições de sobrevivência das classes subalternas, aprofundando e universalizando direitos civis, políticos e sociais, buscando contribuir para a superação da ordem do capital. Uma finalidade que aponta, segundo os

autores, para uma intervenção imediata visando à expansão da emancipação política, na perspectiva de contribuir com a luta pela construção da emancipação do humano.

Diante disso entende-se que a suposição de um modelo de gestão democrática, para Souza Filho e Gurgel (2016) é conflitante à ordem do capital e, assim, a possibilidade de sua consolidação encontra-se em movimentos que de alguma forma questionem a ordem estabelecida. Os autores supracitados alertam que as condições mais ou menos favoráveis para implemento de uma gestão democrática numa dada organização ou em políticas, programas, projetos ou serviços, também dependerão do campo de inserção (produção ou reprodução social) do tipo de organização (empresa, Estado ou organização da sociedade civil) e do projeto político orientador da organização (manutenção da ordem ou transformação).

Os autores apontam que a administração pública é produto das relações sociais de produção da sociabilidade burguesa, contudo, a determinação em última análise para a concretização de uma gestão democrática nos termos aqui propostos está centrada na possibilidade de uma construção hegemônica na sociedade civil que conduza o Estado e sua ordem administrativa a desenvolver políticas públicas econômicas e sociais que venham a garantir a expansão de direitos.

Partindo deste princípio de gestão democrática como meio de emancipação, a literatura pesquisada até aqui sobre a efetivação da gestão democrática na escola pública assinala que é importante compreender, entre outros aspectos, que o processo democrático e participativo implica em igualdade de condições, exige nivelamento das diferenças sociais e de *status*, para que os indivíduos possam participar em condições de igualdade.

A gestão democrática é compreendida por Souza (2009), como um processo democrático, no qual a democracia é tida como princípio, tendo em vista que essa instituição escolar é custeada por todos visando atender ao interesse coletivo. Ainda é entendida como método, como um processo democratizante, uma vez que a democracia é também uma ação educativa, no sentido do ajustamento de práticas coletivas na educação política dos sujeitos.

Contudo, essas ideias não correspondem à realidade da gestão das escolas públicas na atualidade, mas, se adotamos o conceito como matriz a ser comparada com a realidade, sua amplitude democrática pode nos ser bastante útil na observação do fenômeno. Assim, este é o caminho conceitual que esta pesquisa pretende adotar para o estudo das práticas de gestão democrática desenvolvidas pelos supervisores de ensino no seu campo de atuação.

Partindo deste mesmo pressuposto de que a gestão democrática no ambiente escolar tem finalidade educativa no sentido de contribuir com a formação política dos sujeitos, para

Dalbério (2008), o modelo de educação dentro de uma visão democrática, pela qual se vivencia uma gestão participativa, comprometida com a construção de uma escola pública popular de qualidade, deve procurar educar de modo a formar alunos livres e conscientes que possam realizar uma aproximação crítica entre a escola e a vida.

Neste modelo preconizado, a cidadania pode ser construída a partir do exercício efetivo de práticas democráticas e participativas na escola, direcionadas para a emancipação e a autonomia dos sujeitos ativos, protagonistas de sua própria história.

Ferreira (2000, p.171) aponta que o conteúdo relevante desta relação entre educação e emancipação “está na descoberta de que o cerne da participação é a educação, se a compreendermos como arte maiêutica de motivar a construção própria do sujeito social”. A autora nos ensina que nos processos emancipatórios, o elemento central é sempre o sujeito social e é na relação crítica emancipadora que se dá a formação do novo mestre capaz de dotar-se de projeto próprio de desenvolvimento.

Neste sentido assevera Freire (1987, p.97) que “a liderança revolucionária, comprometida com as massas oprimidas, tem um compromisso com a liberdade. E, precisamente porque o seu compromisso é com as massas oprimidas para que se libertem, não pode pretender conquistá-las, mas conseguir sua adesão para a libertação.”

Nessa direção Costa (2006) apresenta o significado da participação como aprendizado das razões e lógicas do nosso mundo, do respeito às diferenças em relação aos costumes e valores. Essa compreensão pode contribuir para melhores realizações num campo educacional permeado por inseguranças e incertezas à medida que sejam tomadas decisões sobre como formar e assegurar a qualidade da educação com princípios e finalidades pactuados coletivamente.

Dessa maneira, a escola pública democrática segundo Dourado (2006, p.48-52) “faz parte da história de luta dos trabalhadores em educação e movimentos sociais organizados em defesa de um projeto de educação pública de qualidade, social e democrática.” Muitos foram os movimentos e em momentos diversos que buscaram a garantia de uma maior participação dos trabalhadores da educação nas decisões que definiam os rumos da escola. Essa luta se fez, em grande parte, no sentido de fortalecer os conselhos escolares, definir o projeto político pedagógico da escola pública, defender o processo democrático de escolha dos diretores, a autonomia escolar e um crescente financiamento público.

Neste mesmo pensamento, Paro (1992) analisa a necessidade da luta da sociedade civil pela democratização do saber, tendo em vista a pouca probabilidade de que o Estado envie

esforços neste sentido. Diante desta constatação, pode-se afirmar, que é no interior das escolas que se faz imperiosa a participação efetiva da comunidade escolar na gestão da instituição, conquistando autonomia em relação aos interesses dominantes representados pelo Estado burguês.

A possibilidade de que essa autonomia se construa só existirá se aqueles que mais se beneficiarão dessa democratização participarem ativamente das decisões que dialogam com os objetivos desse grupo. Participação esta, descrita por Freire (1987, p.20) quando supõe que a realidade social, material “não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na ‘invasão da práxis’, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens.” Faz-se necessário, assim, desvelar quais condições devem ser asseguradas para que esta participação da população na escola torne-se realidade.

Conforme apresenta Souza (2018), a disposição para o diálogo representa uma importante ferramenta como incentivo à participação no universo escolar, sendo a postura democrática da equipe diretiva imprescindível para construção de uma escola democrática e participativa. O diálogo permite no ambiente escolar o espaço para contradição, para a coexistência de diferentes pensamentos e opiniões, favorecendo relações mais democráticas, pois sem diversidade, não há democracia. Sem diálogo, não se faz possível uma escola como espaço para construção da cidadania.

Ao pensar a comunicação como modelo de integração, Paulo Freire (2004, p.136) argumenta que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”.

Lück por sua vez, ressalta a influência exercida pelas características pessoais sobre o contexto social do qual o indivíduo faz parte e, demonstra o poder da consciência política para a mobilização e superação da alienação. Contudo, a falta de consciência dessa realidade acaba resultando na falta de consciência do poder de participação que possui, gerando muitas vezes o descrédito do valor social da participação e alienação por parte das comunidades escolares. A participação eficaz numa gestão democrática é “caracterizada por mobilização efetiva dos esforços individuais para superar atitudes de acomodação, alienação, marginalidade, comportamentos individualistas e estimular a construção de espírito e equipe”. (Lück, [s/d], p. 02).

Muramoto, (1993) alerta para a necessidade de criação de espaços que assegurem o pensar a “vida” na escola e ainda aponta a importância da continuidade da realização de momentos de encontro muitas vezes interrompidos em função do Calendário Escolar:

Os momentos de encontro são fundamentais para isso. Poucos sobraram no calendário de nossas escolas públicas. É preciso articulá-los num *continuum*, ao longo do ano letivo para neles, pensar a "vida" da Escola que se repete e se renova a cada ano letivo. Vivificar as reuniões técnico-pedagógicas e as dos conselhos de classe/série. Prepará-las, envolvendo cada participante, desde essa etapa. Que cada um saiba da agenda, possa nela influir e tenha um tempo de fala para dizer do trabalho que está desenvolvendo com os sujeitos alunos, abordando este ou aquele conteúdo, referido a este ou àquele aspecto da realidade. Que se dê continuidade aos trabalhos iniciados, "cavando" um "mais tempo" com a própria organização dos alunos para trabalho independente ou até com dispensa criteriosa de algumas aulas, uma vez ou outra. (p.148-149)

Para Souza (2009) o processo de participação na gestão da escola diz respeito à compreensão da natureza política da gestão escolar, pois se a política na escola reconhece que o poder em questão deriva de um acordo consolidado entre os indivíduos que compõem essa instituição, e entende que o diálogo entre esses sujeitos é condição *sine qua nom* para a sua materialização, teremos uma ação política talvez mais democrática. Mas de qualquer forma, se trata sempre de poder, pois a política somente vive onde há poder em questão. A maneira como se relaciona com ele, contudo, pode comprovar uma disposição mais ou menos democrática.

Ressalta Paro (2001, p. 83-84) que a postura democrática e o respeito ao usuário dos serviços da escola pública, efetivados pela gestão,

devem estar presentes não apenas nas reuniões do conselho ou na eleição de seus membros, mas em todas as ações e relações da escola, desde as que se dão na situação de ensino, em sala de aula, passando pelo atendimento na secretaria, e atingindo todo o relacionamento que se faz entre servidores, alunos e pais.

A gestão democrática é compreendida então para Souza (2009, p 125-126) como um movimento político

“no qual os indivíduos que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas”,

movimento este que representa grande desafio à cultura escolar já existente, que ainda não favorece a participação efetiva de todos os envolvidos no processo educativo.

3. METODOLOGIA

[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que- fazeres se encontram um no corpo do outro. [...] Paulo Freire

O presente estudo percorreu caminhos cercados de contradições que envolvem percepções e olhar crítico construídos especialmente na prática ao longo do percurso de vida pessoal e profissional, somados ao desejo em investigar a própria função, a de Supervisor de Ensino. Neste sentido, coube a esta pesquisadora o desafio de conciliar a rigidez científica com o envolvimento afetivo do objeto da pesquisa, atentando para a questão ética de forma a estabelecer com clareza, os passos de realização deste trabalho.

Esta pesquisa buscou apoio na concepção do ato de pesquisar revelado nas palavras de Paulo Freire (2004) tendo em vista a natureza do olhar de educador que impulsiona o desejo de ampliar conhecimentos e superar os desafios do fazer-se pesquisador. A proposta aqui é a partir dos referenciais teóricos e junto ao estudo das práticas do profissional supervisor buscar respostas às perguntas apresentadas, as quais motivam o pesquisador para o caminho a ser percorrido nesta pesquisa.

3.1 Delineamento da pesquisa

O presente estudo fundamenta-se no materialismo histórico tendo em vista que serão objeto de análise da pesquisa as práticas dos profissionais pesquisados, sendo preocupação deste trabalho estudar como os indivíduos atuam e produzem materialmente e desenvolvem suas atividades diante de limitações e condições materiais que não dependem da sua vontade.

A dinâmica do objeto desta pesquisa conforme explica-nos Netto (2009) para Marx não se trata de um conjunto de regras que o pesquisador escolhe de acordo com sua vontade, mas implica uma determinada posição de relação com o objeto da pesquisa que permita haurir dele suas múltiplas determinações.

A metodologia de trabalho partiu da identificação do problema que envolve a ação do supervisor de ensino, em relação ao fomento às práticas que desenvolvem a Gestão Democrática no interior das escolas públicas estaduais, na intenção de buscar sentido na ação supervisora contribuindo para a ressignificação das práticas deste profissional, promovendo a reflexão deste em relação ao caráter imprescindível de uma prática emancipadora no âmbito do sistema público de educação, diante do contexto político e econômico atual.

Entendendo que a seleção do sujeito de pesquisa precisa estar articulada ao problema e aos objetivos da investigação, definimos os seguintes critérios para iniciarmos essa

investigação: a) Eleger entre as três Diretorias Regionais de uma Região Metropolitana, a partir do número de escolas atendidas, diferenciando-as quanto ao nível de exigência em relação às demandas de trabalho destinadas ao supervisor de ensino e facilidade de acesso, por parte da pesquisadora. b) Selecionar, após essa investigação quanto ao tempo de experiência na supervisão/educação paulista e formação, doze (12) supervisores das três Diretorias.

Com base nesses dados, em cada uma das três Diretorias Regionais, foram selecionados dois (2) supervisores de ensino, que apresentaram o maior tempo de experiência na supervisão / educação paulista e diversidade na formação, os quais foram convidados a colaborar com essa investigação. Assim, o grupo constitui-se de seis (06) sujeitos participantes dessa pesquisa.

3.2 Tipo de Pesquisa

De acordo com Minayo (2004, p.21) a abordagem qualitativa é adequada no estudo de questões que necessitam de fundamentação teórica no campo das ciências sociais, em especial, quando tratamos de um universo de significados do fenômeno pesquisado:

[...] A abordagem qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitude, o que corresponde a um espaço mais aprofundado das relações, dos processos, dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Assim, a escolha pela pesquisa qualitativa nesta pesquisa permitiu compreender como ocorre a interação simbólica, conforme assevera Duarte (2002, p. 41) pois “o significado que as pessoas atribuem às suas experiências, bem como o processo de interpretação, [...] são elementos constitutivos àquilo que é a experiência.”

Neste mesmo sentido, Chizzotti (2003) destaca que ao assumir compromisso com a pesquisa qualitativa, como nova via investigativa, os pesquisadores não pretenderam, nem pretendem fugir ao rigor e à objetividade, mas respeitam o fato de que a experiência humana não pode ser limitada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la.

A opção metodológica nessa pesquisa consistiu em uma abordagem qualitativa com a Metodologia da História Oral, a qual foi realizada com Supervisores de Ensino que exercem suas funções em três Diretorias de Ensino da Região Metropolitana do Vale do Paraíba: Guaratinguetá, Taubaté e Pindamonhangaba.

Para Brisola e Marcondes (2011) a utilização da Metodologia da História Oral cuja coleta das informações se dá por meio de entrevistas

[...] pode ser realizada sempre que se pretender produzir dados a partir dos relatos orais daqueles a serem entrevistados numa determinada pesquisa. Embora, existam críticas a respeito desta metodologia porque é carregada de subjetividade, isso não invalida o reconhecimento de que as fontes orais, muitas vezes, são únicas formas de registro e estudo de realidades tão específicas e particulares com as quais o pesquisador pode se deparar. E como se sabe, muitos documentos não passam de transmissões de relatos orais. Esta certeza imprime credibilidade à fonte oral, tão importante quanto os registros escritos. (p.7)

Para Portelli (1997) a Metodologia da História Oral permite, como nenhuma outra fonte, revelar a subjetividade do expositor:

Mas o único e precioso elemento que as fontes orais tem sobre o historiador, e que nenhuma outra fonte possui em medida igual, é a subjetividade do expositor. Se a aproximação para a busca é suficientemente ampla e articulada, uma secção contrária da subjetividade de um grupo ou classe pode emergir. Fontes orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez. [...] A construção da narrativa revela um grande empenho na relação do relator com sua história. (p. 31)

Assim, por meio desta metodologia que proporciona o contato direto com a fonte histórica e permite à memória tornar-se em “processo ativo de criação de significações” (PORTELLI, 1997, p. 33) foi utilizada a entrevista guiada por um roteiro que buscará elucidar a problemática de interesse, no caso, a percepção do supervisor de ensino acerca da Gestão Democrática na escola pública.

3.3 População

Para a realização da pesquisa foram convidados 12 (doze) Supervisores de Ensino de 03 (três) Diretorias de Ensino da Região do Vale do Paraíba (Guaratinguetá, Taubaté e Pindamonhangaba) e, selecionados 06 (seis) supervisores de Ensino, sendo 02 (dois) participantes por Diretoria.

A escolha dos sujeitos foi realizada segundo critérios relacionados à representatividade, com base na diversidade de sua formação inicial e no tempo de serviço no cargo de Supervisor de Ensino e a intencionalidade do pesquisador. Segundo Duarte (2002, p.141)

[...] a definição dos de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo da investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delimitado.

Além desses critérios, a justificativa para a escolha de Diretorias de Ensino de pequeno, médio e grande porte, vinculou-se ao fato de que o atendimento feito a distintas demandas pode significar diferença nas perspectivas de atuação profissional dos Supervisores de Ensino.

3.3.1 Características da População

- Idade dos Supervisores: entre 48-57 anos

- Formação:

Dos seis (6) entrevistados, cinco (5) possuem pós-graduação *Latu Sensu*, dois (2) Supervisores fizeram Curso Mestrado, nenhum Supervisor fez Curso de Doutorado. Todos os supervisores fizeram Curso de Licenciatura em área específica e, atuaram na docência, no ensino público, além disso, todos os Supervisores possuem licenciatura em Pedagogia.

- Experiência profissional:

Dos seis (6) entrevistados, cinco (5) possuem experiência como diretor de escola; dentre os cinco, que foram diretores de escola, dois (2) também exerceram a função de Vice-Diretor e um (1) entrevistado não possui experiência na Direção Escolar, nem como Vice-Diretor. Um dos sujeitos que não possui experiência na Direção de Escola trabalhou 4 (anos) como Coordenador Pedagógico. Um dos sujeitos entrevistados possui experiência: como docente, função que acumula até a presente data com a de Supervisor de Ensino, além de atuar como Secretário de Educação Adjunto de Rede Municipal de Ensino.

Dos seis (6) entrevistados, três possuem onze (11) anos de experiência na supervisão, 1 (um) possui nove (9) anos de experiência, 1 (um) possui doze (12) anos e um último, dezessete (17) anos de experiência. Dos seis (6) entrevistados, uma (1) possui experiência docente no Ensino Superior e dois (6) não possuem essa experiência.

3.4 Instrumentos de Pesquisa

A pesquisa teve como instrumento a entrevista guiada por roteiro (Apêndice A). Segundo Portelli (2010), a entrevista

[...] institui uma bipolaridade dialógica, dois sujeitos face a face, mediados pelo emprego estratégico de um microfone. Em torno desse objeto os dois se olham. A ideia de que existe um "observado" e um "observador" é uma ilusão positivista: durante todo o tempo, enquanto o pesquisador olha para o narrador, o narrador olha para ele, a fim de entender quem é e o que quer, e de modelar seu próprio discurso a partir dessas percepções. A "entre/vista", afinal, é uma troca de olhares. E bem mais do que outras formas de arte verbal,

a história oral é um gênero multivocal, resultado do trabalho comum de uma pluralidade de autores em diálogo. (p.20)

Para Camargo 1984 (*apud* DUARTE, 2002) este tipo de entrevista pode ser entendido como opção metodológica, tendo em vista implicar em teoria influenciada pelas contribuições da Antropologia e da História que oferecem ao pesquisador uma experiência comum ao procedimento e ainda um legado teórico já consagrado.

Tendo em vista a proximidade do pesquisador com os indivíduos entrevistados nesta pesquisa, sendo profissionais com os quais compartilha preocupações, valores e concepções, o pensamento de Duarte (2002) serve como base para evitar que a ótica do interlocutor prevaleça, de forma que, segundo adverte o autor, a subjetividade do pesquisador seja “incorporada ao processo de conhecimento desencadeado”, conforme Velho 1986 (*apud* DUARTE, 2002, p. 148), sem desconsiderar, contudo, o compromisso com a obtenção do conhecimento objetivo.

O instrumento utilizado, a entrevista guiada por um roteiro, apresenta-se dividida em duas (2) partes.

A parte 1 corresponde à identificação dos sujeitos: Idade, Sexo, Tempo de formado, Tempo de experiência como supervisor de ensino, Tempo de experiência na gestão, Tempo de experiência na diretoria, Tempo de experiência na docência, Formação continuada e Participação social/política.

A parte 2 apresenta os quatro temas a serem desenvolvidos pelos supervisores de Ensino: Relate a sua trajetória profissional; conte sobre sua prática em relação à participação social e à gestão democrática; fale sobre os limites e possibilidades no fomento à gestão democrática e fale sobre sua percepção acerca do contexto político brasileiro.

3.5 Procedimentos para Coleta de Dados

Por envolver seres humanos para a coleta de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Antes mesmo de enviarmos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética, enviamos um pedido de autorização para a realização da pesquisa às Diretorias Estaduais de Ensino, tendo sido autorizado por elas.

De posse dessa autorização o projeto foi enviado ao Comitê e após a aprovação deste iniciamos os contatos com os sujeitos escolhidos para participação da pesquisa.

Primeiramente, para a coleta dos dados enviamos um convite, que foi entregue em mãos pela pesquisadora, a fim de, apresentar e explicar a pesquisa, e conseguir que os sujeitos escolhidos aceitassem participar da mesma. Com o aceite positivo dos indivíduos foram agendadas as entrevistas em local e horário por eles escolhidos.

Contudo, diante da situação de Pandemia e do contido na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do corona vírus responsável pelo surto de 2019 e no Decreto nº 64.881, de 22 de março de 2020 que decreta quarentena no Estado de São Paulo, no contexto da pandemia do COVID-19 (Novo Corona vírus), e dá providências complementares, em função da exigência de isolamento social, houve necessidade em adequar as condições inicialmente previstas para a realização das entrevistas.

Assim, foi entregue aos participantes o Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE (ANEXO B), por e-mail, esclarecendo os objetivos e procedimentos da pesquisa, bem como deixando-os livres para decidir se querem continuar ou não a qualquer momento, sendo assinado, escaneado pelos entrevistados e devolvido ao pesquisador, também via e-mail.

Os procedimentos para a coleta de dados referentes às entrevistas compreenderam: no esclarecimento aos entrevistados dos objetivos da pesquisa, do direito de não responder à questão que cause constrangimento, que os dados coletados através de entrevista serão utilizados unicamente para fins acadêmicos, em seguida, foi efetivada a entrevista, por meio remoto, em ligação telefônica via *WhatsApp*, sendo gravada em mídia digital e transcritas as narrativas dos entrevistados.

Após a realização das entrevistas estas foram transcritas pela pesquisadora e devolvidas para os entrevistados para confirmação. Em seguida, procedeu-se à análise das narrativas.

3.6 Procedimentos para Análise de Dados

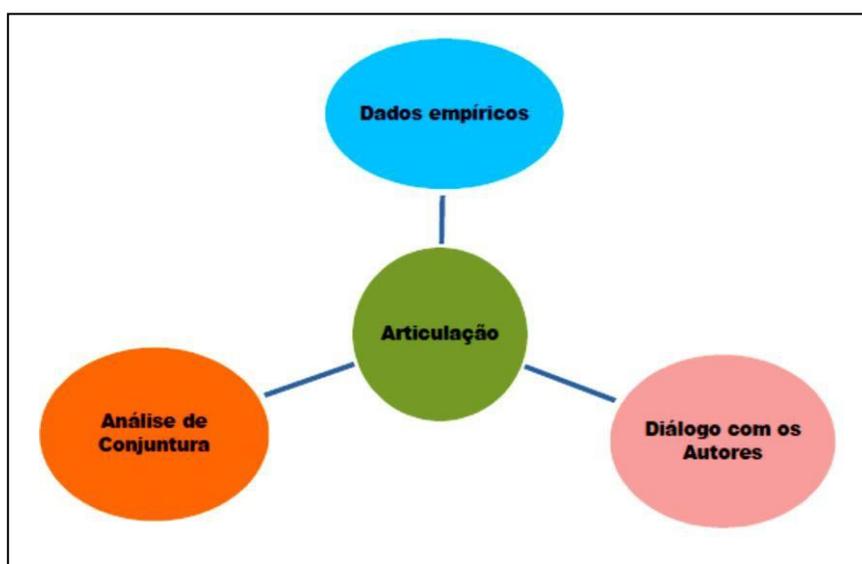
A análise das narrativas coletadas adota a técnica da triangulação, que consiste na articulação destas com o contexto nos quais foram produzidas, bem como o diálogo com autores que estudam as temáticas que emergiram das entrevistas, conforme esclarecem Marcondes e Brisola:

Dito isso, conclui-se, portanto, que, na Análise por Triangulação de Métodos, está presente um *modus operandi* pautado na preparação do material coletado e na articulação de três aspectos para proceder à análise de fato, sendo que o primeiro aspecto se refere às informações concretas levantadas com a pesquisa, quais sejam, os dados empíricos, as narrativas dos entrevistados; o segundo aspecto compreende o diálogo com os autores que estudam a temática

em questão; e o terceiro aspecto se refere à análise de conjuntura, entendendo conjuntura como o contexto mais amplo e mais abstrato da realidade. (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p.201)

A figura abaixo explica a articulação destes três aspectos.

Figura 3 – Análise por triangulação



Fonte: Marcondes; Brisola, 2014

Dessa forma, a citada articulação se dá, entre os dados empíricos coletados nas entrevistas com os supervisores de ensino, dialogando com a produção dos autores que tratam da temática da gestão escolar democrática, atreladas à análise da conjuntura apresentada. Assim a análise por triangulação “configura -se como uma possibilidade, dentre várias outras, para os que se propõem minimizar o distanciamento entre a fundamentação teórica e a prática da pesquisa”, fundamental para que o objetivo desta pesquisa seja atingido. (GOMES, 2004 p. 69)

Nesse sentido, as narrativas contidas nas entrevistas realizadas com os supervisores de ensino, contêm as percepções destes profissionais acerca da gestão democrática desenvolvida nas escolas públicas estaduais e de sua atuação nas mesmas. Para efeito de análise dos sujeitos foram denominados, Supervisores "1", "2", "3", "4", "5", "6". As diretorias de Ensino forma denominadas "A", "B", "C" de pequeno porte "P", médio porte "M" e de grande porte "G".

Em relação à análise de dados referentes às narrativas se iniciou a partir da transcrição das entrevistas, em uma segunda etapa após a leitura, buscamos encontrar os pontos de convergência e divergência entre elas a partir dos eixos estruturadores. O procedimento de

análise iniciou-se com a descrição de cada eixo estabelecido: 1. Trajetória profissional. 2. Prática em relação à participação social e à gestão democrática. 3. Limites e possibilidades no fomento à gestão democrática. 4. Percepção acerca do contexto político brasileiro.

Nessa direção, as análises realizadas buscaram identificar os modos de agir e pensar dos sujeitos, de forma a apresentar as suas percepções acerca das práticas referentes à gestão democrática nas escolas públicas estaduais que atuam, no contexto da equipe de Supervisão de Ensino, da Diretoria de Ensino e do Sistema de Ensino, configurado na Estrutura Organizacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo- SEDUC/SP, contextualizando seus relatos e estabelecendo o diálogo com os autores que discutem o assunto.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

[...] o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão. João Guimarães Rosa

Na presente seção trazemos os resultados e discussões obtidas a partir das narrativas dos supervisores de ensino da Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo acerca da gestão democrática. Procuramos percorrer o caminho tendo em vista nossos questionamentos iniciais e que configuram no problema desta pesquisa: Como são percebidas pelos supervisores de ensino suas ações profissionais e sociais em prol da gestão democrática nas escolas estaduais? Quais práticas realizam no sentido de orientar e acompanhar o trabalho das instituições auxiliares e órgãos colegiados nas escolas de seu setor? Quais possibilidades e limitações encontram para a concretização de seu trabalho sendo implementadores das políticas públicas que visam a construção de uma escola pública democrática? Quais as percepções acerca do contexto político brasileiro?

Assim, visando melhor apresentar os resultados alcançados, dividimos nossa discussão em quatro eixos norteadores: 4.1 Trajetória Profissional; 4.2. Prática em relação à participação social e à gestão democrática; 4.3 Limites e possibilidades no fomento à gestão democrática e como subeixo 4.3.1 A instituição dos coletivos na escola: Conselho de Escola, Grêmios Estudantil e Associação de Pais e Mestres; 4.4 Percepção acerca do contexto político brasileiro.

Em um primeiro momento destacamos as percepções dos supervisores de ensino quanto a sua trajetória profissional e procedeu-se a análise de aspectos que se mostraram relevantes na percepção dos mesmos e que se relacionam à construção da sua identidade profissional. Assim, realizou-se a discussão deste eixo, a partir de temas que influenciam as ações desempenhadas na função que esses profissionais executam junto às escolas públicas estaduais, em relação à gestão democrática, tais como: as motivações da escolha inicial pelo magistério; as impressões quanto ao percurso e evolução na carreira do Quadro do Magistério público estadual; como se deu o ingresso no cargo de supervisor de ensino e as vivências pessoais e profissionais do período e ainda como ocorreu o processo formativo geral.

Em seguida, buscou-se conhecer as experiências de participação social, valores e crenças referentes à participação e à gestão democrática, de cada um dos entrevistados, relacionando-as com as ações desempenhadas como supervisores de ensino, no acompanhamento das escolas presentes em seu setor de trabalho.

No terceiro eixo procedeu-se ao levantamento das percepções dos supervisores quanto aos dificultadores e facilitadores do processo de gestão democrática na escola e procurou-se extrair nesta análise, como os supervisores reagem aos obstáculos ou mesmo como os percebem em seu trabalho cotidiano.

Por último, no quarto eixo, foi realizada a análise de como os sujeitos da pesquisa percebem a situação política atual e quais condições apontam para a melhoria da qualidade da aprendizagem e para as possibilidades de fortalecimento da gestão democrática como meio para a emancipação na escola pública.

Destaca-se que em cada um dos eixos propostos, realizamos o diálogo com autores que estudaram e estudam o assunto, nas dimensões apresentadas, partindo-se sempre dos dados coletados nas entrevistas, os dados empíricos, buscando a devida articulação com o contexto, proposta no método de triangulação utilizado nesta pesquisa.

Os quadros abaixo informam o perfil dos sujeitos da pesquisa e visam também apoiar a análise dos dados coletados.

Quadro 2: Distribuição por idade e sexo

Distribuição por idade e sexo						
Supervisor	S1	S2	S3	S4	S5	S6
Idade	51 anos	57 anos	51 anos	54 anos	48 anos	50 anos
Sexo	Fem.	Fem.	Masc.	Masc.	Fem.	Fem.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Como podemos observar no quadro 2, a predominância numérica ainda é do sexo feminino no cargo em tela. Nesta pesquisa, embora não seja nosso objetivo o levantamento quantitativo acerca da questão do gênero na supervisão de ensino paulista, o quadro revela que 2/3 dos sujeitos de pesquisa são mulheres. Sobre o assunto, cabe ressaltar que, segundo o estudo de Rabelo (2013) a presença masculina desviou-se de forma progressiva do magistério e dos cursos de Pedagogia, por causas diversas, como: outras oportunidades de emprego, salários menores e do controle sobre a ação pedagógica, sendo mais promissoras outros campos de trabalho. Contudo, para a autora, outros fatores acabaram se associando como o discurso que relaciona o magistério com a imagem articulada à maternidade. Propiciando o afastamento da docência por parte dos homens, muitas vezes migrando ao campo da gestão da educação. Fato que pode justificar ainda a busca pela função e a presença masculina no cargo de Supervisor de Ensino do Sistema Estadual Paulista.

Como descreve Carvalho (1998, p. 14-15), quase todos os seus entrevistados narraram pressão para que ascendessem na carreira, seja lecionando para séries mais avançadas, seja assumindo cargos administrativos. Quase todos incorporavam em seus planos futuros deixar o ensino primário, mesmo aqueles que apresentavam compromissos com as crianças. (RABELO, 2013, p. 220)

Com relação à faixa etária, sendo da faixa dos 40 aos 50, revela a evolução hierárquica nos quadros da SEDUC, pois o Supervisor de Ensino, diante da lógica do Edital para Concurso Público de Supervisor de Ensino 2008, é cargo a ser conquistado ao final da carreira do Magistério nesta estrutura.

Basta lembrar que temos como pré-requisitos para assumir o cargo de Supervisor de Ensino, de acordo com o Edital de 2018 e o Anexo a que se refere o artigo 8º da Lei Complementar nº 836, de 30-12- 1997, alterado pelo art. 14 da Lei Complementar nº 1.256 de 6-1-2015: a) Ter no mínimo 8 anos de efetivo exercício de Magistério, desde que exercido em unidade devidamente autorizada e reconhecida pelo órgão do respectivo sistema, dos quais 3 anos em gestão educacional. b) Possuir Licenciatura plena em Pedagogia ou Pós-graduação na área de Educação, comprovada por pelo menos um dos títulos: b.1. Diploma de Licenciatura Plena em Pedagogia; b.2. Diploma de Curso de Pós-graduação, nível Mestrado ou Doutorado, na área de Educação; b.3. Certificado de Curso de Pós-graduação, em nível de especialização, na área de Educação, com carga horária equivalente a exigida no Estado de São Paulo, de 1.000 horas, em escolas particulares ou não, nos termos do artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases, aprovados pelo Conselho Estadual de Educação, conforme a Deliberação CEE nº 53/2005, desde que reconhecido pelo MEC; b.4. Certificado de Curso de Pós-graduação, em nível de especialização, na área de Educação, realizado anteriormente à Deliberação CEE 53/2005, com as cargas horárias definidas de acordo com as legislações vigentes no Estado de São Paulo, na ocasião da realização do curso.

Percebe-se assim, que as exigências para concorrer ao cargo em tela, que ocorre via Concurso Público de Provas e Títulos no sistema estadual, exige obrigatoriamente dos profissionais da educação interessados: o tempo no Magistério, na gestão escolar e no mínimo, formação em Pedagogia.

Quanto à formação dos Supervisores de Ensino, o Quadro 3 aponta a escolha da primeira graduação para uma Licenciatura e o Curso de Pedagogia, como obrigatório, sendo uma das exigências para assumir o cargo na Rede Estadual. Além disso, percebe-se a busca dos supervisores por cursos de Especialização tanto *lato*, quanto *scritto sensu*, tendo em vista que

dois (2), dos seis (6) sujeitos, concluíram o Curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano e, cinco (5) deles Cursos de Especialização de *lato sensu*.

Quadro 3 - Formação do Supervisor de Ensino

Formação do Supervisor		
Supervisor 1 Diretoria AM	Supervisor 2 Diretoria AM	Supervisor 3 Diretoria BP
Bacharel em Comunicação Social, CN2 em Letras, Pedagogia, Especialização em Gestão Escolar e Mestrado em Desenvolvimento Humano.	▪ Licenciatura em Letras, Pedagogia e Especialização em Gestão Escolar.	▪ Pedagogia e Especialização em Gestão Escolar.
Supervisor 4 Diretoria CG	Supervisor 5 Diretoria CG	Supervisor 6 Diretoria BP
Licenciatura em História e Pedagogia.	▪ Pedagogia e Especialização em Gestão Escolar.	▪ Licenciatura em Educação Artística, Pedagogia, Especialização em Pedagogia Interdisciplinar do Ensino Superior, Especialização em Gestão Escolar, Especialização em Psicologia Positiva (cursando) e Mestrado em Desenvolvimento Humano.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Já o quadro a seguir apresenta os dados referentes à experiência profissional e participação social/política, coletados nas entrevistas realizadas.

Embora o assunto seja aprofundado na análise do eixo, cabe considerar aspectos predominantes relacionados justamente às exigências da SEDUC para que o profissional possa assumir as funções de Supervisor de Ensino, no Sistema Estadual Paulista.

O cargo de supervisor de Ensino é considerado na SEDUC/SP “de fim de carreira”, correspondendo no alinhamento vertical do Quadro do Magistério Paulista, ao último cargo possível de ser alcançado, via concurso público de provas e títulos. Assim, encontramos no quadro 4 a confirmação desta realidade, quando observamos a larga experiência profissional dos sujeitos desta pesquisa.

Quadro 4 - Experiência Profissional - Participação Social/política

Experiência Profissional - Participação Social/política		
Supervisor 1	Supervisor 2	Supervisor 3
<p>Experiência Profissional: 29 anos como Bacharel em Comunicação Social, experiência como supervisor de ensino: 11 anos, experiência na gestão: 15 anos, experiência na mesma diretoria: 11 anos, experiência na docência: 26 anos.</p>	<p>Experiência Profissional: 38 anos Licenciado em Letras, experiência como supervisor de ensino: 11 anos, tempo de experiência na gestão: 30 anos, Tempo de experiência na diretoria: 11 anos, Tempo de experiência na docência: 05 anos.</p>	<p>Experiência Profissional: 29 anos de formação em Pedagogia, experiência como supervisor de ensino: 12 anos, experiência na gestão: 13 anos, experiência na diretoria: 32 anos, experiência na docência: 05 anos.</p>
<p>Participação Social/política: Coletivo de Mulheres, Grupo de ajuda Social vinculado à Maçonaria, filiação partido político e Sindicatos: APEOESP e APASE.</p>	<p>Participação Social/política: Grupo de ajuda Social vinculado à Associação de Bairro, filiação partido político e Sindicatos: APEOESP, UDEMO e APASE.</p>	<p>Participação Social/política: Sindicatos, atuando como membro do Conselho Deliberativo da UDEMO e APEOESP, grupos comunidade religiosa (Ministro da Eucaristia).</p>
Supervisor 4	Supervisor 5	Supervisor 6
<p>Experiência Profissional: 32 anos – Licenciatura em História, experiência como supervisor de ensino: 09 anos, experiência na gestão: 14 anos, experiência na diretoria: 05 anos, experiência na docência: 24 anos.</p>	<p>Experiência Profissional: 16 anos – Pedagogia, experiência como supervisor de ensino: 11 anos, experiência na gestão: 1ano, experiência na diretoria: 12 anos, experiência na docência: 12 anos.</p>	<p>Experiência Profissional: 38 anos – Licenciatura em Letras, experiência como supervisor de ensino: 17 anos, experiência na gestão: 19 anos, experiência na diretoria: 30 anos, experiência na docência: 05 anos.</p>
<p>Participação Social/política: Presidente Associação de Bairro, Vereador e Sindicatos: APASE.</p>	<p>Participação Social/política: Coletivo de Mulheres Negras - Grupo Naníbia, Saraus Periféricos e APASE.</p>	<p>Participação Social/política: Grupo de ajuda Social vinculado à Associação de Bairro, filiação partido político, candidata à Vereadora e Sindicatos: APEOESP, UDEMO e APASE.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Observa-se que todos os entrevistados possuem longo tempo de experiência no Magistério Paulista, sendo cinco (5) dos supervisores em fim de carreira, estando próximos da aposentadoria. Todos apresentam experiência no Magistério e, na Gestão Escolar apenas um (1), dos seis (6) sujeitos, não possui experiência, fato que se justifica pois no Edital para o Concurso 2008, não havia a exigência de experiência na gestão como pré-requisito para concorrer ao Cargo de Supervisor de Ensino na Rede Estadual, apenas 10 anos de exercício no Magistério. Com relação à participação política, todos apresentam vivências diversificadas, porém a participação dos Sindicatos é comum a todos.

4.1 Trajetória profissional

Nessa subseção trazemos os pontos significativos da trajetória profissional dos sujeitos entrevistados visando compreender como nesse processo apresentaram-se os elementos que os levaram a ingressar na carreira de supervisores de ensino.

As narrativas dos supervisores entrevistados apontam para situações em que a escolha profissional dos mesmos revela, de um lado, o papel preponderante das questões de ordem financeira ou da influência de outros na opção profissional e de outro, que apenas 2 dos 6 entrevistados afirmaram que escolheram a profissão pois tinham intenção de seguir carreira nos quadros do magistério paulista. Os relatos abaixo nos permitem refletir sobre a questão da opção profissional e como se modelou a formação inicial dos sujeitos entrevistados em relação ao sistema em que se inserem:

Aí eu resolvi que eu ia fazer e descobri que tinha o curso porque não conseguia mais frequentar a faculdade todos os dias e tinha que dar aula para sobreviver. Então as pessoas começaram a me falar tem um curso que chama CN2, formação pedagógica para quem tem graduação, à época só havia em São Paulo, tínhamos que frequentar uma parte presencial e uma parte era online, quando estava começando a internet que era um caos toda hora. (S1)

[...] meu pai era militar, então por transferência nós moramos em Piquete, iniciei lá e terminei em Caçapava, porque ele foi transferido para Caçapava. Após o magistério eu fui fazer Letras, porque gostava muito do idioma inglês e concluindo o curso de Letras eu parei um ano, eu só trabalhei, então trabalhava os três períodos, já dava aula desde os 18 anos, aliás até antes, eu comecei dando aulas com 17 anos. (S2)

Quando eu fui fazer pedagogia a minha intenção já era ir para a gestão, na realidade eu entrei com o magistério e a minha intenção era ser professor de matemática, mas como precisava fazer a carreira, acabei fazendo pedagogia e não fiz a faculdade de matemática. (S3)

Primeiro foi essa vereadora, que insistiu comigo para fazer o concurso, fiz e passei, acabei assumindo como professor efetivo em Lorena, a segunda

pessoa foi outra colega, trabalhamos juntos na prefeitura em Lorena. Ela começou a insistir muito comigo para fazer pedagogia para progredir. (S4)

Na verdade eu fui para sala de aula por uma questão financeira, logo em seguida que eu me formei no Magistério por uma questão financeira mesmo, como tinha intenção em prosseguir nos estudos, precisava trabalhar para custear esses estudos, só que a minha vontade não era fazer Pedagogia, tanto que eu demorei muito, me formei em 90 e vou terminar a faculdade em 2004, demorei demais pra fazer a Pedagogia, na verdade o que eu gostaria de ter feito era a Faculdade de Direito, mas na época eu não pude fazer, o meu salário era inferior à mensalidade da Faculdade que tinha na região. E então fui não pude fazer Direito e aí fui postergando e aí foi... vamos ver se o ano que vem dá, vamos ver se o ano que vem dá... Aí em 2000 casei e aí falei não agora já tenho muitos anos no magistério né e foi por aí mesmo, foi onde eu resolvi fazer pedagogia. (S5)

Eu começo pela minha escolha do magistério que não foi uma escolha intencional, foi uma escolha basicamente por falta de opção, na época em que terminávamos o primeiro grau da época, nós não tínhamos muita ideia. [...], Mas, foi uma escolha absolutamente aleatória, porque a escola era mais próxima da minha casa, a outra escola que tinha outros cursos ficava bem distante, então decidi fazer o magistério, fui fazendo, fui gostando, tive uma professora na época que trabalhava com psicologia da educação e que trazia muitos textos, material rico para estudarmos, fui me apegando e gostando da ideia me apropriando disso. (S6)

Dentre as diversas pesquisas e trabalhos que tratam da questão da formação inicial dos professores no Brasil, temos Gatti (2010) que discute o perfil socioeconômico dos professores do Brasil e a motivação de sua escolha profissional diante do sistema educacional brasileiro. As conclusões da autora convergem com as motivações apresentadas pelos supervisores sujeitos desta pesquisa. Assim de acordo com Gatti (2010), tomando como suporte o questionário do Exame Nacional de Cursos (ENADE, 2005), que utilizou por base 137.001 participantes, quando se referem ao curso de Pedagogia, 65,1% dos alunos justificam a escolha pelo desejo de ser professor, contudo, quando se trata das demais licenciaturas, esse percentual cai quase pela metade.

Desta forma, segundo a autora, a escolha pela carreira docente torna-se uma forma de ‘seguro-desemprego’, ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade” (GATTI, 2010, p. 1361) Os relatos de S4, S5 e S6 revelam este fato:

Primeiro foi essa vereadora, que insistiu comigo para fazer o concurso, fiz e passei, acabei assumindo como professor efetivo em Lorena. (S4)

Na verdade, eu fui para sala de aula por uma questão financeira, logo em seguida que eu me formei no Magistério por uma questão financeira mesmo. (S5)

Mas foi uma escolha absolutamente aleatória, porque a escola era mais próxima da minha casa, a outra escola que tinha outros cursos ficava bem distante, então decidi fazer o magistério, fui fazendo, fui gostando, tive uma professora na época que trabalhava com psicologia da educação. (S6)

A figura 4, apresentada nos estudos da autora, comprova que as diversas motivações apontadas pelos supervisores, convergem com a realidade do professorado brasileiro estabelecida nos dados do ENADE 2005:

FIGURA 4 -Principal razão da escolha por licenciatura (ENADE, 2005)

		Pedagogia		Licenciaturas		Total	
		N	%	N	%	N	%
(A)	Porque quero ser professor	25.625	65,1	47.469	48,6	73.094	53,4
(B)	Para ter outra opção se não conseguir exercer outro tipo de atividade	5.222	13,3	23.319	23,9	28.541	20,8
(C)	Por influência da família	2.036	5,2	3.374	3,5	5.410	3,9
(D)	Porque tive um bom professor que me serviu de modelo	2.595	6,6	13.265	13,6	15.860	11,6
(E)	Eu não quero ser professor	1.898	4,8	5.174	5,3	7.072	5,2
(F)	É o único curso próximo da minha residência	1.153	2,9	3.684	3,8	4.837	3,5
	Branco	784	2,0	1.260	1,3	2.044	1,5
	Respostas inválidas	46	0,1	97	0,1	143	0,1

Fonte: MEC/INEP/DEAES- ENADE (2005). In GATTI, 2010.

A maioria dos entrevistados desta pesquisa aponta serem as dificuldades financeiras o maior impulso à escolha profissional. Neste sentido, Gatti (2010) apresenta dados importantes sobre o aspecto socioeconômico das famílias dos licenciados que nos sugerem ser essas famílias mais próximas à situação de baixa renda, sendo a escolha pelo magistério, de certo modo, fator de ascensão social, tendo em vista que “o professor é basicamente um assalariado, cujos direitos sociais são respeitados e o nível de rendimentos, embora seja limitado, não o coloca em uma situação de pobreza relativa ou absoluta”. (BRASIL, 2017, p. 36). Vejamos então, a figura 5:

FIGURA 5: Licenciandos: renda mensal da família – ENADE (2005)

		Pedagogia		Licenciaturas		Total	
		n	%	N	%	n	%
(A)	Até 3 salários mínimos	16.473	41,9	37.237	38,1	53.710	39,2
(B)	De 3 a 10 salários mínimos	19.340	49,1	49.758	51,0	69.098	50,4
(C)	De 11 a 20 salários mínimos	2.483	6,3	7.564	7,7	10.047	7,3
(D)	De 21 a 30 salários mínimos	496	1,3	1.599	1,6	2.095	1,5
(E)	Mais de 30 salários mínimos	221	0,6	791	0,8	1.012	0,7
	Branco	295	0,7	581	0,6	876	0,6
	Respostas inválidas	51	0,1	112	0,1	163	0,1

Fonte: MEC/INEP. Questionário socioeconômico – ENADE (2005). In Gatti 2010

Por pertencerem ao grupo próximo à baixa renda, essas famílias podem trazer pequena bagagem acadêmica, sendo o que revela S6 no momento que descreveu sua trajetória profissional:

Eu venho de uma família muito simples, onde as pessoas não tinham essa vivência acadêmica, então é lógico que eu tinha um incentivo muito grande da minha mãe para estudar, ela sempre valorizou muito isso, mas nós não tínhamos essa vivência, então, para mim era tudo assim, às escuras. Ia fazendo, estudando sem muita opção, quando eu terminei a oitava série na época, tinha na mesma escola que eu estudei em uma escola pública o magistério, tinha começado no ano anterior, eu fiquei vendo, várias colegas minhas foram fazer então pensei, acho que é legal, aí fui fazer. (S6)

Desta forma, observando a escolha profissional e os meios possuídos por cada um dos entrevistados para a realização da primeira licenciatura, há que se considerar que “existem professores que se inserem em condições de trabalho mais frágeis, e isso implica uma situação familiar dotada de carências e que requer atenção por parte dos formuladores de políticas públicas, ainda que isso seja de limitada envergadura”. (BRASIL, 2017, p. 36).

Assim, sem a devida atenção destes, essas carências iniciais tendem a se perpetuar à medida que estes profissionais assumem outras posições na linha hierárquica da gestão da escola pública paulista, conforme revelam os supervisores quando relatam as dificuldades encontradas na transição para funções como Professor Coordenador, Diretor de Escola e, por fim, Supervisor de Ensino.

Diante disso, fez-se necessário que esse recorte do processo formativo inicial dos supervisores, enquanto professores, seja considerado para nossa análise, tendo em vista que

uma das exigências ao cargo de supervisor de Ensino, na Rede Estadual de São Paulo, nos Concursos até 2008, período em que se inserem os entrevistados desta pesquisa, exigia o mínimo de 10 anos de experiência no magistério, seja no setor público ou privado. Isto se justifica dentro das perspectivas da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo por se tratar de um profissional que é responsável, entre outras atribuições, pela formação destes professores, conforme assevera Rodrigues (2014):

No contexto da mudança das concepções sobre o trabalho do supervisor, podemos destacar o papel do Supervisor de Ensino como orientador da formação dos professores e apoiador das ações que articulam a aproximação do projeto pedagógico escolar das necessidades sociais da comunidade onde ele se insere. (RODRIGUES, 2014, p. 38)

Em seus estudos sobre os saberes docentes e formação profissional, Tardif (2000) destaca numa perspectiva epistemológica que os saberes dos professores são adquiridos ao longo de sua trajetória profissional e pessoal. Entende-se como Romanowski (2007, p. 16) que “essa identidade profissional não é dada, ao contrário, é construída tanto pelo indivíduo ao longo de sua vida, como pelo coletivo de profissionais de uma determinada categoria de trabalhadores”. No caso dos supervisores de ensino, que tem por atribuição a formação de outros profissionais da educação, cabe aqui trazer à discussão a importância de se considerar essa trajetória de cada um deles para a compreensão de como desempenham estas ações.

[...] os saberes profissionais dos professores são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo. Eles são temporais pelo menos em três sentidos (Tardif, Raymond, Lessard e Mukamurera, no prelo). Em primeiro lugar, uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e sobretudo de sua história de vida escolar (Butt e Raymond, 1989; Carter e Doyle, 1996; Jordel, 1987, Raymond, no prelo a, no prelo b; Richardson, 1996). Os professores são trabalhadores que foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15 mil horas), antes mesmo de começarem a trabalhar (Lortie, 1975). Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Esses fenômenos permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo. (TARDIF, 2000, p. 13)

Segundo Saul (2016) em estudo realizado sobre a contribuição do pensamento freireano para a formação docente, o apoio na matriz crítico-emancipatória tem contribuído para a formação dos professores que dela participam, na construção de sua autonomia. Destaca-se aqui a importância de se assumir o diálogo como condição fundante para os processos de formação seja inicial, continuada ou permanente, respeitando-se uma perspectiva da coletividade, do

compartilhamento de saberes, do exercício da autonomia, do pensar a prática e de problematizá-la. A relação dialógica surge então como propulsora da práxis pedagógica. Freire ressalta que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (FREIRE, 1996, p. 39)

Em continuidade da nossa análise, cabe localizar que o contexto histórico em que se inserem os relatos dos supervisores entrevistados, acerca do seu processo inicial de formação e atuação no magistério paulista e quanto à vivência relacionada à sua participação, correspondente à década de 90 e início do século XXI, momento em que o sistema educacional paulista passa por reorganização importante, sem a participação dos sujeitos em sua construção:

A reorganização ocorrida na educação estadual paulista a partir da segunda metade da década de 1990, denominada reorganização, proposta no formato de ‘pacote’ que traziam mudanças como as da rede física, e a instituição da progressão continuada foram estabelecidas em leis. Porém, essas reformas ocorreram sem a participação dos sujeitos em sua construção, o que causou impactos desde o fazer pedagógico até a estrutura de gestão da escola pública, desmobilizando ações em curso, o que gerou muitas vezes estagnação diante do novo ou levou a um fazer sem a devida reflexão crítica ou transformou sujeitos educacionais em cumpridores de ordens ou tarefas.

As reformas foram sentidas por toda a sociedade, principalmente por profissionais da área educacional, sendo debatidas por estudiosos acadêmicos de políticas públicas e de gestão educacional, do Brasil e de outros países da América Latina. (ZACARO, 2006, p. 32, 33)

No contexto mundial, Antunes (2000) elucida que as marcas dessa expansão do neoliberalismo vividas na década de 90 se mostram em decorrência da crise estrutural do capital que abateu as principais economias mundiais, já no início da década de 70. Desta forma, o capital foi levado à implementação de um ciclo de mudanças visando sua recuperação, afetando fortemente o mundo do trabalho, provocando o retrocesso no modelo socialdemocrata.

É preciso acrescentar ainda - e este é o quarto elemento central da crise atual - que, com a enorme expansão do neoliberalismo a partir de fins de 70 e a consequente crise do *welfare state*, deu-se um processo de *regressão* da própria socialdemocracia, que passou a atuar de maneira muito próxima da agenda neoliberal. O Neoliberalismo *passou a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados*, contemplando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do estado, políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital como Fundo Monetário Internacional. A desmontagem dos direitos sociais dos trabalhadores, o combate cerrado ao sindicalismo classista, a propagação de um subjetivismo e de um individualismo exacerbados da qual a cultura “pós-moderna”, bem como uma clara animosidade contra qualquer proposta socialista contrária aos valores e interesses do capital, são traços marcantes deste período recente (HARVEY, 1992; MCILROY, 1997; BEYNON, 1995). (ANTUNES, 2000. p.40)

No contexto brasileiro, como aponta Vieira (2015), em 2001 desenhava-se na gestão Fernando Henrique Cardoso (FHC) a Reforma do Estado referente à política educacional e os direitos sociais, estabelecidos na Carta Magna a Constituição de 1988, entre eles o direito à educação, “por meio de critérios mercadológicos de interpretação pedagógica, assumiu a condição de mercadorias transferidas aos consumidores, os alunos, que se reduziram a clientes”. (VIEIRA, 2015, p. 670). Tal situação transformou a atividade docente de forma profunda.

Nesta mesma direção Roberto Leher (2003) aponta que tal reforma das atribuições do Estado na área educacional:

[...] contribui para a mercantilização da educação. E o pior: em função da condição capitalista dependente, as assimetrias entre centro e periferias deformarão de modo incorrigível o perfil das universidades e dos centros de pesquisa (pelo menos em uma escala de tempo contada em termos geracionais), transformando-os em centros de ensino e locais de adequação de pacotes tecnológicos obsoletos. Com isso, o Estado será moldado de modo que a mesma política do Império seja restabelecida quase dois séculos mais tarde: ao povo, bastam as primeiras letras. (LEHER, 2003, p. 223)

Observando esse processo de formação sócio histórico do Brasil, percebe-se que o Estado teve como principal papel dominar politicamente a classe explorada e à medida que incorpora a lógica neoliberal neste período, incluía essa ideologia para guiar as medidas voltadas para o mercado. Assim, a dinâmica neoliberal caracteriza-se como um projeto conservador voltado à rentabilidade do capital, consolidando uma avalanche de retrocessos em relação às políticas públicas voltadas ao bem estar social e atingindo diretamente o tratamento dado às políticas públicas em educação, sentidas pelos supervisores entrevistados.

É por meio desse processo que se configura a contrarreforma do Estado no Brasil pós-Constituição, que será iniciada no governo Fernando Collor (1990- 1992) e será prontamente direcionada pelos governos de Itamar Franco (1992-1994), Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011), Dilma Rousseff (2011-2016) e Michel Temer (2016-2017). Respeitadas as especificidades de cada um dos governos supra, todos seguiram a agenda neoliberal.

Percebe-se assim que neste contexto do ideário neoliberal é que se constrói a identidade profissional dos supervisores de ensino e que a mesma está intrinsecamente ligada ao papel de professor/educador e faz-se necessário então considerar as vivências dos entrevistados como contributo à compreensão dos processos de gestão da escola pública em relação à gestão democrática, no momento em que assumem a função de supervisores de ensino. A partir das

entrevistas realizadas pode-se observar que a percepção do papel de professor delineia a atuação dos sujeitos como Professores Coordenadores, Vice Diretores, Diretores de Escola e Supervisores de Ensino, funções que assumiram ao longo da carreira construída junto à SEDUC.

Importante ressaltar que dois dos supervisores que optaram pelo curso de Pedagogia e que tinham como meta o magistério, acabaram relatando que a opção inicial não era a Pedagogia, mas outro curso, o que ficou em segundo plano em função do desejo de “fazer carreira” na rede estadual. Saliente-se que para os quadros da Secretaria de Estado da Educação, o Quadro do Magistério possui estrutura que permite aos profissionais da educação evoluir na carreira, como professores, por exemplo, a partir da evolução funcional por via acadêmica e não acadêmica, por tempo de serviço e ainda por meio da prova de mérito. Contudo, essa busca pelo pertencimento ao Quadro de Suporte Pedagógico, seja em funções designadas como PC, Vice Diretor, ou por meio de concurso público, como Diretor ou Supervisor de Ensino, revelam uma ideia de ascensão na carreira, seja pela diferença salarial, ou mesmo, por julgar serem melhores as condições de trabalho:

Quando eu fui fazer pedagogia a minha intenção já era ir para a gestão, na realidade eu entrei com o magistério e a minha intenção era ser professor de matemática, mas como precisava fazer a carreira, acabei fazendo pedagogia e não fiz a faculdade de matemática. (S3)

Então uma das coisas que me fez sair da sala de aula foi justamente a questão salarial, porque eu acho que o professor quando ele dobra tem duas ... no meu caso seria dobrar, trabalhar dois períodos, pois eu era PEB I, eu fiz isso por um tempo, um ano só, e eu achei que a qualidade caiu muito e eu não queria dobrar foi aí que resolvi fazer o concurso para Diretor de Escola e passei nesse concurso e ingressei em Guarulhos. (S5)

Em seus estudos sobre a supervisão de ensino paulista Muramoto (2009) apresenta sua vivência em relação à estrutura da carreira do magistério no Estado de São Paulo e aponta os efeitos desta organização verticalizada e fechada da Secretaria de Estado da Educação:

[...] havia uma “agenda oculta”, não explicitada nas discussões e que se relacionava a diferenças salariais, de posição e de prestígio, dos diversos segmentos do magistério, decorrentes da carreira fechada do magistério, num contexto institucional burocrático. A contaminação ideológica pela burocracia enquanto visão de mundo, imiscuída nas alegações e argumentos, prejudicava as reflexões e conclusões. Efeito danoso semelhante sofre o debate sobre a pedagogia e as licenciaturas na formação de professores, em razão do mercado de trabalho dos egressos e possibilidades de salário. (MURAMOTO, 2009, p. 2)

Diante do exposto, seguimos apresentando as percepções dos entrevistados em relação às novas funções assumidas pelos mesmos nos quadros da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – SEDUC/SP.

Percebe-se que dois dos supervisores, iniciam o trabalho na supervisão, sem exercer anteriormente a função de Diretor de Escola, desconhecendo o campo de atuação do Supervisor de Ensino, conforme consta nos relatos abaixo:

Eu fui prestando de novo os concursos e acabei passando para supervisão e em 2009 eu vim para supervisão, eu não queria largar as aulas, fiquei 30 dias de férias e eu vim para assumir para saber como é que era, porque eu não sabia nem o que era isso, eu queria mesmo ser diretora. (S1)

Sempre gostei de estar em contato com aluno, até hoje, a princípio eu não quis largar o cargo de professor por receio de não me adaptar à supervisão, de não querer muito, porque a minha intenção de verdade, era ser diretor, eu nunca manifestei essa vontade. (S4)

A situação descrita por S1 e S4 decorre da possibilidade prevista na legislação em vigor à época em que o cargo de supervisor de ensino pudesse ser ocupado por candidato que apresentasse 10 anos de experiência docente, tanto na rede pública, como privada, ou 3 anos de experiência na gestão.

Assim, encontramos relatos que demonstram como foram diversificadas as vivências em termos de evolução na carreira do magistério paulista dos supervisores de ensino sujeitos de nossa pesquisa:

De verdade, a recepção de sexta não foi boa, da segunda não foi. A primeira semana foi muito difícil para mim porque eu só chorava, para mim o ingresso da supervisão já foi assim um trauma, muita gente assim gostou e para muita gente foi agressão frontal pois eu estava derrubando quase que um ícone da diretoria, eu me senti um pouco incomodada com aquilo. [...] Olha eu acho que eu demorei três anos para eu entender direito o que era a supervisão, de um período bem conturbado porque nós já chegamos em 2009 e em 2011 já tem a primeira mudança pelo Decreto 57141. Então nós já entramos no processo de supervisão de um perfil mais administrativo, de ficar dentro da diretoria pelo que eu entendia e em 2011, já se faz um decreto novo e que muda a supervisão e ele coloca algumas questões que a gente não tinha uma regulamentação de como funcionava, a previsão da questão pedagógica é retomada. (S1)

Enquanto trabalhei na escola particular eu trabalhei na Educação Infantil, depois eu trabalhei da primeira à quarta série, então era aquela professora polivalente, fui atuar como especialista mesmo dentro da área de Letras foi quando ingressei no Estado, então eu atuei como professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, numa comunidade de zona rural, de quinta série até oitava série. Aí nessa escola nós tivemos abertura do Ensino Médio, atuei também, só que foi pouco tempo, porque entre a minha experiência da escola particular e dentro da rede estadual as duas perfazem acho uns 5 anos. Logo

eu fui convidada para Coordenação, fiquei na Coordenação um tempo, da Coordenação fui convidada para vir para vice direção e ingressei na mesma escola, como diretora, por concurso público, então acabei atuando no mesmo espaço por todo esse tempo e depois vindo para a supervisão. [...] quando fui para supervisão para mim, foi traumático, primeiro, período de férias que foi maio 15 dias, quando voltei tudo estava lá... brincaram comigo assim... o “ó que está te esperando” nas escolas isso não acontece, é impossível, os procedimentos são num contínuo porque você tem um vice eu estou lá constantemente conversando com você, porque eu sou também mãe, eu gosto de saber que as coisas estão acontecendo, eu não desligo completamente em férias, as pessoas tinham liberdade de chegar e de ligar, de perguntar e tudo. (S2)

A minha experiência é como professor alfabetizador, eu era PEB1, sempre trabalhava mais com terceiras e quartas séries, mas nesse ano eu assumi a primeira série. Essa experiência ajudou bastante na minha atuação como gestor. Permaneci dois anos como professor coordenador do ciclo básico, no outro ano, trabalhei janeiro e fevereiro em sala de aula dobrando período, tinha vindo uma diretora que por coincidência, tinha sido diretora de uma escola de Campos do Jordão, que eu era professor. A Vice diretora acabou não dando certo, acabei ficando até o final do ano com ela, como assistente de diretor e foi muita novidade. Não esperava que fosse tão rápido, aprendi muito com ela na área administrativa: elaboração de atas, prontuário de alunos, pagamento de professor, vida funcional de professor e recursos humanos, foi uma aprendizagem muito grande. Quando eu estava designado para assistente de diretor, fui removido para essa escola, sai da escola Francisco e fui para a Terra dos ipês, a diretora não era titular de cargo e aconteceu uma remoção e foi uma diretora titular de cargo para essa escola. Essa diretora continuou com a outra diretora que passou a ser vice-diretora, eu voltei para a sala de aula, sempre substituía as férias, tanto quando a diretora saía de férias, quanto a vice-diretora saía de férias. Fiquei alguns meses com essa diretora que era titular de cargo, foi quando eu tive a experiência de trabalhar com uma diretora de cunho pedagógico, trabalhava muito bem o Conselho de classe e série, análise profunda da aprendizagem dos alunos, aprendi muito ao lado dessa diretora. (S3)

Sou uma pessoa, que tem uma crença religiosa forte, eu acredito muito nisso, porque a acolhida de equipe de supervisão de lá foi muito, mais muito boa, eu tive um mentor lá em Itaquaquecetuba. Foi a pessoa que me deu muita orientação, era uma equipe muito coesa de dezesseis supervisores, uma equipe muito boa. Tudo era resolvido por todos, todas as situações, por mais experiência que tivesse um, em uma determinada área, ou outra área, todas as situações eram resolvidas em conjunto, se a diretoria em um determinado momento estavam seis e alguém aparecesse com alguma situação, chamavam os seis para poder discutir aquela questão para resolver. Esse foi meu primeiro contato com a supervisão e essa situação que vivenciei, acho que foi muito positiva e aprendi muito com eles. (S4)

Tinha uma inscrição que tínhamos que fazer na própria escola, tinha que entregar um projeto e depois apresentar esse projeto para a equipe de professores e para a direção, eles votavam no que mais agradasse ali no coletivo. Eu me lembro que somente eu e uma outra colega fizemos a inscrição, a outra colega já tinha bastante idade e tempo de experiência e eu era nova e ela era muito tradicional, muito linha dura. Eu fui escolhida nesse

grupo, sim naquele primeiro momento sim, porque não era só escolha do diretor e do supervisor, era a escolha do coletivo, eu já era da escola, já tinha aula na escola. (S6)

Meu ingresso como diretora foi triste, foi muito terrível, eu ingressei em Guarulhos aí eu fiz o seguinte raciocínio, meu filho na época ele 4 anos e eu não queria ficar longe do meu filho e quando eu fui fazer a escolha o que eu pensei tenho que escolher o mais perto do Vale do Paraíba. Só que eu não sabia, eu não tinha essa consciência de que eu estava escolhendo a periferia, porque quanto mais distante do centro de Guarulhos mais periférico, eu não tinha essa consciência que eu estava escolhendo Periferia e eu não tinha consciência que pelo fato do bairro ser muito próximo a Dutra ele poderia ser um bairro de escoamento de tráfico de drogas. Lá foi muito difícil porque as relações que elas se dão na capital é muito diferentes das relações no interior [...] o professor ia para lá e aí a gente tinha por exemplo um número excessivo de falta de professores, a equipe da secretariatambém era uma equipe que não estava completa, então era um trabalho muito, muito difícil e a escola era uma escola de tempo integral aquela ETI, era uma realidade também que eu não conhecia, as famosas escolas de lata, essas escolas eram construídas por armação metálica e eles passavam tipo um draywall e se transformava numa escola. [...] Eu aprendi muito com os meus pares, com os diretores de escolas por isso que eu acredito muito em comunidade de aprendizagem. [...] Entendi, ao chegar na diretoria que, ao contrário do que eu vivenciei quando eu era diretora de escola, essa comunidade de aprendizagem entre os supervisores, ela é muito mais difícil de acontecer. Eu não tive esse momento de aprendizado com os pares. Foi mais ou menos assim, cheguei e recebi um Regimento e me disseram “isso precisa ser aprovado”, olhei, corriji aquele Regimento baseada na legislação, era uma rede Municipal. Como eu não passei por essa experiência, não foi feita a portaria para compor a comissão, nessa época a dirigente tinha chegado e orientou publicar como retroativo. (S5)

Pelo relato dos supervisores observa-se que todos possuem experiência como professores, a maioria atuou também em funções de Coordenação Pedagógica, Vice Direção e Direção. Na maioria das narrativas, os envolvidos na pesquisa manifestam claramente o descontentamento com a forma como se deu o ingresso no cargo de supervisor de ensino. Os relatos dos supervisores, convergem com os resultados da pesquisa desenvolvida por Lima (2013) em que a escolha desses profissionais foi motivada por inúmeros fatores pessoais, profissionais e não por interesse nesta profissão, nem tão pouco pelas funções exercidas por este profissional. O relato de S1 confirma a situação:

[...] “olha eu acho que eu demorei três anos para eu entender direito o que era a supervisão, de um período bem conturbado porque nós já chegamos em 2009 e em 2011 já tem a primeira mudança pelo Decreto 57141.” (S1)

Os estudos realizados sobre a supervisão de ensino do sistema paulista, apontam a alta complexidade do trabalho destes profissionais e que este fator impõe grande dificuldade aos

ingressantes no cargo em tela. Muramoto assevera que além desta alta complexidade existente nas tarefas desempenhadas pelo supervisor, a dualidade é a característica que define a supervisão:

[...] desenvolvemos funções administrativas e funções pedagógicas em nossa ação supervisora, num quadro de relações e de atribuição de significado que é conflitivo, que é de disputa, cujo movimento aponta para a transformação, para a superação das contradições internas do sistema capitalista, para a satisfação de interesses universais, na busca de desenvolver a "essência humana". (MURAMOTO, 2009, p.135)

Cabe aqui aprofundar o assunto retomando a informação de que, a supervisão de ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo é uma supervisão de sistema, inexistente em qualquer outro estado brasileiro, o que a diferencia de todos os outros modelos, porque abarca a supervisão de todas as escolas do sistema de ensino no estado de São Paulo, sejam públicas ou privadas que atendam ao Ensino Básico. Lembramos isto, tendo em vista que tais informações já se encontram presentes neste estudo, mas há que se ter clareza no significado da expressão “trabalho complexo” repetido pelos supervisores de ensino nas suas narrativas.

Em outro campo de análise, embora na percepção de S4 na Diretoria em que ingressou como supervisor tenha observado um trabalho em equipe fortalecido, a forma como a relação se estabelece entre os membros da equipe de supervisão, conforme relato de S5 e S1, denota não haver uma cultura institucional de estímulo ao trabalho coletivo.

Entendi, ao chegar na diretoria que, ao contrário do que eu vivenciei quando eu era diretora de escola, essa comunidade de aprendizagem entre os supervisores, ela é muito mais difícil de acontecer. Eu não tive esse momento de aprendizado com os pares. Foi mais ou menos assim, cheguei e recebi um Regimento e me disseram “isso precisa ser aprovado. (S5)

[...]a recepção não foi uma recepção que eu achava que deveria ter qualquer empresa, que eu entrei que eu trabalhei a primeira coisa que a pessoa sozinha ia apresentar empresa, de dizer como é que funciona, dizer quem vai te ajudar e te dizer a quem recorrer e ali não, foi meio que aos trancos e barrancos... você vai aprendendo que cuida disso daquilo, quem é que faz, o que que é que não faz, como é que funciona aí para escola, como é que funciona esse na diretoria, porque você tem que fazer agora e o que você não tem que fazer, difícil... (S1)

Zacaro (2006) ao tratar do preceito da gestão democrática na educação nos revela as contradições entre o discurso e a prática, apresentados nos relatos dos supervisores, diante do modelo regulador neoliberal:

O princípio da gestão democrática encontra-se presente no inciso VI, do artigo 206, da CF de 1988 e no inciso VIII, dos artigos 3º e 14, da LDBEN de 1996.

Este último deixa claro que serão os sistemas de ensino que definirão as normas da gestão democrática do ensino público de educação básica. Embora o preceito da gestão democrática esteja disposto no texto legal, não há garantia da sua efetivação como processo na prática social. Rossi, (2004, p.40), “no contexto da gestão da escola atual, o modelo regulador neoliberal, paradoxalmente, estimula a ação coletiva, o êxito privado e a competitividade individual”. (p.33) g.n.

Neste mesmo sentido, segundo os estudos de Muramoto (2009), o fato de a supervisão participar da formação continuada, no diálogo com os seus pares, refletindo sobre as práticas de trabalho da equipe de supervisão é fator de privilégio, contudo, a autora conclui que para isso faz necessária a criação de condições institucionais onde haja horário de trabalho conjunto na jornada de trabalho cumprida. Assim, a ausência deste espaço de diálogo institucionalizado e sistematizado, relatado por S5, torna frágil a reflexão, por parte das equipes de supervisão, acerca das forças que interferem na sua construção como agentes de transformação e da ação profissional enquanto sujeitos históricos.

Diante do exposto até aqui, percebe-se que a trajetória profissional dos supervisores de ensino entrevistados revela o processo de superação a que se submeteram ao longo da carreira, principalmente em função da sua origem social. Além disso, demonstram um esforço consciente para atender às determinações institucionais referentes à função que desempenham, na maioria dos casos de forma solitária, não havendo um espaço dialógico constituído nas Diretorias de Ensino. Diante da complexidade do trabalho a ser executado, a preocupação com a gestão democrática na escola fica relegada ao segundo plano e o processo formativo, enquanto supervisores ingressantes, se dá na prática cotidiana.

Nesse sentido, é importante destacar que todos os supervisores possuem formação em pedagogia, uma das exigências para o exercício do cargo, de acordo com o contido no artigo 64 da LDBEN. O conhecimento amplo apresentado por estes profissionais acerca do funcionamento do sistema educacional paulista, em função da experiência adquirida em outras funções revela o grau de importância desta função no sentido de favorecer o fortalecimento de ações em prol da gestão democráticas junto às escolas públicas.

4.2 Prática em relação à participação social e à gestão democrática.

Nessa subseção buscamos trazer os aspectos mais expressivos do percurso pessoal e profissional dos supervisores de ensino em relação à participação política dos mesmos, seja na experiência sindical, partidária ou nos movimentos sociais. Destaca-se a relevância deste

aspecto político na construção da identidade profissional dos sujeitos desta pesquisa, tendo em vista, segundo Oliveira; Pereira e Drabach (2011):

Efetivamente, a busca da autonomia escolar passa pela mudança de estruturas gigantes e centralizadas, pela simplificação das estruturas burocráticas, pela descentralização dos processos decisórios. Isto implica em uma organização escolar permeada por um comprometimento coletivo, a fim de reconhecer a escola como uma instituição capaz de fixar as normas para sua ação no âmbito da sua natureza educativa. A construção da autonomia escolar com vistas à formação da cidadania requer que a escola seja, eminentemente, pública e, como espaço público, “deve ser o lugar de expressão cultural de um sujeito coletivo concreto” (SILVA, 1996, p.108). Deve favorecer, em seu projeto, a formação humana em seu processo de integração com o contexto e não apenas ser “uma farsa educativa, onde os rituais são realizados sem qualquer sentido mais profundo de acontecimento para as pessoas”. (OLIVEIRA; PEREIRA e DRABACH, 2011, p.3) Desta feita, busca-se neste próximo item apresentar a percepção dos supervisores de ensino acerca da sua participação social e política, a partir das narrativas dos mesmos, objetivando-se observar a relação desta participação com a ação desempenhada pelos sujeitos da pesquisa no seu trabalho cotidiano, seja nas Diretorias de Ensino ou no acompanhamento das escolas do seu setor de trabalho.

Dentre os relatos dos supervisores sobre a participação social chama a atenção o fato de que todos apontam, em algum momento, terem participado em Sindicatos que representam os profissionais da educação, seja apenas como sindicalizado ou exercendo funções na organização. Inicialmente a fala dos supervisores revela a visão dos mesmos sobre o papel social dos sindicatos na contemporaneidade e a influência destas organizações no desenvolvimento da consciência política dos supervisores, conforme segue:

Aí, como eu saio da faculdade eu vou para escola, vou começar a trabalhar como professora em 1992, começo a ver outra coisa, aí eu começo a ver que existe APEOESP que existe luta de classes e eu entrei para o sindicato e eu fui para assembleias. Começo a entender o que era direito, o que que é Direito Profissional, o que que era a justiça social. E que a gente tinha que participar. Aí eu vou para Congresso fora, Congresso dentro, vou para Congresso de educação, vou para congresso Fórum Mundial em São Paulo e Porto Alegre duas vezes, em qualquer lugar que tinha alguma coisa de movimento social. (S1)

Como diretora já cheguei procurar por várias vezes na APEOESP para conversar. Eu tive um momento dessas mudanças da secretaria com coordenador, chegaram a tirar o coordenador na antevéspera de Natal, eu como diretora fui procurar o sindicato para mostrar para eles o que estava acontecendo, para dizer que eu não concordava com aquilo e em que ponto eles iam atuar. (S2)

O que me leva a ser do sindicato é isso, inclusive a Udemo além de trabalhar esses direitos, ela trabalha também muito a parte pedagógica da escola, ela

quer uma qualidade de ensino boa, com uma melhor qualidade de ensino os próprios associados deles trabalharão melhor, ficarão mais felizes, serão atendidos, terão mais motivação para trabalhar. A própria parte pedagógica que eles defendem também, eu acho importante o sindicato nesse aspecto, não somente em relação a direitos a legislações que envolve, o direito mesmo do trabalhador, um dos motivos de eu estar com a Udemo é que eu vejo que ela trabalha essa parte mais completa[...] (S3)

Hoje eu sou filiado a APASE e APEOESP, mas eu não acredito na luta da associação dos professores, primeiro, vejo muito pouco o que fazem pelo efetivo, na época que tinha o ACT, ele tinha muito mais atenção do sindicato, do que o efetivo. Acho que infelizmente, isso é uma percepção minha, há muito oportunismo[...] (S4)

Com relação à participação Sindical, quando cheguei na supervisão a maioria dos supervisores eram filiados à APASE, eles me contaram que tinha aquele encontro anual de formação e que o sindicato daria para os supervisores ingressantes um curso como se fosse um curso de formação Inicial, então acabei me filiando. [...] Eu acho que o sindicato não cabe mais, mas continuo filiada porque eu acho que é uma das maneiras de manter a luta por direitos, mas não acredito no sindicato como movimento de organização da categoria. (S5)

Os S4 e S5 apresentam em suas narrativas certo descrédito na atuação dos Sindicatos dos profissionais da educação e entendem que a organização não encontra mais espaço nessa etapa do sistema capitalista, ou ainda, existe muito oportunismo nas ações do movimento sindical.

Sobre o assunto das relações de trabalho e representatividade de classe, trazido na fala dos entrevistados, cabe aqui explorar a visão de Paro (2016) quando discute não a natureza do conteúdo do fazer docente, mas “a forma social” (PARO, 2016, p.45) que o trabalho pedagógico assume em nossa sociedade.

Salienta o autor que, embora o ensino público e o ensino privado pertençam a uma mesma sociedade capitalista, com norteadores específicos para o funcionamento deste sistema econômico, existem diferenças fundamentais a que estão submetidos o trabalhador da rede pública e privada. Assim, o professor da rede privada, independente do conteúdo do seu trabalho, é trabalhador produtivo², pois produz a mais-valia para o proprietário da escola. No caso do professor da escola pública, o empregador é o Estado não havendo com a educação o

² Para MARX na obra O capital, volume 2 (1996) apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. Se for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, então um mestre-escola é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. [...]O conceito de trabalho produtivo, portanto, não encerra de modo algum apenas uma relação entre a atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, formada historicamente, a qual marca o trabalhador como meio direto de valorização do capital.

objetivo da obtenção de lucro, o pagamento dos professores, neste caso, não se emprega como capital, não há aqui a produção de mais-valia. Diante das ideias de Paro, o trabalho desempenhado pelo professor da escola pública é considerado trabalho não produtivo.

Paro (2016) continua a explanação trazendo subsídios ao entendimento da percepção de S4 e S5 quanto à ineficiência do sindicato em corresponder aos anseios dos profissionais da educação quando se trata das melhores condições de trabalho e salários, pois:

[...] como o Estado não visa ao lucro com o ensino, mas tão somente a atender, da forma menos dispendiosa possível, as pressões da população – os instrumentos de luta importados dos movimentos de trabalhadores do setor produtivo acabam por ter sua eficiência muito relativizada quando aplicados na luta dos professores do sistema público de ensino [...] a greve em termos econômicos, costuma dar vantagens ao Estado, que deixa de gastar com o custeio das escolas. (PARO, 2016, p.45)

Diante disso, esse trabalho na escola pública, segundo Paro (2016) somente terá uma atenção real do Estado e a devida importância social, no momento que as vastas camadas da população que utilizam este serviço estejam convencidas da importância dele e estiverem dispostas a mobilizá-lo.

A perspectiva de S3, contrária ao pensamento de S4 e S5, revela de algum modo esta preocupação em aderir a um Sindicato acreditando encontrar nele a “forma social” deste trabalho, apontada por Paro:

O que me leva a ser do sindicato é isso, inclusive a Udemo além de trabalhar esses direitos, ela trabalha também muito a parte pedagógica da escola, ela quer uma qualidade de ensino boa. (S3)

O supervisor revela em seu relato a preocupação pela melhoria das condições de aprendizagem dos alunos, buscando a satisfação da população que se utiliza deste serviço, dentro de uma perspectiva de escola pública, conforme Paro “o professor, entretanto, pela natureza do trabalho que exerce e pelos fins a que serve a educação, precisa avançar mais, tingindo um nível de consciência e de prática política que contemplem sua articulação com os interesses dos usuários de seus serviços.” (PARO, 2016, p. 47)

Em contrapartida, se no campo dos direitos trabalhistas o sindicato não parece corresponder a S4 e S5, já em relação ao processo formativo dos supervisores, pode abrir caminho para a participação, estudo e construção da relação de pertencimento ao grupo de profissionais da educação.

Tanto S1 quanto S5 mencionam que foi por meio da formação oferecida pelo Sindicato que se aproximaram dos direitos do trabalhador, justiça social e proveram meios para uma

formação inicial, necessária ao ingresso no cargo de Supervisor que à época não fora oferecido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo SEDUC/SP.

Ressalte-se que somente em 2009 a SEDUC/SP cria a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo, por meio do Decreto nº 54.297, de 5 de maio de 2009, visando a oferta de formação a todos os profissionais da educação.

Segundo informações contidas no site da instituição, a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Souza” (EFAPE) é uma iniciativa pioneira no país. Criada em 2009 como parte do Programa “Mais Qualidade na Escola”, tem como propósito o desenvolvimento profissional dos servidores da SEDUC-SP, com foco na atuação prática e incorporando as novas tecnologias como ferramentas da formação continuada.

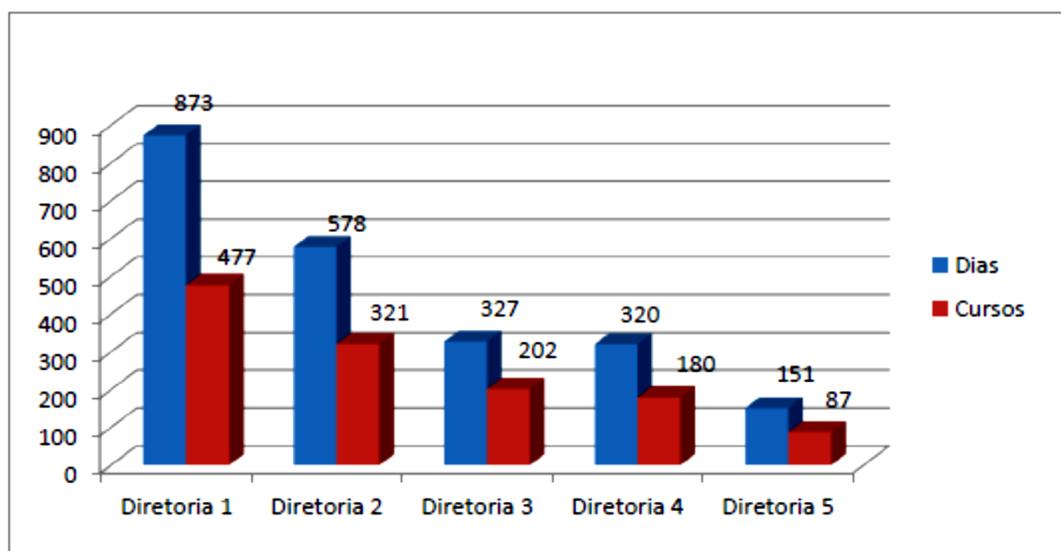
Os cursos ofertados pela EFAPE combinam o ensino a distância, por meio do sistema de videoconferências da Rede do Saber/EFAPE, web conferências e de ambientes virtuais de aprendizagem, com atividades presenciais e em serviço para mais de 245 mil servidores presentes nos órgãos centrais e vinculados, em 91 diretorias de ensino e em 5.400 escolas. A EFAPE atua também na formação de profissionais ingressantes na rede estadual paulista de ensino, por meio dos cursos de formação específica.

No âmbito das atribuições da Escola de Formação há cursos de aperfeiçoamento, atualização e especialização para os quadros de magistério. Cursos de educação permanente. Orientações técnicas e ações específicas para melhorar o desempenho de professores e implementar novos conceitos em educação e gestão.

Os cursos oferecidos pela EFAP são desenvolvidos em parcerias com a USP, UNICAMP, UNESP, Universidade Anhembi Morumbi, Fundação Lemann, Instituto Crescer, British Council, além de empresas e entidades privadas. A meta da EFAP é melhorar a qualidade do ensino público.

No tocante ao processo formativo dos Supervisores de Ensino, pesquisa realizada por Lima (2016) traz contribuição importante para esta discussão, pois no estudo efetivado pela autora, abrangendo o período de 2009 a 2013, destaca as oportunidades formativas disponibilizadas pela SEDUC. O gráfico abaixo, figura 6, demonstra a quantidade de cursos e o número de dias que todos os supervisores de ensino das cinco (5) Diretorias Regionais de Ensino pesquisadas pela autora, estiveram envolvidos, no período estudado. Ressalte-se que o número de supervisores que compunham o módulo de cada Diretoria era diferenciado.

Figura 6: Participação dos Supervisores em cursos de 2009 a 2013



Fonte: Lima (2016)

Importante apontar, outra distinção que, os supervisores de ensino envolvidos nos cursos de formação continuada, continuam exercendo as mesmas funções

[...] com responsabilidades pelo trabalho administrativo e um setor de supervisão de escolas, como os demais que não estão envolvidos nessas formações. Essas participações, cotidianamente, resultam numa quantidade de tarefas extras, sobrecarregando estes profissionais e sendo quase impossíveis de cumprir nas oito (8) horas que deveriam trabalhar diariamente. Esse fato foi bastante enfatizado pelos supervisores que participaram da pesquisa. (LIMA, 2016, p. 63)

Lima (2016) revela, a partir da pesquisa realizada sobre a formação dos supervisores de ensino do sistema estadual, que a prática vai sendo melhorada pelo processo formativo, ainda que precário e sem continuidade. Quando temos a união disso com o planejado é latente a melhoria dos processos a serem executados e como consequência o supervisor pode alcançar os resultados na execução do seu trabalho.

Neste mesmo sentido, Muramoto ressalta o papel formativo do Sindicato dos Supervisores de Ensino – APASE como espaço privilegiado de discussão sobre o papel dos especialistas da educação, em um momento em que o assunto já desgastado, não pertencia aos debates envolvendo a educação pública. Assim, o Sindicato dos Supervisores de Ensino – APASE, em um contexto pós 2008, atuava como polo formador e orientador, em um cenário em que a própria Secretaria da Educação oferecia poucas condições de participação aos

supervisores, em relação à proposição de políticas públicas ou de contribuições em relação às adequações nos Projetos a serem implementados:

Nessa conturbada travessia, o Sindicato-APASE tem oferecido, por sua presença e atuação, oportunidades de reflexão e estudo sobre o trabalho dos supervisores em prol das transformações demandadas pela sociedade à escola, principalmente por meio dos Encontros Estaduais anuais e outras ações de formação, como as Sessões de Estudo, além das publicações: o Jornal, com Separatas e Suplementos, e a Revista. (MURAMOTO, 2009, p.2)

S3 ainda apresenta da existência do sindicato como meio de organizar a luta dos trabalhadores em educação e destaca a necessidade da participação e engajamento de todos os profissionais da educação.

[...] se não existisse o sindicato, não ia existir a pessoa que luta, fica muito fácil, para quem está no poder, governar do jeito que quer e cada vez mais diminuindo mais, os próprios direitos que cada a classe tem, seja docente ou suporte pedagógico, precisa da participação de todos para que isso não aconteça. (S3)

Nessa direção, é importante esclarecer que a dualidade da ação sindical apresentada na fala dos supervisores revela aquilo que Gouveia e Ferraz (2013) asseveram a partir no recuo histórico na construção do Sindicalismo docente brasileiro que tem sua sustentação nos antigos movimentos que circundaram a construção de um Sistema Público de Ensino no país. Assim:

Desde o movimento dos pioneiros, passando pela LDB de 1946, pelos debates ao redor do capítulo de educação na Constituinte de 1988 e a LDB de 1996; as reivindicações de base corporativa dos professores estiveram estruturalmente vinculadas aos conflitos sobre as condições de oferta do ensino público e sua incidência na qualidade da educação. Com o novo quadro institucional, resultante da Constituição de 1988, que legalizou a representação sindical docente e, numa perspectiva participativa, abriu um amplo leque de conselhos [...] (GOUVEIA e FERRAZ, 2013, p.111)

Por conseguinte, segundo os autores supra, o olhar histórico sobre a construção do sindicato destes profissionais, nos permite apreender algumas características que estruturaram a ação política de professores, mencionadas pelos supervisores, dentre elas a coexistência entre ações corporativas e ações de disputa sobre os rumos da política educacional; a coexistência entre associações de caráter trabalhista e entidades associativas sobre a temática educacional.

Torna-se inegável, contudo, que a ação sindical exerceu importante papel na luta pelos direitos dos trabalhadores da educação e pelas conquistas por espaços públicos mais democráticos no Brasil e conforme relata S3 “se não existisse o sindicato, não ia existir a pessoa que luta”.

Assim, historicamente o Movimento Sindical no Brasil é considerado, segundo Oliveira (2010), o sujeito político que muito contribuiu para o desgaste do Regime Militar e abertura política do país. Neste contexto, o magistério destaca-se como o grupo de trabalhadores que se mobilizou no período em tela, tendo em vista as discussões sobre profissionalismo docente e a consequente necessidade de organização de um sindicato que o representasse. Contudo, como a maioria dos professores exerciam suas funções na escola pública, ficavam impossibilitados de se organizarem em sindicatos, pois os funcionários públicos só conquistariam esse direito, após a Constituição Federal de 1988.

Oliveira (2010) destaca que no processo de construção de uma identidade de trabalhadores em educação, os sindicatos tiveram como referência a orientação classista trazida pelo “novo sindicalismo”³, implicando numa organização horizontal dos trabalhadores por categorias econômicas. Assim, segundo o autor, nas décadas seguintes as entidades sindicais se empenharam para que se construísse uma identidade única e que congregasse todos os profissionais da educação.

Neste sentido, quando tratamos exclusivamente da divisão existente entre professores e especialistas/supervisores, por exemplo, percebemos que estes últimos sempre estiveram em posição de destaque diante da hierarquia escolar que os apresentava como superiores aos professores. Diante disso, segundo Oliveira (2010), os especialistas tiveram seu papel questionado pelo movimento sindical, sendo a administração escolar com matriz empresarial duramente criticada ao longo dos anos oitenta. Tais críticas à hierarquização e centralização da administração escolar e do modelo burocrático concentrado nas especializações, teve por resultado novas referências de gestão educacional o que levaram à escrita do inciso VI, do artigo 206, da Constituição de 1988 incluindo o princípio constitucional da gestão democrática do ensino público.

Nessa direção, percebe-se que a busca dos sindicatos por esta unidade avançou as décadas seguintes. A alteração do artigo 61 da Lei 9.394/1996, pela Lei 12.012/2009 teve por

³ Conforme Antunes e Silva (2015, p. 511) “o sindicalismo brasileiro recente (ou novo sindicalismo, como se consagrou na bibliografia especializada) vem se transformando de modo acentuado; inaugurado pelas greves de 1978, bem como pelas primeiras articulações sindicais que se desenvolviam desde meados daquela década, o novo sindicalismo promoveu mudanças significativas na cultura sindical e política brasileira ao instituir novas práticas, mecanismos e instituições. Gradativamente, entretanto, ao longo de mais de três décadas, suas práticas cotidianas de acentuada (ainda que não exclusivamente) tendência confrontacionista – foram sendo substituídas por uma nova pragmática sindical predominantemente negocial, onde o confronto cedia espaço para as parcerias, negociações e incentivo aos pactos sindicais etc.” (ANTUNES, 2013; ANTUNES E SANTANA, 2014; SILVA, 2008; 2013). Estes fatos promoveram ao longo do tempo, o descrédito aos sindicatos.

intenção discriminar as categorias de trabalhadores que se devia considerar como profissionais da educação:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (BRASIL, 1996)

Para Oliveira (2010) em contrapartida ao que defendiam os sindicatos ao final dos anos 70 e início dos anos 80, e mesmo com a alteração do artigo 61 da LDBEN, continua viva a resistência que impede se construir na escola uma identidade profissional que implique a horizontalidade, sendo todos professores na organização escolar.

Segundo os relatos dos supervisores entrevistados, percebemos que mencionam ter passado por diversos Sindicatos ao longo da carreira. Interessante destacar que embora estes órgãos representem profissionais da educação mantém-se divididos por segmento, conforme a análise de Oliveira (2010): Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo - APEOESP, União dos Diretores do Ensino Médio Oficial do Estado de São Paulo - UDEMO e Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial do Estado de São Paulo - APASE.

Se tomarmos o histórico da criação de cada um dos sindicatos mencionados pelos supervisores de ensino, percebe-se que todos se apresentam com o ideal de agregar os profissionais da educação indistintamente, porém, a sua origem revela a clara intenção de defender os interesses de determinado segmento, dentro do Quadro do Magistério Paulista, sejam os Professores, Diretores ou os Supervisores de Ensino, mantendo-se a divisão hierarquizada, arraigada na estrutura educacional paulista.

A APEOESP foi fundada no dia 13 de janeiro de 1945, em São Carlos. De acordo com seu Estatuto, a APEOESP é uma entidade sem fins lucrativos, sem discriminação de raça, credo religioso, gênero ou convicção política ou ideológica. É uma entidade sindical integrada por docentes e especialistas em educação das redes públicas do Estado de São Paulo. São finalidades da entidade defender os interesses diretos, individuais e coletivos da categoria profissional que representa, inclusive nas instâncias judiciais e administrativas competentes; desenvolver e organizar encaminhamentos conjuntos visando à unidade e a unificação de todas as entidades representativas dos trabalhadores em educação, no âmbito do Ensino Público; lutar, juntamente com outros setores da população, pela melhoria do ensino, em particular do ensino

público e gratuito, em todos os níveis; lutar, ao lado de outros trabalhadores, por organização, manifestação e expressão para todos os trabalhadores. Com 180 mil sócios, a APEOESP hoje é um dos maiores sindicatos da América Latina e tem sua sede central na Capital e está representada em 93 regiões do Estado de São Paulo onde mantém sub-sedes – 10 na Capital, 17 na Grande São Paulo e 66 no Interior.

A UDEMO foi fundada no dia 18 de outubro de 1952. A motivação para a criação da entidade deu-se em função de prejuízos impostos à época aos diretores de escola. Desta forma, cerca de 25 diretores e vice-diretores, reuniram-se em assembleia na sede da AFPESP - Associação dos Funcionários Públicos do Estado de São Paulo - decidindo criar uma entidade que "permitisse maior coordenação dos esforços da classe". O motivo gerador do encontro foi a Lei nº 1.302/51, que transferia os cargos de direção para a então tabela I. Por este mecanismo, os diretores passariam a ser nomeados em comissão. Com essa Lei, os diretores percebiam cerceado o direito ao ingresso via concurso público de provas e títulos, à remoção, além de temerem a interferência política no comando das escolas. No momento atual, trata-se de um Sindicato ligado ao Magistério Público Estadual. O quadro associativo é composto de mais de 10.000 associados, entre ativos e aposentados, sendo a maioria Diretores de Escola. São também associados, ou podem associar-se: Supervisores de Ensino, Vice-Diretores e Professores Coordenadores.

No caso da APASE, foi criada em novembro de 1981, com a intenção de ser um representante dos interesses do supervisor de ensino, “seu real porta voz”, um grupo de Supervisores reúne-se nas dependências do Colégio Cristo Rei, na capital de São Paulo, para organizar uma Associação que congregasse a categoria. Em dezembro de 1981 é criada a APASE-Associação Paulista de Supervisores de Ensino. Essa associação nasce dentro de um movimento maior de organização da sociedade civil, preocupada, à época, com o desenvolvimento de uma cidadania responsável, com o processo de abertura política e com o restabelecimento da democracia no país. Como Sindicato, as finalidades são expandidas abarcando a defesa da categoria profissional do ponto de vista salarial, das prerrogativas trabalhistas, do intercâmbio com os sindicatos congêneres e associações representativas não sindicais que agrupam integrantes da categoria profissional representada, passando a representar e defender os direitos e interesses profissionais individuais e coletivos da categoria representada, de seus sindicalizados, em juízo ou fora dele e promover todo tipo de reivindicações relativas ao vínculo funcional de seus sindicalizados e dos integrantes da categoria profissional representada.

Além da participação Sindical e das possibilidades e limitações quanto à formação política e de fortalecimento da ação de cada um dos profissionais representados, os sujeitos desta pesquisa revelam, ao longo dos relatos sobre o tema aqui estudado, diferentes experiências de participação social, com maior ou menor grau de interesse em participar das mesmas e alguns deles conseguem relacionar estas experiências com as ações que realizam enquanto supervisores responsáveis pela formação das equipes escolares, demonstrando a consciência política de seu trabalho na escola pública. S1, por exemplo, descreve sua atuação na Maçonaria⁴ e a luta pela participação das mulheres, em uma organização historicamente liderada por homens:

No último ano, atuei dentro da Maçonaria, como dentro do partido, e a minha primeira briga com eles, acho que por isso que eu fiquei também, porque não tem participação de mulheres, eu estou vendo as mulheres sentadas ali, mas não estou vendo a mulher atuando, isso me incomoda eu quero ver mulheres lá. Não era nem para eu ir, era para outras, mas como ninguém foi, eu mesma fui. Eu queria o espaço para mulher que eu falei isso, falei quase toda reunião que eles me chamam. (S1)

A percepção de S6 acerca da própria postura profissional revela o olhar crítico necessário para construção de relações menos verticalizadas nas escolas e S1 revela a preocupação com as questões de gênero, trazendo o papel da participação da mulher como valor a ser defendido. Neste mesmo pensamento, Paro (2016) assevera que a democracia enquanto valor universal é uma prática de colaboração recíproca entre indivíduos, é processo global e precisa envolver cada pessoa e de forma plena a sua personalidade. Segundo o autor, não pode existir democracia plena sem indivíduos democráticos para exercê-la.

Eu acredito nisso, trabalho com isso a muito tempo, mas consegui verificar na minha postura, o quanto eu fui antidemocrática durante muito tempo, sem perceber o meu discurso era um e minha ação era outra. Quanto mais as pessoas têm dificuldade em trabalhar com o coletivo, trabalhar com os colegiados, maior a dificuldade das escolas, eu acho que hoje por exemplo,

⁴ O pensamento maçônico, organizado no contexto das luzes, mostra-se herdeiro da crença escatológica do progresso, visto que elaborou para si uma cosmovisão que prevê uma idade de ouro, quando enfim, o homem atingirá sua plenitude moral. O preâmbulo do Código Maçônico brasileiro de 1914 apresenta os objetivos da maçonaria como sendo “o aperfeiçoamento material, moral e intelectual da humanidade, por meio da investigação constante da verdade científica, do culto inflexível da moral e da prática desinteressada da solidariedade”. Para a maçonaria, a razão e a ciência são tidas como os principais instrumentos que levarão a humanidade a atingir um futuro de moral e virtudes que são certos e comuns a todos os povos, uma vez que se crê na unicidade da natureza humana. objetiva e cartesiana, este futuro utópico a que se acredita chegar é essencialmente de caráter subjetivo, uma vez que se sustenta em valores (moral e virtude) histórica e culturalmente construídos. Além disto, a sociedade maçônica aproxima as modernas crenças na razão e na ciência a valores tais como o respeito à hierarquia e o culto ao passado, cuja origem e sustentação datam das tradições dos ofícios medievais. (SOUZA, 2012, p. 127-128)

quando você fala sobre conselho de escola, de APM⁵, de grêmio é uma farsa tudo isso. (S6)

No relato de S5 percebemos a influência dos movimentos da periferia em seu percurso pessoal e profissional, como forma de atingir relação mais democrática com as escolas públicas pertencentes ao seu setor de trabalho. Sobre o assunto, Paro afirma que se pretendemos construir uma escola que transforme, “precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É nesse sentido que precisam ser transformados o sistema de autoridade.” (PARO, 2016, p. 15) Assim, conhecer e aproximar a realidade cultural da comunidade periférica, segundo S5, permitiu perceber questões referentes à desigualdade social presentes na escola pública.

E aí o que acontece, um rap ele é uma linguagem periférica, ele tá ligado dentro de um movimento que o Hip Hop e ele é todo construído na linguagem periférica e fui me apaixonando por isso, então por exemplo, vi que gostei de participar pois estão ligados a literatura periférica, fui começar a enxergar outro lado porque quem está na escola pública são aquelas famílias que não teriam condições de colocar seus filhos na escola privada. Então aí eu comecei a entender que a defesa da escola pública na verdade é a defesa da igualdade social, a escola que ela tem que ter muito mais. (S5)

A percepção de S5 em relação à influência da cultura periférica na construção de sua consciência política como profissional da educação, revela que a mesma reconhece a importância destes movimentos para o fortalecimento do protagonismo social dos jovens da escola pública e podem permitir sua maior e melhor participação nos espaços escolares, apoiando inclusive o movimento de emancipação intraescolar.

Segundo Lourenço (2010) o Movimento Hip Hop nasceu nos guetos de Nova York, na década de 70 e acabou se espalhando pelo mundo tendo chegado ao Brasil nas periferias, adquirindo características próprias. O movimento visa a inserção dos jovens da periferia na esfera pública e, no Brasil surgiu na periferia de São Paulo se desenvolvendo ao longo dos anos 80. A autora aponta que a arte do Movimento Hip Hop que designa um conjunto cultural maior que inclui música (rap), pintura (grafite) e dança (break), surge como uma maneira inovadora de expressão política na esfera pública, desempenhando um papel de instrumento político para uma juventude excluída dos bairros periféricos. Assim, de acordo com Lourenço (2010), esses jovens do Movimento Hip Hop:

Desejam retratar a realidade do país, os preconceitos e os privilégios que pautam as relações dentro da estrutura social, discutindo a situação política da

⁵ Associação de Pais e Mestres

cidade e denunciando seus problemas. Por isso representam segundo Herschmann (2000), um "avesso do cartão postal", expondo o Brasil do jeito que ele é: "fragmentário e plural", repleto de conflitos e diferenças sociais. Desse modo, esses jovens mostram que não estão indiferentes às questões coletivas e que desejam uma transformação social. [...] O Movimento *Hip Hop* através de suas práticas se estabelece como uma forma de intervenção político-cultural levada a efeito no espaço vivido da periferia. Desse modo, propicia o encontro dos jovens, contribuindo para a formação de grupos não apenas artísticos, mas também políticos. (LOURENÇO, 2010, p. 5)

Oliveira e Silva (2004) alertam, porém, para ambiguidade no interior do movimento HIP HOP, pois apontam existir dois modos distintos de hip hop. Um primeiro, comercial em que os *hiphoppers* integram a grande indústria e vinculando sua imagem aos interesses do capital. Neste caso, as composições musicais visam à grande venda e não à socialização das mazelas sociais que contribuam com a cidadania coletiva⁶ dos grupos menos favorecidos socialmente. Um segundo, em que a intenção dos *hiphoppers* não é o acúmulo de capital, mas a tentativa é de distanciamento da grande mídia, a proposta é disseminar ideias que se relacionem à revolução social.

Contudo, segundo as autoras, diante dos interesses hegemônicos do capital, esta segunda vertente do Hip Hop, acaba por tornar restrita a condição do movimento em intervir no processo de construção das políticas públicas. Segundo Oliveira e Silva (2004):

A indústria cultural, percebendo este filão de mercado, vem tentando cooptá-lo para converter essa forma de resistência em favor do capital, mercadorizando e, como toda forma de cultura, o Hip Hop também ficou vulnerável a esta apropriação, mas não em sua totalidade. (p.67-68)

Cabe destacar que o relato de S5 manifesta que a escola pública e seus profissionais precisam olhar para a comunidade e tornar as relações menos verticalizadas, valorizando as suas manifestações culturais e combatendo a marginalização delas “[...] vi que gostei de participar, pois estão ligados a literatura periférica, fui começar a enxergar outro lado.”

Nessa direção, Paulo Freire em suas diversas obras (1981, 1987, 1994 e 1995) repetidamente apontou a possibilidade de um empoderamento político do sujeito por meio de

⁶ Cidadania coletiva “Para as classes empobrecidas terem acesso a sua aceção material da Cidadania, deveria ocorrer a denominada Cidadania Coletiva (GOHN, 2001, p. 15) “(...) existe uma terceira aceção do conceito de Cidadania, elaborada a partir de grupos organizados da sociedade civil, através de movimentos”. Assim sendo, o cidadão coletivo, através dos movimentos sociais, reivindica que a Aceção Formal dos direitos seja realmente posta em vigor, a Aceção Material. “A cidadania coletiva é constituidora de novos sujeitos: as massas urbanas espoliadas e as camadas médias expropriadas” (GOHN, 2001, 16). Ribeiro (2002) alerta que através de movimentos sociais populares, aliados a educação, é o que potencializa o processo de mudança na ampliação da Cidadania. “(...) as possibilidades podem ser visualizadas nas relações sociais contraditórias em que se produz/ reproduz a cidadania como síntese de lutas de classe sociais com interesses antagônicos, (RIBEIRO, 2002, 124)”. (Oliveira e Silva, 2004, p. 76)

um processo de autonomia e consciência crítica. Assim, dar voz à diversidade cultural presente na comunidade escolar, aproximar a escola de manifestações como o Hip Hop, pode permitir olhar para este “outro lado” para interrogar, inclusive, como os alunos desempenham operações ideológicas e constroem sua própria visão de mundo. É nesse caminho que Freire (1987) assevera que a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

A visão de S4 sobre a experiência vivida na reativação da Associação de Bairros, aponta para questões ligadas às dificuldades de fomentar a participação popular, sendo o tema motivo de diversos estudos em educação efetivados por Paulo Freire (1987), Moacir Gadotti (2014), Heloísa Lück (2013), entre outros já referenciados nesta pesquisa.

De 1994 até 2002 mais ou menos, a Associação de Bairros estava fechada, já tinha, uns 10 anos, mais ou menos, não sei por que veio cair a situação da associação nas minhas mãos. Precisava reabrir a associação de bairros, precisava fazê-la voltar a funcionar novamente, porque aqui na comunidade nossa ela teve uma função muito grande. [...] Ai eu acabei assumindo, tivemos que regularizar a entidade, porque tinha uma série de problemas de ordem financeira, devendo para o estado, município, união, regularizamos essa parte, reatamos os laços com os sócios, fundadores que ainda estavam vivos, começamos a gerir o trabalho na associação, a partir da diretoria da entidade, de eventos que estamos promovendo na comunidade, reinauguramos o prédio que estava parado a mais de 10 anos, conseguimos terminar o prédio, mas infelizmente eu não consegui fazer a entidade atuar como atuava. (S4)

Para a análise conduzida por Paro (2016) a participação da comunidade prescinde da existência de fatores determinantes imediatos e que são externos à escola, tais como: a) fatores econômicos sociais, ou seja, as condições de vida da população e como essas condições viabilizam tempo, condições materiais e disposição pessoal para participação; b) condicionantes culturais, o entendimento dos indivíduos sobre as possibilidades de participação, tendo em vista a visão de mundo que trazem e que favoreçam o desejo de participar; c) condicionantes institucionais, mecanismos coletivos existentes em seu ambiente social mais próximo que permitam utilizar para participar.

O S3 em seu relato demonstra não se filiar a partidos políticos, mas destaca a importância de uma visão crítica da sociedade e ter uma “visão do que você acredita”.

Nunca levantei bandeira de partido político, eu lembro quando eu estava iniciando a carreira de magistério, tinha uma secretária de escola que pediu se eu poderia fazer a minha filiação, porque precisava de um número de pessoas para se filiar ao partido, acabei fazendo a filiação, mas nunca tive envolvimento. É importante sim, cada um tem uma visão crítica acerca da sociedade, tem o lado da direita e tem o lado da esquerda, você tem uma tendência, ou o centro, o importante é você ter uma visão do que você acredita. Se você for entrar em um partido político vai se aprofundar nessa

visão, você pode até fazer uma avaliação para ver se você está em algo legal, interessante e é bom para a sociedade, nunca me filiei a nenhum partido. (S3)

O exposto por S3 converge com a visão de Barros e Mota (2020) de que os educadores são agentes eficazes no processo de socialização política, visto que os professores e demais agentes pedagógicos são portadores de valores políticos também atuam como agentes de socialização política, contribuindo na construção de subjetividades coletivas que dão forma à democracia. Além desse aspecto, para os autores mencionados, esses profissionais da educação exercem suas funções em contato direto com os programas de educação para a democracia e são os agentes que mais conhecem sobre o assunto, seus limites e possibilidades.

Em síntese, a prática social de participação dos supervisores de ensino demonstra que todos possuem em seu percurso experiências importantes, seja no Sindicato dos profissionais da educação, no mundo político, na comunidade em que vivem ou em coletivos que contribuíram para a construção de sua consciência política e de seu papel social. Além disso, é forte a influência dos movimentos sindicais no processo formativo destes profissionais, tendo em vista que institucionalmente não ocorrem momentos formativos aos supervisores de ensino que ingressaram na supervisão em 2008.

Diante do exposto nesta seção, a partir da análise das experiências dos supervisores de ensino em relação à sua participação política e social, desvelando suas crenças e valores construídos até aqui sobre o assunto, seguiremos buscando no próximo tópico compreender, sob a ótica dos próprios sujeitos da pesquisa, como se apresentam as possibilidades e limitações ao seu trabalho, no que diz respeito ao fomento à gestão democrática nas escolas públicas estaduais.

4.3 Limites e possibilidades no fomento à gestão democrática.

Historicamente o papel da supervisão, para Saviani (2008), revela que a existência da função supervisora já ocorria nas comunidades primitivas e manteve-se ao longo do tempo, sem mudanças significativas em seu sentido, até o final da Idade Média. No Brasil, a perspectiva de uma ação supervisora, segundo o autor, aparece no Plano Educacional dos Jesuítas – o Ratio Studiorum e transcorreu pelas Reformas Pombalinas até a Primeira República, e no final da década de 1960 e foi consubstanciada por dispositivos legais e estabelecida oficialmente nas instituições escolares. Assim, segundo Lima (2016) a supervisão é fruto da necessidade de melhor adestramento de técnicas para a indústria que acabaram estendendo-se aos demais

setores, inclusive o educacional, com objetivo de alcançar um bom resultado do trabalho realizado, a produtividade.

Na visão de Ferreira (2008), na atualidade, a supervisão deve ser vista no âmbito do aspecto relacional, de forma que os resultados do processo educativo demonstrem a inter-relação que envolve os sujeitos, contudo, está baseada em outro modelo de ciência, diferente daquele que a originou. Segundo a autora, trata-se de uma supervisão percebida como ação do profissional da educação, comprometido com os princípios constitucionais e que permitam uma nova forma de ver o mundo, constituindo uma sociedade mais justa e alinhada aos valores humanos.

Diante do exposto, mesmo já tendo sido apresentado aqui o rol de atribuições das equipes de supervisão das Diretorias de Ensino, cabe destacar qual o contexto legal vigente à época do ingresso dos sujeitos desta pesquisa e quais as expectativas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo - SEDUC/SP em relação aos supervisores ingressantes.

A partir das Instruções Especiais SE nº 3 de 11/04/2008, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, autoriza o provimento do cargo de supervisor de ensino, para atuação na rede em tela:

A Secretária de Estado da Educação, nos termos do artigo 23 do Decreto 52.833/08, consoante autorização governamental exarada no Processo nº 1129/0100/2007 - DRHU/SE, publicada no DOE de 24/11/2007, expede e torna públicas as Instruções Especiais que regerão o Concurso Público de Prova e Títulos, para provimento de 372 (trezentos e setenta e dois) cargos, e outros que vierem a surgir no decorrer do prazo de validade do concurso de Supervisor de Ensino - SQC-II-QM, da classe de Suporte Pedagógico do Quadro do Magistério da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, por nomeação, a ser realizado em nível de Estado, por empresa regularmente contratada para este fim. Estas Instruções Especiais foram devidamente aprovadas pela Unidade Central de Recursos Humanos da Secretaria de Gestão Pública do Estado de São Paulo, conforme disposto no inciso III do artigo 39 do Decreto nº 51.463, de 01 de janeiro de 2007.

O documento legal supramencionado apresenta a descrição das atribuições específicas para a atuação e competências e habilidades necessárias para este profissional.

- 1- **Analisar os indicadores educacionais das unidades escolares** e da Diretoria de Ensino buscando alternativas para a solução dos problemas específicos de cada nível/etapa e modalidade de ensino, propostas para melhoria do processo ensino aprendizagem e da gestão das escolas e Diretoria.
- 2- Participar da construção e implementação do plano de trabalho da Diretoria de Ensino.
- 3- **Compatibilizar os programas e projetos das diferentes áreas** no âmbito das escolas da Diretoria de Ensino.

4- **Efetuar regularmente visitas às unidades escolares** e participar de reuniões com os membros da Equipe Escolar, buscando, em parceria com os mesmos, as formas mais adequadas de aprimoramento do trabalho escolar e a consolidação da identidade escolar.

5- Identificar as necessidades de formação continuada da Equipe Escolar das escolas estaduais, procurando, de forma articulada, subsidiar o trabalho desenvolvido pela oficina pedagógica e professores - coordenadores.

6- **Manter as unidades escolares devidamente informadas sobre as diretrizes e orientações dos órgãos centrais da Secretaria da Educação.**

7- Acompanhar e subsidiar o diretor da escola na identificação das necessidades gerais da escola.

8- Acompanhar o funcionamento das escolas verificando a observância das normas legais pertinentes. (g. n.) (SÃO PAULO, 2008. DOE de 12/04/2008 p. 27, grifos nossos)

Nesse sentido, percebe-se, nitidamente, a priorização de aspectos burocráticos em detrimento dos aspectos pedagógicos e políticos na proposta de ação supervisora da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo SEDUC/SP. Importante lembrar que nesta pesquisa a busca assumida em relação à função do supervisor de ensino é se este profissional possui condições de atuar como proponente de políticas públicas que propiciem o desenvolvimento de relações mais democráticas na escola e não apenas sendo mero executor de programas de outros, sem a devida reflexão.

Assim, a partir do sentido histórico ligado à supervisão, sendo vista como gerência para controlar o executado, ou seja, de fiscalização e da proposta de ação supervisora vigente no concurso público de 2008, para provimento destes cargos, é que se localizam os relatos de S4 e S1 e S2 quando apontam as dificuldades em desenvolver ações junto às unidades escolares que fomentem a gestão democrática. Neste sentido a burocracia, o excesso de trabalho no campo administrativo, a falta de autonomia e a descontinuidade das ações surgem como obstáculos difíceis de transpor, segundo os supervisores:

O que eu acho que é um grande limitador, dessa questão de conseguir fazer a gestão democrática, se efetivar no plano escolar, a falta de continuidade das propostas da secretaria. Este é o grande problema, os programas, projetos, as ações, estão muito mais para planos de governo, quando você tem alguma coisa como projeto de estado, aquilo é para ficar, quando você percebe que muitas das questões, são meramente planos de governo, aí já compromete a continuidade, do processo. (S4)

O problema é de acompanhamento mesmo, pelo excesso de serviço administrativo que temos e pela quantidade de escolas, talvez a gente não dê atenção porque a gente não consegue estar nesses lugares, porque o certo seria que a gente fosse pelo menos uma vez na escola por semana né, para conversar com as pessoas, porque nós precisamos tempo para conversar lá, conversar com os pais. (S1)

Eu vejo que o que impede que essa gestão seja mais democrática primeiro é o excesso de trabalho para a equipe gestora, aí eu coloco o diretor, o vice-diretor, pessoalmente na figura do diretor, porque ele sabe que terá de executar, mas ele sabe que é o responsável direto. Então a gente vai ter que dar uma olhada no contexto da daquela rotina escolar, o segundo é burocracia estatal. (S2)

Continuamos sem autonomia para nada, eu acho que o que dificulta o desenvolvimento dessa gestão democrática é a própria estrutura que nós vivemos, estrutura política, sem uma política pública de educação concreta, real, contínua, esse seria o limite. (S6)

A situação relatada pelos supervisores S1, S2 e S6, denota a falta de práticas políticas e administrativas implementadas pelo poder público, de forma a assegurar na escola pública as condições de execução por parte da gestão e uma busca efetiva de objetivos educativos comprometidos com as camadas trabalhadoras. Paro (2016) assevera que um dos aspectos de grande importância para a integração das práticas políticas com as atividades administrativas, necessita urgente implementação:

[...] estou falando de providências que dizem respeito a instalação de uma estrutura político administrativa adequada à participação nas tomadas de decisão de todos os setores que aí têm presença, em especial, seus usuários, eivadas de instrumentos institucionais que viabilizem e incentivem: processos eletivos para a escolha dos dirigentes escolares; Conselhos de Escola [...] com efetiva função política da direção da escola; Grêmios estudantil, associação de pais, professores e funcionários, como fóruns de constante discussão de múltiplos interesses[...] Na falta desses mecanismos de pressão e controle político sobre o Estado, a escola pública só poderá ser o que é hoje, uma mistificação, uma negação do direito à educação. (PARO, 2016, p. 97)

No mesmo sentido, Muramoto também nos conduz à reflexão quanto à importância desta autonomia como possibilidade de construção de uma escola democrática, impedimento apresentado por S6 em seu relato.

Se por um lado, os grandes rumos da educação escolar não são definidos pelas próprias escolas, nem isoladamente e nem em seu conjunto (mas, sim, disputados por diferentes segmentos e grupos de interesses, dos quais também fazem parte os educadores), na hora da concretização do trabalho educativo escolar, cabe sim, em cada escola concreta, ao conjunto dos profissionais que ali atuam, *traduzir em saberes e fazeres escolares os projetos populares que vão sendo gestados pelos sujeitos históricos (Linhares, 1997, p.69)*, não isolados, mas no jogo de influências da circulação da cultura. (MURAMOTO, 2009, p.3)

A S5 aponta como elemento dificultador à gestão democrática o paradigma vigente em que Educação ainda se impõe como dever e não como direito:

Eu penso o seguinte, muitas vezes os profissionais da escola esperam que o aluno se comporte e faça suas atividades, a visão do dever de estudar. Mas que você ter acesso, como direito, também precisa se mostrar, assim como o direito de ir e vir, ou mesmo direito de se alimentar, o direito de ter saúde. Assim, para esse fomento à gestão democrática esse paradigma precisa ser mudado na escola e não, jogar o problema para outro lugar. Então eu acho que a questão do paradigma é um impedimento. Olhando para o cotidiano das escolas a autoridade da escola pensa que ele tem o controle de tudo, a forma como o sistema está construído alimenta. Por exemplo, se a mãe do aluno precisar resolver determinado problema lá na escola o próprio sistema acaba atribuindo ao diretor, de forma que ele não divide com o planejado. (S5)

A preocupação apresentada por S5 com o dever à educação sendo sobreposto ao direito à educação e ressaltando a urgência numa mudança de paradigma educacional no Brasil, sendo obstáculo à escola democrática também é discutida por Muramoto:

Observa Linhares, 1997, p.69-70, que as pressões sociais para que um número crescente de pessoas possa usufruir do conhecimento escolar vêm sendo respondidas com escolas públicas desfibradas. As escolas tornam-se um tipo de confinamento institucionalizado, cuja vantagem seria ocupar as crianças, transmitindo-lhes um saber sem sabor, impotente para fazê-las descobrirem-se vivas. Sua tarefa é impor aos alunos um tipo de disciplina e persistência que os dispõe para lutar só pela sobrevivência e que se enlaça com um processo de aniquilamento moral, empurrando-os à resignação do perdedor. Esse tipo seria a subescola, destinada a uma subclasse: os excedentes da sociedade de consumo, o mais degradado dentre os citados da nova taxionomia das instituições escolares, (de acordo com Apple, 1993, e Zemelman,1993), mencionada pela autora, e na qual aparecem, acima desse tipo, a escola mínima, destinada a engrossar as filas de candidatos a empregos, tal qual “formigas”, e a escola de mercado, voltada aos herdeiros dos triunfos da classe dirigente, com ciência, tecnologia e inventividade, capitaneadas para a competição. (MURAMOTO, 2009, p. 2)

A qualidade da participação dos docentes é apresentada por S1 de forma que os mesmos não estão mobilizados para a participação, a ideia expressa nos conduz às considerações de Gadotti e Romão (2012, p.29) que afirmam ter o Brasil historicamente construída uma hipertrofia dos executivos e um grau elevado de personificação do poder dos governos, no qual os órgãos públicos reproduzem a hierarquização rígida que se impõe e, o direito de voz não é dado aos demais atores que se tornam meros executores, o que nos parece refletir no relato de S1:

O professor, ele não dá importância devida, ele está sempre assim, eu acho que tem algumas escolas que já conseguem essa discussão bastante, tem algumas escolas que tem até brigas, que tem coisas eu acho que legal salutar, porque você tá pelo menos discutindo seu real de fato que é, mas tem escola que ninguém tá nem aí, tá assinando documento de saber o que tá acontecendo, eles acham que isso sempre foi assim. (S1)

A organização do tempo institucional também aparece como impeditivo ao desenvolvimento da gestão democrática para S3 e S6:

Inconscientemente o diretor acaba não permitindo essa participação, que geraria a gestão democrática na escola, tem a ver com o sistema estadual também, porque no sistema estadual, é uma reclamação dos diretores e nossa também como supervisores que a demanda da secretaria da educação é muito grande. São trabalhos e serviços a serem executados um atrás do outro sem você poder nem raciocinar se é importante, se é bom, você faz um e já surge outro, mas também tem a gestão democrática, aí acaba o seu tempo, porque a gestão democrática exige tempo. Tempo para você se reunir, para fazer uma avaliação de como está, planejar suas ações, avaliar como foram feitas essas ações, se elas foram boas, se precisam ser remodeladas, tempo para replanejar. Então, o tempo que os órgãos centrais, no nosso caso, a secretaria da educação, acaba tirando da gente. Também é um fator, que acaba emperrando para nós a gestão democrática, tanto para os diretores de escola, como para nós supervisores, implementadores da própria política da educação, as políticas educacionais, que vem inclusive a própria LDB, a própria constituição, a gestão democrática da escola, elas preveem sem dar possibilidade de executá-la. (S3)

Então a secretaria, com a dimensão toda que ela tem é muito direcionadora, as diretrizes são muito rígidas, os limites de atuação são muito estreitos, como ter democracia com regras tão grandes, mesmo porque se nós considerarmos, a dimensão da rede, as diferenças, especificidades de cada região, de cada escola são muito grandes, não dá para direcionar, um no meio de tantas escolas do mesmo padrinho. Para essa democracia começar a existir dentro da escola, precisaria que de fato a secretaria desse autonomia para as escolas. (S6)

S2 e S1 revelam que a burocracia acaba impedindo a implantação de ações de cunho democrático no interior da escola, justamente para não deixar à mostra as fragilidades institucionais presentes na escola pública. Paro (2016) alerta que a escola estatal somente será pública a partir do momento que a população em idade escolar possua o acesso geral e sem distinção a educação de boa qualidade. Assim, em função do desinteresse do Estado nessa universalização do ensino de boa qualidade, segundo o autor, torna-se de grande importância a participação da comunidade na escola, partilhando do poder com aqueles que são os mais diretamente preocupados com a qualidade do ensino:

A questão da burocracia parece intencional, porque ela tem a finalidade de que a escola não seja totalmente democrática, porque uma escola totalmente democrática o pai vai averiguar que realmente o dinheiro que ele recebe não dá para tudo ali, ele vai averiguar que as coisas que acontecem no interior da escola, seja na questão administra, seja disciplinar, seja do professor, nena própria estrutura vai administrar. (S2)

Quando acontecem problemas que a gente pode explicar melhor, os pais têm que até contratar advogado para defender alguma coisa na APM e não tem a mínima ideia do que ele assina, para onde vai o dinheiro e nem se realmente foi comprado. Então, tem uma questão cultural, tem uma questão de que ele não sabe mesmo que está fazendo lá, entendeu? (S1)

S1 alerta para a situação de apatia e resistência em relação ao processo democrático, que no interior das equipes de supervisão vem crescendo e dificultando a implementação dos processos de participação no âmbito da própria escola. Sobre esta questão da visão dos profissionais da educação, Paro assevera que “outro componente importante presente na visão da escola pública sobre a participação diz respeito à descrença acerca da possibilidade desta participação.” (PARO, 2016, p. 66) De acordo com o autor, as principais justificativas para a impossibilidade da participação estão associadas às condições de vida e à falta de interesse da população. Essa crença transporta para o externo da escola a causa da impossibilidade de participação e os responsáveis pela gestão da escola acabam encontrando um *álibi* para se omitirem e não buscarem condições para fomentar a participação na escola pública.

Estou sentindo uma dificuldade, extrema dificuldade também porque a minha participação tem incomodado. As pessoas estão muito apáticas, sempre foram, mas nunca com tanta resistência e ficam caladas, ficam quietas, então você incomoda muito em falar das questões que são direitos da supervisão, dos processos Democráticos de uma forma geral, incomoda muito, então tá muito difícil. (S1)

Essa descrença acaba por gerar a imposição de escolhas pessoais no momento da tomada de decisões que envolvam a organização escolar, deixando-a na maioria das vezes, nas mãos da direção da escola, impedindo a oportunidade de que a comunidade exercite o direito à participação. Gadotti e Romão (2012) tentam explicar este pensamento atribuindo a causa a nossa forma de colonização e ao processo histórico elitista que predominou posteriormente gerando uma cultura personalista no Brasil.

Segundo os autores, percebemos no cotidiano essa mentalidade, refletida na ideia da população de que quando se fala em Governo Federal, no senso comum, fala-se do Presidente da República; quando mencionam-se o Governo do Estado, normalmente querem dizer o Governador do Estado, não dissociando o cargo da pessoa. Aprofundando a questão, Romão (2012) atribui à concepção patrimonialista do Estado essa tendência individualista e personalista presentes na cultura brasileira. Nesta mesma direção, Raymundo Faoro descreve a

tradição da Monarquia Patrimonial portuguesa, em seu clássico “*Os donos do poder*”⁷, que embora tenha sido publicado em uma conjuntura distante da atual, revela a concepção de Estado que continua bloqueando o desenvolvimento autônomo em função dos interesses e vantagens particulares:

Patrimonial, Estado Patrimonial, Monarquia Patrimonial derivam do conceito de patrimonium, cuja literal tradução poderia induzir a equívocos. Há ao lado da propriedade da Coroa, a propriedade particular, reconhecida e assegurada pelos príncipes. Sobre a propriedade – dos reis ou dos particulares – há uma sobrepropriedade, identificada com o território, abrangendo o comando – mal separado do domínio – sobre as coisas e pessoas, sobre todas as coisas e todas as pessoas. Esta sobrepropriedade, identificando o poder com a coisa sobre a qual se exerce, leva a considerar o habitante do território com o súdito, sobre o qual paira o poder do príncipe. Resto moderno da doutrina patrimonial será o discernir no direito de expropriação uma expressão do domínio eminente, direito, atualmente indenizável, em respeito à propriedade privada. No Estado Patrimonial havia, latente, o poder de comando, direção e apropriação sobre pessoas e bens, sem que os súditos pudessem legar, no caso de inversão da propriedade ou exigência de serviços, indenizações ou compensações. No fundo – nas formas puras de patrimonialismo, formas realmente construídas – o domínio seria uma concessão do príncipe, como concessão era toda a atividade econômica. (FAORO, 1975, p.28 e 29)

Desta forma, o relato de S1 em relação à resistência ao processo democrático participativo, mesmo no interior da equipe de supervisão, pode revelar a dificuldade dos profissionais da educação em romper com a herança da cultura republicana burguesa onde, segundo Gadotti e Romão (2012), a ordem democrática é interpretada como geradora não de direitos e deveres, mas de favores e obrigações.

Neste sentido, a administração pública promove a ligação entre governantes e governados por laços de compadrio e do fisiologismo. Assim, o exercício do poder não será entendido como um serviço, mas sim como um presente. “*Estou sentindo uma dificuldade, extrema dificuldade também porque a minha participação tem incomodado, as pessoas estão muito apáticas, sempre foram, mas nunca com tanta resistência e ficam caladas, ficam quietas [...]*”. (S1).

Em 1936, Sergio Buarque de Holanda no seu livro mais conhecido “*Raízes do Brasil*”, já demarcava a particularidade fundante do “homem cordial” brasileiro que era fortemente predisposto a não considerar a basilar diferença entre o seu interesse privado e àquele correspondente à esfera coletiva que o cercava. Buarque de Holanda, utilizando o método ligado

⁷ “Os donos do poder”, “obra ensaística, extra-acadêmica, publicada originalmente em 1958, da lavra de um jovem promotor gaúcho radicado no Rio de Janeiro, foi e é considerada, com razão, o marco introdutório do conceito de patrimonialismo no Brasil” (CAMPANTE, 2019, p. 64)

à psicologia e à história social, demonstra de que forma o *modus vivendi*, legado do nosso período colonial, foi absorvido pela nossa cultura, desenvolvendo entre nós brasileiros padrões institucionais tipicamente patriarcais, de postura claramente despreocupada com os temas referentes à esfera pública. Holanda (1969) asseverava que:

Não era fácil aos detentores das posições públicas de responsabilidade, formados por tal ambiente, compreenderem a distinção fundamental entre os domínios do privado e do público. Assim, eles se caracterizam justamente pelo que separa o funcionário “patrimonial” do puro burocrata, conforme a definição de Max Weber. Para o funcionário “patrimonial”, a própria gestão política apresenta-se como assunto de seu interesse particular; as funções, os empregos e os benefícios que deles auferem, relacionam-se a direitos pessoais do funcionário e não a interesses objetivos, como sucede no verdadeiro Estado burocrático, em que prevalece a especialização das funções e o esforço para se assegurarem garantias jurídicas aos cidadãos. A escolha dos homens que irão exercer as funções públicas faz-se de acordo com a confiança pessoal que mereçam os candidatos, e muito menos de acordo com as capacidades próprias. Falta a tudo a ordenação impessoal que caracteriza a vida no Estado burocrático. [...]. (p.105-106)

Outro aspecto a ser considerado à manutenção da cultura não-participativa, segundo os autores citados, refere-se aos obstáculos construídos por aqueles que não desejam compartilhar as decisões, mas manter o monopólio do poder sobre elas. É o que aponta S2 em seu relato:

[...] porque uma escola totalmente democrática o pai vai averiguar se realmente o dinheiro que ele recebe não dá para tudo ali; ele vai averiguar as coisas que acontecem no interior da escola, seja na questão administrativa, seja disciplinar, seja do professor, nem a própria estrutura vai administrar.
(S2)

Diante disso, para Gadotti e Romão (2012, p. 29), as formas de estruturação das relações políticas acabaram perpassando por toda a sociedade e a escola também foi atingida pelo processo “sonegador da autoafirmação pessoal pela participação nas decisões coletivas, particularmente porque, nessa instituição brasileira[...] até o sufrágio teve várias limitações para as classes populares[...].

A partir do exposto, podemos considerar, que ao longo de nossa história construiu-se um nível elevado de personificação do poder governamental, influenciando todas as instituições e entidades públicas. Neste contexto, na escola pública acaba por reproduzir a rigidez da hierarquização estatal. O relato de S3, citado abaixo, nos apresenta a situação.

Inconscientemente o diretor acaba não permitindo essa participação, que geraria a gestão democrática na escola, tem a ver com o sistema estadual também, porque no sistema estadual, é uma reclamação dos diretores e nossa também como supervisores que a demanda da secretaria da educação é muito grande. São trabalhos e serviços a serem executados um atrás do outro sem

you can't think it's important, it's good, you do it and it comes out, but you also have democratic management, it ends your time, because democratic management requires time. (S3)

Em contrapartida aos aspectos estruturais que dificultam o fomento à gestão democrática no trabalho dos sujeitos entrevistados, os supervisores S4 e S5 apresentam como facilitadores do fomento à gestão democrática, a própria ação formativa efetivada em alguns momentos pelos supervisores junto às escolas:

We managed to do this in three years, an evolution of the process, always focusing on the issue of management, we did this work of formation in a round table, the previous one was a seminar, which included us, we managed to deal with these issues of the dimension of management, during a meeting with all the directors, coordinators and vice-directors of the directorate. (S4)

Procuro trabalhar essa negação à participação com os diretores, não no movimento de enfrentamento, não faço isso porque eu respeito muito a figura do diretor. [...] Eu respeito muito essa figura do diretor, observo como o diretor trabalha, e quais são os pontos fortes da atuação dele. [...] para mim a única possibilidade que vejo está na formação dos profissionais que estão na escola. Eu acredito nessa formação, na formação dos diretores, na formação de professores, na formação dos outros profissionais. (S5, grifos nossos)

O relato de S5 revela o nível de importância dado ao processo formativo como alavanca para o avanço das relações mais democráticas na escola e o quanto se faz necessária a formação do próprio supervisor para que seja o formador dos profissionais da escola. Sobre o assunto Lima (2016) aponta questões importantes que precisam ser consideradas para que a formação se efetive junto às equipes de supervisão:

Reportamo-nos, aqui, para expressar por meio das palavras dos supervisores, o que foi narrado e refletido nas histórias de vida desses profissionais da educação. Três questões nesse núcleo foram apontadas como angustiantes para esses profissionais na atualidade: a perda da identidade profissional, o conflito entre orientar e fiscalizar e o trabalho coletivo e individual no cotidiano da supervisão. Essas questões abordam outra situação vivida por esses profissionais, as constantes mudanças nas atribuições do cargo que estes vivenciaram e a sensação de que na sua função, há sempre a possibilidade de mudanças, quanto as suas competências exigidas para realizar o seu trabalho. (LIMA, 2016, p.99)

S5 e S1 trazem importante reflexão sobre as condições da participação dos pais como possibilidade ao desenvolvimento da gestão democrática:

Today we have, for example, the media, social networks, they can stimulate, maybe something that motivates the parents, that they like, for example, seminars about social reality, the community, it's a start of participation. After

é ir desenvolvendo isso pouco a pouco, para mostrar que eles têm um conhecimento também, o conhecimento é importante para a escola, eu vejo que essa é a forma de aproximar o pai na escola. [...] Precisa mostrar que as escolas podem se reunir, para conversar outros assuntos, não expondo a condição de desenvolvimento do filho, mas vai mostrar a necessidade e o reforço da importância e do reconhecimento que esses pais têm, da própria comunidade em que ele está inserido. (S5 grifos nossos)

Eu acho que a gente ainda tem alguns gestores são minoria que querem isso e que ainda se preocupam em fazer o processo democrático, querem instalar um conselho de classe com alunos e pais e começarem esse processo, que a maioria não quer ir até porque por meio dele do que vai ser o que vai acontecer e do como que está aqui fora e como é que ele vai ser julgado, por que dentro. (S1)

A preocupação de S5 em relação ao conhecimento trazido pela comunidade e a percepção de S1 em relação à mudança de postura por parte da gestão, sem receio dos julgamentos a que estiver sujeita, ambos os supervisores parecem defender e valorizar as ações que viabilizem a participação dos pais/responsáveis.

Se a participação de todos na determinação dos rumos da escola não é algo que se realize do dia para a noite, isso não justifica, por outro lado, que a Administração Escolar em bases democráticas permaneça apenas no nível das intenções, reiterada permanentemente como ideal a ser atingido, mas nunca colocada em prática nem mesmo em seus aspectos mais elementares. Um processo de mudança só se inicia com medidas no nível da prática, que levem a romper com as condições presentes. Por mais modestas que sejam essas medidas, elas têm de começar por desenvolver-se, oferecendo condições para que as pessoas possam realmente participar do processo e levá-lo adiante. Ou seja, não basta “permitir” formalmente que os diversos setores participem, esperando que apenas que com isso a participação se dê. É preciso, em conjunto com esses setores, criar as condições concretas que levam à participação. (PARO, 2018, p.166).

Além disso outro aspecto a considerar são as condições sócio econômicas das famílias, segundo S5, embora a situação que envolve um problema social, escape do âmbito de competência da escola, faz-se necessário repensar o tempo e o momento para realização das reuniões escolares:

Os pais começando a perceber isso, talvez melhore um pouco mais a participação, também algo a ser pensado, a maioria dos pais, hoje em dia trabalham, inclusive as mães, a um tempo atrás que trabalhavam em casa, inclusive muito trabalho, mas que conseguiam até dispor de um tempo, para ir à escola. Hoje em dia não, porque muitas mulheres já trabalham fora, então precisa também repensar, o tempo, o melhor momento para essas reuniões, tudo isso a ser discutido, na ação supervisora, com os supervisores, para achar esse espaço. (S5)

Assim, aspectos simples, como as condições de tempo asseguradas para que possam exercer o direito à participação na vida escolar dos filhos, demonstram como na realidade as camadas populares acabam encontrando dificuldades muito maiores para a exercer o direito à participação e representação do que as classes dominantes. Isto ocorre diante da nossa herança histórica, em função das relações diferenciadas que a própria sociedade capitalista e o Estado Burguês estabelecem com as classes sociais, como também as particularidades de nossa formação sócio-histórica.

Outra questão importante apontada como possibilidade de fortalecimento à gestão democrática por S5 é o protagonismo juvenil, o estímulo e formação do jovem, com vistas à participação no sentido de “mostrar para eles do que eles são capazes de fazer de que maneira fazer, repertoriá-los para que eles consigam se organizar, quando eles querem eles fazem coisas muito boas e tem sim, atuação, senso crítico, vontade de fazer, mas é preciso que eles sejam ouvidos, orientados e direcionados, eu acredito no jovem” a questão apresentada por S5 converge ao que expressa Gadotti, citado por Ciseski e Romão:

O aluno aprende quando ele se torna sujeito da aprendizagem. E, para ele se tornar sujeito de sua aprendizagem, ele precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto de escola, projeto esse inserido no projeto de vida do próprio aluno. Não há educação e aprendizagem sem o sujeito da educação e da aprendizagem. A participação pertence à própria natureza do ato pedagógico. (GADOTTI; ROMÃO, 2012, p. 75)

Paro (2016) acrescenta que no âmbito social mais amplo, há necessidade da pressão da sociedade civil, de forma a favorecer esta participação e utiliza como exemplo a discussão travada junto ao Congresso Nacional quando à nova Constituição de 88, em que se trazia a necessidade de criação de um Dispositivo Constitucional que facilitasse a participação dos pais/responsáveis de alunos do Ensino Fundamental, por meio da isenção de horas de trabalho no emprego. Assim, os pais poderiam ser liberados de certo número de horas de trabalho a fim de participar de reuniões ou tratar de assuntos atinentes à vida escolar de seus filhos, sendo esta concessão condicionada à apresentação de comprovante da participação. O autor destaca que a adoção destas medidas depende da pressão exercida pela classe trabalhadora junto aos poderes constituídos.

Nesse sentido, observa-se que os supervisores possuem consciência da necessidade e importância da gestão democrática para que a escola pública seja um espaço realmente pertencente à massa trabalhadora e que viabilize sua emancipação. Contudo, são inúmeros os obstáculos que se colocam à frente do trabalho dos supervisores em seu acompanhamento às

escolas. Assim, a burocracia, o excesso de trabalho no campo administrativo, a falta de autonomia e a descontinuidade das ações impõe aos supervisores limites no fomento à gestão democrática nas escolas públicas estaduais. Falta o tempo institucionalizado para as reuniões com a comunidade, avaliações contínuas do processo ao longo do ano letivo, com o devido planejamento das ações, uma avaliação final e o replanejamento delas. Além disso a formação da equipe escolar com vistas à condução do processo de participação na escola, principalmente ao diretor, tarefa da supervisão, ainda ocorre com ações isoladas no cotidiano do acompanhamento da supervisão. Por outro lado, o protagonismo juvenil e esse processo formativo continuado surgem como possibilidades ao desenvolvimento da gestão democrática na escola pública.

De forma a compreender a importância das condições em que se organizam os colegiados nas escolas públicas estaduais bem como a sua contribuição para o fortalecimento da gestão democrática, faz-se necessário aprofundar o assunto, a partir das impressões dos Supervisores de Ensino, construídas no cotidiano do trabalho de acompanhamento das escolas. Na mesma direção busca-se também revelar no próximo subeixo, como ocorre a interface destas ações com as orientações e determinações dos órgãos centrais e legislação que regula o funcionamento do Conselho de Escola, Grêmios Estudantis e APM, nas escolas estaduais.

4.3.1 A instituição dos coletivos na escola: Conselho de Escola, Grêmios Estudantis e Associação de Pais e Mestres - APM

Segundo Gadotti e Romão (2012) nas escolas brasileiras os coletivos surgiram em dois níveis e em diferentes momentos históricos. Os Conselhos de Classe, por exemplo, foram criados e implantados no interior dos governos de exceção, tendo sua origem recuada a 1958, sendo trazidos por um grupo de estagiários brasileiros que estudavam na França, país pioneiro na implantação destes coletivos em 1945. Segundo o autor, a ideia foi trazida para o Brasil que a experimentou inicialmente no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Conhecidos como um espaço coletivo de avaliação do desempenho do aluno, os conselhos de classe foram incorporados na escola pública brasileira, segundo Gadotti e Romão (2012, p. 32) “sobrepondo-se à ‘autonomia do professor’ anteriormente entendida e praticada como verdadeira soberania do professor no processo de verificação da aprendizagem”. A ideia da criação destes conselhos converge com a concepção que introduz o trabalho dos especialistas nas instituições de ensino brasileiras.

Embora escape aos limites deste trabalho, é importante lembrar que os dois processos interagiram no sentido de controle do trabalho docente, contraditoriamente, o parcelamento do trabalho pedagógico, propiciado pela divisão de funções entre professores e especialistas- numa linha fordista- poderia confrontar-se com a possibilidade de recuperação da dimensão de totalidade, no trabalho dos Conselhos de Classe. (GADOTTI; ROMÃO, 2012, p. 32)

Examinando a Lei de Diretrizes e Bases da época, a Lei 5692/71, os Conselhos de Classe não se apresentavam ali instituídos, contudo, segundo o autor, isto ocorreu formalmente, na quase totalidade das escolas, tendo em vista a publicação das orientações do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN), instituído pelo Decreto nº 63.914/1968 e pelas normas dos Conselhos Estaduais de Educação.

Em um segundo nível, surgem a partir do início da década de 1980, com uma abrangência aumentada, os denominados “conselhos”, as “comissões” ou “colegiados”. Tendo como pano de fundo a chamada “transição democrática” ocorre a reaproximação do Estado com a Sociedade Civil em função da possibilidade de eleição de novos políticos que se opunham aos governos militares de exceção. Gadotti e Romão (2012) relatam o papel importante do I Congresso Mineiro de Educação para a implantação dos colegiados nas escolas públicas.

Mas foi o I Congresso Mineiro de Educação que deu uma dimensão nacional à ideia de que a implantação da gestão democrática nas escolas passava, obrigatoriamente, pela participação coletiva dos agentes intraescolares e dos atores extraescolares (comunidade) no processo de planejamento e implementação de suas atividades. Das conclusões da plenária final do Congresso constou, com destaque, a necessidade de criação e implantação dos "colegiados" em todas as escolas do Estado. Como os representantes das demais redes de ensino participaram também, ativamente, das diversas fases do Congresso as escolas municipais iniciaram processo semelhante. (p.33)

Contudo, há que se lembrar que segundo Gadotti e Romão (2012) é aceitável para a ideologia liberal ou neoliberal o pensamento de que o interesse genuíno dos atores sociais determina a legitimidade de sua autodeterminação específica. O que não se torna aceitável é a ideia de que por meio do processo coletivo de decisão, legitimado nos coletivos escolares, abre-se um espaço possível de transformação e de mudança da própria estrutura social, na medida em que ele permite a explicitação da consciência para si.

S6 em seu relato traz à discussão uma questão recorrente nas entrevistas que se refere as limitações institucionais impostas à autonomia da escola pública *“para essa democracia começar a existir dentro da escola, precisaria que de fato a secretaria desse autonomia para as escolas”*. (S6)

A Constituição Federal promulgada em 1988 no artigo 206, sustenta o tema autonomia da escola apresentando nos princípios básicos o pluralismo de ideias, de concepções pedagógicas e a gestão democrática do ensino público. Temos estes princípios como fundamentos da autonomia da escola brasileira. Alinhada à Carta Magna, a LDBEN lei 9394/96 também estabelece que os sistemas de ensino devem definir as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades, prevendo a participação de todos os profissionais da Educação na elaboração da Proposta Pedagógica e da comunidade escolar e local nos conselhos escolares ou em outras formas de organização coletiva na escola.

Contudo, é recorrente nos relatos dos supervisores a crítica às ações padronizantes efetivadas ao longo do tempo, que interferem na autonomia da escola, não contribuindo para o atendimento das suas necessidades específicas:

Então, a secretaria, apesar da dimensão toda que ela tem, é muito direcionadora, as diretrizes são muito rígidas, os limites de atuação são muito estreitos, como ter democracia com regras tão grandes? [...] mesmo porque se nós considerarmos, a dimensão da rede, as diferenças, especificidades de cada região, de cada escola são muito grandes, não dá para direcionar, um no meio de tantas escolas do mesmo padrãozinho. (S6, grifos nossos,)

Em outra direção, ao longo de seu relato S4 menciona um dos programas utilizados pela SEDUC/SP que, segundo ele, apresenta potencial de agregar a participação da comunidade nas decisões referentes à organização da escola, mas que diante das normas estabelecidas para o Calendário Escolar, acabou não atingindo o fim esperado.

Até via o MMR⁸ de forma positiva, e ficou lá, não vai ser dado sequência, porque, o calendário que foi colocado esse ano, mais por uma questão legal. Aí de novo, ele engessa, por engessar alguns procedimentos ele não dá essa liberdade da escola descobrir-seus problemas internos. Então isso é uma grande perda, você vê possibilidades. (S4, grifos nossos)

Segundo dados divulgados pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e Diretorias Regionais de Ensino, o MMR está diretamente ligado à busca soluções para dificuldades de aprendizado, envolvendo a participação da comunidade escolar. O programa utiliza o Método de Melhoria de Resultados para que as escolas conquistem avanços educacionais, pedagógicos e de gestão.

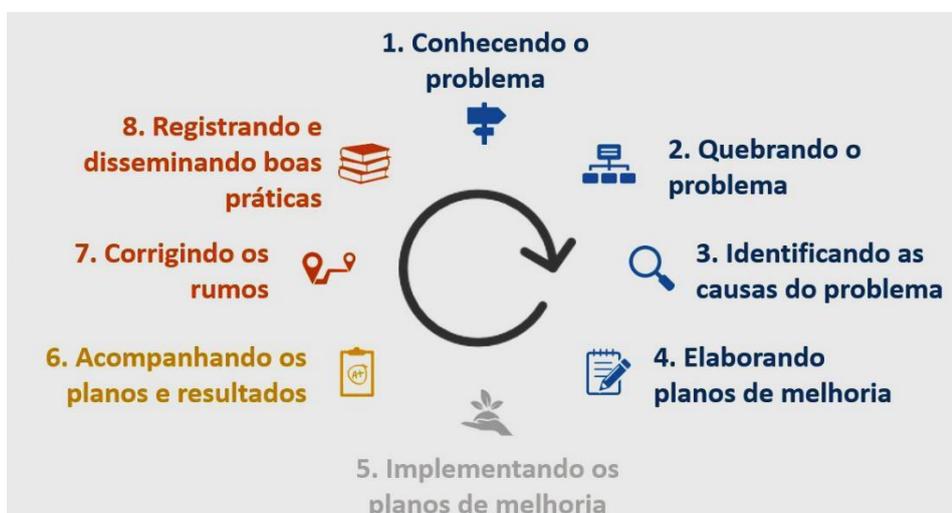
⁸ Método de Melhoria de Resultados

Assim, contando com a participação integral de toda a equipe gestora e docente, o Método de Melhoria de Resultados é utilizado desde o planejamento estratégico para o ano letivo e passa por etapas como identificar os desafios, planejar formas de superá-los e implantar as soluções elaboradas com a formulação de planos de trabalho personalizados e monitorados pela própria comunidade escolar. O programa une a participação fundamental dos educadores à contribuição das comunidades locais. Em todas as escolas que fazem parte do programa, existem painéis visíveis para pais, alunos e professores que apresentam as metas estipuladas e quais as formas para atingi-las.

De acordo com informações disponibilizadas no site da SEDUC/SP, para facilitar o planejamento, ela se realiza em etapas. Cada Diretoria Regional de Ensino estabelece critérios para distribuir as escolas em três grupos. Cada escola passa por diferentes fases, no período de três semanas: formação do diretor; apresentação do MMR e cronograma à equipe gestora da escola; identificação do problema e definição das prioridades de atuação da escola, usando o simulador de metas (Plataforma Foco Aprendizagem); apresentação do MMR, metas e cronograma à comunidade escolar; convocação dos participantes e realização da etapa “identificando as causas do problema”; e elaboração e revisão do plano de melhoria. Além das escolas, as Diretorias também devem desenvolver o próprio plano de ação (com metas e calendário), que permanece exposto na sede ao alcance da comunidade escolar.

O MMR, utilizado pelo programa, baseia-se na formulação de planos personalizados que serão monitorados pela comunidade escolar. Ao todo, são oito etapas explicitadas na ilustração abaixo.

Etapas de implantação do MMR – Gestão em Foco



Ao mesmo tempo em que a proposta do MMR é apontada como positiva por um dos supervisores, cabe refletir sobre a narrativa de S6 quando este destaca que “*a secretaria, apesar da dimensão toda que ela tem, é muito direcionadora, as diretrizes são muito rígidas, os limites de atuação são muito estreitos, como ter democracia com regras tão grandes?*”. Essas diretrizes rígidas apontadas por S6 remete-nos ao modelo gerencialista aplicado à educação, adotado pela SEDUC/SP, e o MMR pode ser considerado um exemplo atual.

Embora não seja objetivo desta pesquisa aprofundar o estudo sobre o modelo gerencialista aplicado à educação, cabe aqui tecer algumas considerações sobre o impacto dele no contexto da ação supervisora, com vistas à gestão democrática. Segundo Araújo e Castro (2011) o modelo de administração pública gerencial surge

[...] para a superação da crise do sistema capitalista, que se configurava, a partir da década de 1970 e se aprofundava na década de 1980, surgiram medidas para melhoria da qualidade da administração, bem como do sistema judicial e político. Essas reformas visavam a modificar a legislação, a administração pública e a estrutura do governo central para dar maior governabilidade ao Estado. Com o desencadeamento desse processo, a administração pública começava a se reformular para além da sua estrutura organizacional, preocupando-se, também, com o desenvolvimento e os resultados das políticas públicas, pautando-se nos exemplos de eficiência, eficácia e produtividade. (p. 88-89)

A partir dos limites do modelo fordista/taylorista estabelecidos na década de 70, o modelo de administração gerencial expande-se então pelo continente latino-americano e, segundo as autoras, esse processo de reforma direcionado ao setor público, teve por objetivo produzir consensos regionais concebendo um modelo hegemônico de educação, para todo o continente, e o ⁹Projeto Principal de Educação (PPE) e o Programa Educação para Todos (EPT) são apontados como exemplos.

Assim, as reformas no campo educacional basearam-se em alguns elementos centrais como o forte processo de descentralização; a criação de sistemas nacionais de avaliação de desempenho e de valorização de professores; as reformas curriculares e novas formas de gerir

⁹ Projeto Principal de Educação (PPE) e o Programa Educação para Todos (EPT) No contexto da crise estrutural do capital, os organismos internacionais passaram a ostentar a função de promotores das políticas de ajustes socioeconômicos nos países periféricos, nas quais a educação assume o relevante papel de sanar os males da contemporaneidade, sobretudo, a partir da década de 1990, por meio do Programa de Educação para Todos (EPT) que vai propor uma agenda mínima de educação a ser ofertada nos países tomadores de empréstimos. Mediante o quadro de ajustes e reformas imputadas aos países pobres pelas diretrizes do Programa de EPT, torna-se necessário buscar o desvelamento da realidade numa sociedade que se sustenta da exploração e alienação do trabalho humano e se utiliza da educação para levar a cabo as suas artimanhas de conter a classe oprimida por meio do alívio da pobreza extrema. (PAIVA; SEGUNDO, 2015, p. 2)

os sistemas de ensino. Essas novas regras atingiram diretamente as escolas públicas no Brasil que buscaram, diante da métrica gerencialista, assegurar um melhor desempenho escolar.

Diante disso, segundo o estudo de Araújo e Castro (2011), a lógica do modo de produção flexível inerente ao novo modelo, segundo os seus defensores, superaria a gestão burocrática da educação e para isso a maior participação e controle social dos serviços educacionais. Assim, a nova forma de gerenciamento modificaria a estrutura hierárquica, aumentando a autonomia para a tomada de decisão dos gestores. Essas estratégias para o novo modelo de gestão pública consagram por meio do “empoderamento, da responsabilização e da descentralização, um (neo) taylorismo (ABRUCIO, 1997; DE ROSSI, 2004), a partir do momento em que distribui tarefas e delega poder de decisão a em níveis inferiores da escala organizacional.” (ARAÚJO; CASTRO, 2011, p.92)

Em contrapartida, diversas críticas são apresentadas ao referido modelo, sendo que para Cabral Neto e Castro (2007) dão um novo significado a marcos importantes para o processo democrático, como autonomia, descentralização e participação, na medida em que são subtraídos da acepção política. Dessa forma, no entendimento dos autores

A autonomia, nesse enfoque, passa a ser entendida como consentimento para construir, na escola, uma cultura de organização de origem empresarial; a descentralização passa a ser caracterizada como desconcentração de responsabilidade e não redistribuição de poder, congruente com a “ordem espontânea” do mercado, respeitadora da liberdade individual e da garantia da eficiência; a participação, por fim, é encarada essencialmente como uma técnica de gestão e, portanto, um fator de coesão de consenso. Não há na instituição escolar, espaço para o conflito, para o debate e para o confronto de ideias (CABRAL NETO; CASTRO, 2007, p. 43).

Diante da defesa desse novo modelo de gestão efetivada por S4 quanto ao “potencial agregador” viabilizado pelo MMR, cabe considerar a crítica efetivada pelos autores supra, tendo em vista que algumas responsabilidades repassadas aos gestores não vieram acompanhadas da viabilidade de recursos suficientes e apoio técnico administrativo e pedagógico que subsidiem a existência de escolas autônomas. Araújo e Castro (2011) asseveram que o empoderamento e a responsabilização são indissociáveis, e é isso que caracteriza a gestão democrática. Dessa forma, para as autoras, urge que os gestores assumam a liderança dessa construção e coloquem em prática estratégias democráticas que viabilizem a construção da autonomia dentro da escola, pois a participação nos moldes do Estado, não coaduna com a democracia.

De acordo com o modelo gerencialista, os indivíduos passam a ser os responsáveis diretos pelas suas decisões no interior da escola e também pelo sucesso ou fracasso decorrentes delas.

Neste contexto, importante destacar que a função da supervisão de ensino paulista baseada anteriormente no modelo fordista/taylorista, assume novos contornos. Estes profissionais passam a conviver na prática cotidiana com uma ambigüidade: ao mesmo tempo em que se mantém como fiscalizadores do executado, ou seja, pela qualidade do ensino oferecido pelo Estado, tornam-se também responsáveis pelos resultados alcançados pelas escolas de seu setor de acompanhamento, como co-gestores. Assim, se a gestão democrática se apresenta como aspecto integrador do método gerencial, o sucesso ou o fracasso dela, também é responsabilidade dos supervisores de ensino.

O assunto em tela nos conduz à reflexão deixada por S6 em relação ao papel das instâncias colegiadas na construção da escola democrática e emancipadora: *“Quando você fala que os colegiados têm autonomia para decidir, é preciso que você garanta o espaço para essa autonomia, mas o que é que a escola pode decidir de fato pelos seus colegiados?”* (S6). Estudos realizados por autores como Gadotti (1993), Freire (1996) e Paro (2016) demonstram a importância do funcionamento adequado das instâncias colegiadas na escola para que a gestão democrática seja vivenciada no dia a dia destes espaços públicos.

Segundo Gadotti (1993) o Conselho de Escola é um colegiado formado por pais, alunos, professores, diretor, pessoal administrativo e operacional para gerir coletivamente a escola. Pode ser esse espaço de construção do projeto de escola focado nos interesses da comunidade que se utiliza desse serviço, permitindo o exercício da cidadania, o aprendizado de relações sociais mais democráticas e a formação de cidadãos ativos. É por meio do Conselho que a comunidade poderá acompanhar a qualidade deste serviço prestado pelo Estado, no que se refere a educação que lhe é oferecida. Na visão de S6, ainda temos um discurso democrático na gestão escolar que não se confirma no cotidiano das escolas públicas.

Nós não temos nas escolas, na maioria delas. Eu vejo ainda discurso democrático como um bebê que está com muita dificuldade para começar a engatinhar. O que eu percebo é que essa grande dificuldade, ela nasce, talvez não na precariedade da formação dos gestores, mas ela acaba nascendo na própria secretaria, que faz também discurso democrático, que fala da autonomia, que a escola pode fazer isso ou aquilo, mas a escola não pode fazer nada. (S6, grifos nossos)

Para S3 a operacionalização dos princípios previstos na LDBEN ainda não encontra espaço diante da realidade das instituições de ensino públicas.

No meu ponto de vista, colegiados por enquanto só existem em legislação, muito bonito inclusive com conceitos que realmente atendem à LDB, a Constituição, mas que não é possível a implementação. A eleição de APM e

Conselho de Escola, faz-se uma reunião nas escolas, uma palestra com poucos pais e informa-se que vai acontecer a eleição. (S3, grifos nossos)

A mesma percepção se revela no relato de S6 quando destaca que ainda prevalece nas escolas processo que assegure comprovar a ação por meio de atas registradas pelo Diretor em relação às ações que desenvolvem mas, **“nós não temos uma ação democrática, uma linha de coletividade, de decisões partilhadas, deliberações conjuntas”**. (S6, grifos nossos)

Embora os supervisores entrevistados em sua maioria relatem as dificuldades em efetivar o funcionamento dos Conselhos de Escola, o S1 relata experiência vivida em uma das escolas supervisionadas que expressa a preocupação em envolver a comunidade nas ações da escola.

Eu tenho escola que faz monitoria no contraturno, o horário que eles estão, as pessoas têm direito de voz. Eu acho que isso acontece, pois, a gestão é muito jovem e tecnológica, coloca o aluno em destaque, coisa boba, mas eles vão para a capa dos cadernos, cada aluno premiado no mês, vai para o mural, a foto vai para internet. Isso é uma noção de pertencimento da escola que eu nunca vi na minha vida. (S1, grifos nossos)

Com relação ao Grêmio Estudantil, ainda é forte a resistência da gestão das escolas em relação ao potencial das crianças e adolescentes para participar ativamente deste coletivo.

Ele (diretor) sempre teve muita resistência com o Grêmio, entendia que os alunos não tinham maturidade para participar de Grêmio, que acabava sendo o Grêmio figurativo. e então, chamei atenção dele sobre as coisas que os alunos sabem. Então, os limites à gestão democrática perpassam pela questão de paradigma, para mim a única possibilidade que vejo está na formação dos profissionais que estão na escola. (S5, grifos nossos)

Para S2, há por parte da SEDUC/SP ações que visam fortalecer o trabalho participativo do Grêmio, contudo, sofrem os efeitos da descontinuidade em função das mudanças de governo.

Então, nós tivemos um início de uma questão de um grêmio participativo aí se arruma verba, teve verba, o encontro dos gremistas, algo fantástico, quando você acha que algo vai para frente, muda o governo e aí eu não posso fazer algo que deu certo, porque vão dizer que eu só copio e aí acaba tudo, e aí a gente perde isso, a gente praticamente como se voltasse à estaca zero. (S2, grifos nossos)

Cabe destacar que dentre as ações desenvolvidas pela SEDUC/SP em fomento ao protagonismo juvenil e que continuam presentes como um Programa podemos mencionar o trabalho desenvolvido nas escolas do Programa de Ensino Integral (PEI).

Segundo dados fornecidos pela SEDUC/SP, nas escolas que aderem ao PEI da rede estadual de ensino, tem-se o protagonismo juvenil como premissa e valor, sendo instituído no

ano 2012, pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012.

Importante destacar que, segundo as regras estabelecidas na Lei Complementar nº 1.191/2012, que instituiu o Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) e a Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI) aos integrantes do quadro do magistério em exercício nas escolas estaduais do PEI, existe uma situação funcional diferenciada para os professores e equipe gestora, principalmente no que se refere aos vencimentos e avaliação anual para permanência. A dedicação exclusiva é garantida com o objetivo de manter o profissional em uma só escola, por 40 horas semanais e em tempo integral. Segundo Pinto (2016, p. 18), esta dedicação é idealizada pelo programa para que os profissionais envolvidos “possam oferecer aos alunos um tratamento diferenciado, de forma a auxiliar no desenvolvimento de suas habilidades, por meio de diferentes abordagens pedagógicas e melhores condições para cumprimento do currículo e recuperação da aprendizagem”.

Segundo a SEDUC/SP, trata-se de uma alternativa para adolescentes e jovens ingressarem numa escola que, ao lado da formação necessária ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades, amplia as perspectivas de autorrealização e exercício de uma cidadania autônoma, solidária e competente.

De acordo com as informações contidas no documento orientador do Programa, para formar um jovem autônomo, solidário e competente, é preciso conceber outros espaços educativos onde o jovem seja tratado como sendo fonte de iniciativa, liberdade e compromisso.

As inovações em conteúdo, método e gestão se materializam nas práticas educativas (e não apenas no currículo), na diversificação de metodologias pedagógicas e na introdução de processos de planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades meio e fim da escola respectivamente.

O Protagonismo Juvenil é um dos princípios educativos que sustentam o modelo, é uma das estratégias metodológicas para a realização da excelência acadêmica. Segundo o PEI, as práticas e vivências em Protagonismo Juvenil consistem em oportunidades para o aprendizado de habilidades fundamentais de gestão, cogestão e heterogestão – de si próprio, do conhecimento e do seu projeto de vida. Para que os alunos possam exercê-la de forma adequada, para organizá-la institucionalmente, há a indicação dos líderes de turma. Nesta prática, os jovens têm a possibilidade de exercer a sua capacidade de liderança a serviço do desenvolvimento de sua turma, servindo de exemplo e referência para os seus colegas, inspirando-os e contribuindo para a mudança de suas posturas, apoiando-os e contribuindo para

a mudança de suas posturas, apoiando-os no envolvimento das soluções que dizem respeito a tudo aquilo pelo qual ele desenvolve uma atitude de não indiferença seja em relação à escolar, à sua comunidade, às pessoas etc.

A rotina escolar é organizada de modo a comportar reuniões periódicas desses líderes com a equipe gestora da escola, de modo a viabilizar sua participação sem comprometimento das demais atividades. Por meio da atuação dos líderes de turma, as escolas de Ensino Integral pretendem, por um lado, ampliar os espaços de manifestação do Protagonismo Juvenil e, por outro, aprimorar sua gestão escolar, garantindo a participação de seus alunos.

Nestas escolas que aderem ao Programa Ensino Integral, os Clubes Juvenis, também são espaços destinados à prática do Protagonismo Juvenil, principalmente quanto à autonomia e à capacidade de organização e gestão, são concebidos para se constituírem a partir dos interesses dos estudantes, havendo, porém, a ressalva de que eles devam sempre atender a exigências de relevância para a formação escolar. Para que um Clube Juvenil possa ser formado é preciso que os alunos interessados proponham uma forma de organização para o clube e metas a serem atingidas.

Embora os resultados referentes à participação e desempenho dos alunos destas escolas tenham evoluído ao observamos o SARESP – Sistema de avaliação de resultados do estado de São Paulo e IDESP- Índice de Desempenho da Educação Paulista, a experiência ainda não foi universalizada na rede estadual, não se constituindo até o momento em uma política pública.

A análise da oferta e dos resultados do PEI não pode desconsiderar a necessidade de ajustes nas condições de acesso e permanência aos jovens estudantes de São Paulo, que tem a escola pública como única opção de educação formal.

Segundo os estudos de Leclerc; Moll (2012) a educação integral é localizada no campo das políticas de ação afirmativa, tendo como prioridade, não de maneira exclusiva, as classes sociais historicamente excluídas ou com acesso limitado aos bens culturais e materiais, em função de suas condições de vida precarizadas. Podemos dizer que está associada às batalhas para que a ação afirmativa seja vivenciada como um processo de inclusão social. Assim, a educação em tempo integral tem se tornado um importante bandeira dos movimentos que trabalham na defesa da educação pública brasileira nos últimos tempos.

Neste sentido, segundo pesquisa realizada por Pinto (2016) sobre a experiência paulista do PEI, os alunos sujeitos da pesquisa indicaram que a melhora na infraestrutura física e dos equipamentos disponibilizados, o maior tempo de atividades pedagógicas contando com a presença de alunos e monitoria dos professores, aliados ao modelo de gestão e ao modelo

pedagógico, ao currículo integrado com disciplinas da base nacional comum, com a parte diversificada e disciplinas complementares e Projeto de Vida, favoreceram o desenvolvimento dos jovens, em sua amplitude. Assim, a pesquisa aponta que o Programa em tela apresenta inúmeros benefícios aos usuários do serviço escolar na escola pesquisada.

Em contrapartida, segundo os estudos de Giroto e Cássio (2018), diante da implementação do PEI em São Paulo, tem-se expandido a desigualdade entre as escolas estaduais. De acordo com os autores, o programa acabou criando ilhas de excelência, agravando o fracasso e evasão escolar, de acordo com os dados do índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP) desde 2008.

Asseveram que a desigualdade socioespacial e educacional influenciada pelo PEI vem sendo apontada por pesquisas diversas (Batista et al., 2016; Grosbaum e Falsarella, 2016; Vieira et al., 2016) e tem motivado ajustes ao programa, efetivados pela SEDUC/SP, por conta dos problemas que vem ocasionando na rede de ensino paulista.

Na análise de Giroto e Cássio (2018) a proposta do modelo PEI do Estado de São Paulo, torna-se obstáculo à construção das políticas públicas equitativas, aumentando a desigualdade no campo educacional, em função da exclusão de um grande número de estudantes por aspectos socioeconômicos que impedem a permanência deles, ao longo das 9 horas/dia, sem a possibilidade de realizarem estágios ou atividades remuneradas, no caso do Ensino Médio e pela alteração no perfil socioeconômico das escolas estaduais.

Continuando a análise acerca dos coletivos escolares, no caso da Associação de Pais e Mestres, S3 e S5 destacam o importante papel da direção da escola na mobilização da comunidade para participação efetiva na APM, esclarecendo sua função e relevância social para a comunidade escolar, de forma a superar o descrédito no valor da participação nos coletivos da escola.

O diretor muito bom, ele consegue mostrar o objetivo da APM, da escola, quando ele realmente faz essa reunião, tem uma conversa com a comunidade, mas são poucos os que fazem isso. Nós sabemos que na prática muitas vezes isso não acontece, são convidados inseridos em atas, nomes, sabemos que quando acontece, não há aprofundamento, falar o que é APM, o que cada cargo representa, quais as funções de cada cargo, atribuições de cada cargo, qual a importância principal da APM, do conselho de escola, para a escola, oferecer realmente a aprendizagem do aluno. (S3, grifos nossos)

Então, eu ouço relatos dos meus diretores que quando vai se formar a APM tem que pedir pelo amor de Deus para um professor, para o pai de aluno, para não sei quem fazer parte, porque ninguém quer fazer parte da APM da escola. Essa negação da participação por parte das pessoas da própria

comunidade eu acho que isso é descrédito, e se você pensar que a escola na verdade é para eles, pois estou falando escola pública. (S5)

Já o S3 destaca em seu relato o papel do supervisor como agente importante para apoiar, estimular e formar a gestão para a realização do trabalho com os colegiados na escola.

O papel do supervisor, deve ser de estimular, conversar com o diretor, os gestores da escola, estudar as atribuições das APMS, Conselho de Escola, responsabilidade de cada membro, talvez seja um início, para começar um trabalho dos colegiados na gestão realmente democrática. (S3, grifos nossos)

Na mesma direção de S3 e S5, S6 relatam sobre a necessidade de a gestão da escola desenvolver habilidades para a liderança do trabalho coletivo para a melhoria dos resultados da escola **“quanto mais as pessoas têm dificuldade em trabalhar com o coletivo, trabalhar com os colegiados, maior a dificuldade das escolas.”** (S6, grifos nossos)

4.4 Percepção acerca do contexto político brasileiro

A sensação de impotência e desalento de todos os entrevistados em relação ao contexto político brasileiro é perceptível em seus relatos e nos parece caracterizar a realidade vivida por eles enquanto cidadãos e profissionais da educação no Brasil do século XXI.

Lembramos que esta pesquisa se realiza tendo como pano de fundo um país esfacelado pelas disputas de grupos políticos mobilizados por interesses antagônicos, que se potencializaram na eleição de 2018 no Brasil e marcam a gestão do atual governo federal. Some-se a isso, que os entrevistados vivenciam uma profunda crise sanitária, gerada pela pandemia da Covid 19, que se arrasta no Brasil e no mundo, de março de 2020 até o presente momento, gerando uma grave crise econômica. Não pretendemos aqui efetivar análise da conjuntura em tela, dada a necessidade do devido recuo histórico para tanto, mas explicitar o contexto em que a pesquisa se desenvolve, podendo servir de subsídio inclusive para trabalhos futuros que se realizem sobre a supervisão de ensino paulista no contexto atual.

Importante esclarecer também, que quatro (4) dos supervisores entrevistados exerciam, no momento da entrevista, suas atribuições de forma não presencial nas Diretorias de Ensino, por meio de atividades remotas pois, pertencem ao grupo de risco, apresentando comorbidades que os tornam suscetíveis ao contágio da covid-19 e às complicações graves geradas pelo vírus.

Cabe ainda destacar que no plano mais amplo, vivencia-se a crise do capital a qual afeta a vida e o trabalho de trabalhadoras e trabalhadores em todo o mundo capitalista. No Brasil, por exemplo, o desemprego a traduz de forma alarmante, mas não apenas ele, temos ainda a violência, o racismo estrutural, a pobreza e a desigualdade social. Como podemos observar o

nosso país encontra-se mergulhado em uma crise econômica, social e sanitária que produz efeitos deletérios para crianças, adolescentes, homens e mulheres sobretudo das camadas pobres da sociedade. Evidentemente tais fenômenos reverberam na escola, a qual precisa responder as velhas e novas demandas que a conjuntura impõe.

As falas de S2 e S1 retratam a situação difícil que vivenciam na execução do trabalho relacionado à gestão democrática, alertando para o retrocesso dos avanços conquistados, nas relações que se estabelecem no meio educacional:

É um momento de retrocesso para gestão democrática, no sentido de que nós vamos ter que, depois que isso passar, que vai passar esse governo, nós vamos, o próximo que vir terá que fazer um resgate, primeiro trazer novamente a comunidade para dentro da escola, nós já estávamos com ela dentro da escola, nós estávamos num movimento de diálogo, vamos ter que começar tudo de novo, primeiro trazer essa comunidade, porque vai ter medo de vir ... olha quantos anos nós vamos aí ter que passar para chegar no ponto que estávamos. (S2, grifos nossos)

A gente teve uma tendência nos anos atrás uns cinco, seis anos, a gente viveu um que as pessoas estavam participando, mas agora com essa mudança que nós temos acho que até no mundial e no Brasil de um de um processo de uma direita muito radical de um processo político que está numadireita que tudo que é certo é errado e o errado é certo, mais ou menos isso, os que podem participar nem todos querem participar, os que querem discutir são tolhidos e os outros querem fazer parte daquela panela do que é conveniente para eles ficarem dentro dessa panela entendeu? (S1, grifos nossos)

Importante ressaltar que na visão de S1 e S2 esses avanços e recuos no processo democrático brasileiro e a existência de um “pluralismo de valores” (ABRANCHES, 1988, p. 6) possui raízes históricas. O sociólogo Abranches em seu artigo intitulado “*Presidencialismo de coalizão: o dilema institucional brasileiro*”, publicado em 1988, no ano em que temos promulgada nossa Constituição Federal, revela esta característica da nossa jovem democracia:

No plano macropolítico, verificam-se disparidades de comportamento, desde as formas mais atrasadas de clientelismo até os padrões de comportamento ideologicamente estruturados. Há um claro "pluralismo de valores", através do qual diferentes grupos associam expectativas e valorações diversas às instituições, produzindo avaliações acentuadamente distintas acerca da eficácia e da legitimidade dos instrumentos de representação e participação típicos das democracias liberais. Não se obtém, portanto, a adesão generalizada a um determinado perfil institucional, a um modo de organização, funcionamento e legitimação da ordem política. (ABRANCHES, 1998, p. 6)

Interessante observar que, mesmo diante do retrocesso da gestão democrática apresentado por S2 e S1, S5, os mesmos vislumbram possibilidades e uma certa esperança para a reconstrução do processo democrático no campo educacional, acreditando no protagonismo

juvenil como ferramenta de transformação: “*nesse processo de formação dentro desse contexto repressor, penso que os jovens das periferias estão organizados, muito organizados e tenho todas as expectativas neles*”. O olhar esperançoso de S5, nos remete ao pensamento de Freire ao afirmar que a esperança é parte da natureza humana:

A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da história. [...] Por tudo isso me parece uma enorme contradição que uma pessoa progressista, que não teme a novidade, que sente mal com as injustiças, que se ofende com as discriminações, que se bate pela decência, que luta contra a impunidade, que recusa o fatalismo cínico e imobilizante, não seja criticamente esperançosa. (FREIRE, 1996, p. 43, 44)

O relato de S4 em relação ao papel dos jovens no processo de transformação social contemporâneo, diverge do pensamento de S5. S4 afirma que percebe nos alunos uma falta de iniciativa e isso acaba sendo um entrave às mudanças necessárias no contexto de participação e consciência política dos jovens.

A própria falta da iniciativa dos nossos alunos de hoje para buscar o conhecimento é um grande entrave desse processo, eles ficam com a primeira notícia, eles ficam com a primeira informação e muitas das vezes essa informação, essa notícia é do fake. O pior que não é nem notícia boa, é fake, tudo isso como resultado deste momento político que nós estamos vivenciando. (S4)

A questão ética das relações que se estabelecem na política partidária do Brasil de 2020 é percebida por S6 nas relações que se colocam nas escolas e Diretorias Regionais de Ensino.

Esse caos de interesses político partidários ao invés de interesse de políticas públicas reais, é o caos que se repete em todas as diretorias, e acaba se respingando nas escolas. O contexto que está acontecendo hoje, meu olhar não é dos melhores para a situação. (S6)

A percepção de S6 revela aquilo que Nogueira (2013) aponta sobre a sociedade brasileira que deseja a mudança com maior participação, maior reconhecimento e cidadania e, principalmente, menos corrupção. Contudo, o próprio sistema político se isolou dela e comporta-se em função exclusiva dos seus próprios interesses. Sem diálogo com as demandas sociais e sem querer e/ou poder atendê-las, o Estado brasileiro tornou-se vítima do fisiologismo, do pragmatismo sem limites e da corrupção. No Brasil, partidos, eleições, todas as instituições formais da democracia, continuam a funcionar, mas não são capazes de captar a voz das ruas. No nosso caso, o descompasso entre sociedade e Estado é mais dramático, visto que o país

consiste em um caso de “hipermodernidade periférica” (NOGUEIRA, 2013, p. 191), na qual os atrasos do passado colonial-escravocrata convivem com as contradições da modernidade burguesa.

Esta mesma "pluralidade" existe no que diz respeito aos objetivos, papel e atribuições do Estado, suscitando, de novo, matrizes extremamente diferenciadas de demandas e expectativas em relação às ações do setor público, que se traduzem na acumulação de privilégios, no desequilíbrio permanente entre as fontes de receita e as pautas de gasto, bem como no intenso conflito sobre as prioridades e as orientações do gasto público. Simultaneamente, e por causa deste mesmo perfil múltiplo e fracionado das demandas, acumulam-se insatisfações e frustrações de todos os setores, mesmo daqueles que visivelmente têm se beneficiado da ação estatal. (ABRANCHES, 1998, p. 6)

Neste mesmo sentido, Bittar (2019) assinala que no caso brasileiro a cidadania está pouco concretizada e o país ainda precisa de uma cultura de direitos humanos. Assim, estão contidos em nosso meio social comportamentos “nos quais a ameaça e a violência funcionam como codificação, ou subcodificação, dos processos de interação no espaço público, seja na fila, seja no trânsito, como destacam os estudos de Roberto DaMatta et al. (DAMATTA, VASCONCELLOS & PANDOLFI, 2010; DAMATTA & JUNQUEIRA, 2017)” (BITTAR, 2019, p. 6). Para o autor, a visão igualitária e universalista da cidadania e dos direitos está distante de ser fator presente em elos de socialização, haja vista o esforço das instituições, e de movimentos sociais organizados no combate à corrupção.

A percepção de S1 em relação ao contexto político atual sinaliza para a preocupação em relação ao compromisso com o outro e a necessidade de, mesmo conhecendo essa realidade caótica, não desistir de intervir nela

[...] a pessoa (que sou) não pode deixar, só que às vezes o que pesa mais é o trabalho mesmo e desanima, mas acho que a gente não pode deixar para lá, porque a gente tem outras pessoas para cuidar a nossa volta, a gente não pode deixar e você tem que acreditar, alguém tem que falar. (S1)

Este mesmo sentido trazido por S1, mostrando sua consciência do papel social que desempenha enquanto profissional da educação pública, se coaduna com o pensamento de Freire (1996, p. 46) que “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade.”

Para S3 a mudança desse processo político caótico e antidemocrático deve vir da base e partir dos educadores de forma organizada, por meio da ação Sindical.

Acredito que da base que vai acontecer a transformação [...] essa base tem que acreditar nisso, acho que essa é uma das nossas funções políticas como educadores, é estimular a base a atuar e a lutar, para que haja essa transformação social, através de uma participação democrática. (S3, grifos nossos)

O pensamento de S3 refere-se a ideia do processo de participação que permita a emancipação da população que depende do serviço educacional público. Segundo Gadotti e Romão (2012) essa participação permite à população aprofundamento do próprio grau de organização e um melhor entendimento do funcionamento do Estado, influenciando de forma mais eficaz no seu funcionamento. Os autores revelam que a participação de todos os segmentos da comunidade pode contribuir para a democratização das relações de poder na escola levando à melhoria da qualidade do ensino.

É nítido, ao longo das narrativas, o descrédito dos supervisores em relação ao contexto político brasileiro, de forma que as políticas públicas em educação não apontam avanços, mas retrocessos no que se refere à participação nos processos decisórios da escola pública. A ausência de um diálogo com os movimentos sociais e um sistema político que funciona de modo a atender aos interesses particulares, acaba por se estender aos demais espaços sociais dificultando a criação de instituições escolares que motivem à participação e desenvolvam a consciência política dos jovens e suas famílias. Percebe-se que uma esperança para a retomada da evolução na direção do processo democrático, na escola pública, é apontada na organização dos movimentos sociais dos jovens das periferias, como o Hip Hop.

Vidon (2014) corrobora com o pensamento dos supervisores de ensino acerca destes movimentos e ressalta a necessidade de que os profissionais da escola assumam um posicionamento que preserve uma postura crítica, de modo a potencializar as manifestações lingüísticas, culturais e ideológicas dos sujeitos marginalizados, percebendo a escola com sua realidade histórica. Por esta via o espaço escolar poderá tornar-se um *lócus* social mais democrático e que contribua para a superação da marginalidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Somos o que fazemos, principalmente o que fazemos para mudar o que somos. Eduardo Galeano

Acreditando, assim como Freire, no valor da reflexão acerca das vivências sociais para a construção do processo democrático e consolidação da participação efetiva, no contexto escolar, é que esboçamos as primeiras linhas deste trabalho. Esta visão nos levou a buscar evidências, via percepção dos supervisores de ensino, quanto ao trabalho desenvolvido por estes agentes para o fomento à gestão democrática, se realmente vem ocorrendo nas escolas públicas estaduais e, de que forma os supervisores de ensino podem colaborar para que a presença da escola na sociedade, seja ferramenta para a conquista da emancipação. Alinhada ao pensamento freireano, a motivação desta pesquisa fundou-se no desejo de permitir a reflexão crítica sobre a realidade, diante do projeto histórico de escola que possuímos, reafirmando a necessidade de um compromisso com o homem concreto e com o destino do nosso país.

Nesse percurso, definimos aspectos teóricos e práticos, o problema e os objetivos e por fim, efetivamos o trabalho de coletar os dados para investigar, em plena Pandemia da *Covid 19* que assola o Brasil e o mundo. A busca pelas respostas ao problema estabelecido na pesquisa esteve ancorada na técnica da história oral e, na metodologia de análise dos dados por meio da triangulação, permitindo diminuir a distância entre a base teórica e prática da pesquisa.

Ao longo do trabalho, surgiram os caminhos teóricos que apoiaram na descoberta das respostas referentes à percepção dos supervisores de ensino sobre a gestão democrática nas escolas públicas estaduais. Assim, foi no transcorrer da investigação que o referencial teórico realmente passou a apresentar sentido. Portanto, não se pretende, por meio das análises efetivadas neste trabalho, apresentar verdades absolutas, preceitos ou certezas, mas trazer a interpretação dos relatos dos sujeitos entrevistados, embasados nos objetivos estabelecidos.

Diante da proposta de dialogar sobre a percepção do supervisor de ensino acerca da gestão democrática nas escolas públicas estaduais, foram estabelecidas as seguintes questões: “Como são percebidas pelos supervisores de ensino suas ações profissionais e sociais em prol da gestão democrática nas escolas estaduais? Quais práticas realizam no sentido de orientar e acompanhar o trabalho das instituições auxiliares e órgãos colegiados nas escolas de seu setor? Quais possibilidades e limitações encontram para a concretização de seu trabalho sendo implementadores das políticas públicas que visam a construção de uma escola pública democrática? Qual a percepção dos supervisores acerca do contexto político brasileiro?” Assumindo as questões citadas, como parâmetro para a pesquisa, buscamos apoio nos objetivos

que nortearam o trabalho e permitiram a busca pelas respostas às questões problematizadoras, que sempre provocavam reflexões no exercício da ação como supervisora.

Perante as questões estabelecidas no trabalho, organizamos os objetivos que foram o fio condutor da investigação e permitiram responder às mesmas, diante do tema estabelecido.

A partir do objetivo central desta pesquisa: “Compreender as percepções de supervisores de ensino acerca da gestão das práticas democráticas no âmbito de sua atuação”, encontramos outros quatro objetivos específicos: “Conhecer a trajetória profissional dos supervisores de ensino; Identificar as práticas desenvolvidas pelos Supervisores de Ensino em relação à participação social; Analisar as possibilidades e limitações do fomento à gestão democrática no âmbito de ação de Supervisores de Ensino e Conhecer as percepções dos supervisores de ensino sobre o contexto político brasileiro”, e no atendimento a eles deparamos com barreiras impostas pela situação de distanciamento social, determinada pelos protocolos de saúde, efetivados no combate ao Corona Vírus. O risco da contaminação e o grau de letalidade da doença, levaram-nos a realizar as entrevistas por meio remoto, respeitando-se o distanciamento social que se impôs neste contexto.

Foi neste momento de grande angústia social que realizamos as entrevistas, ouvimos os relatos dos sujeitos da pesquisa, que envolveram a recordação de fatos da sua trajetória profissional; das práticas desenvolvidas em relação à participação social; das possibilidades e limitações referentes à gestão democrática nas escolas públicas estaduais e sobre o contexto político brasileiro. Neste processo de reviver suas lembranças sobre os fatos e pensar sobre sua maneira de ser no mundo, os supervisores de ensino puderam refletir sobre seu processo de aprendizagem referente à gestão democrática efetivado ao longo da carreira na educação, relacionando-o com a ação supervisora praticada no cotidiano das escolas atendidas em seu setor de trabalho. Os dados coletados permitiram-nos perceber, qual o pensamento, os sentimentos e modo de agir dos sujeitos da pesquisa e a importância das experiências vivenciadas no cotidiano das escolas e Diretorias de Ensino para a construção da consciência política do supervisor.

A análise realizada no primeiro eixo, a trajetória profissional dos supervisores de ensino, aponta que a escolha profissional está relacionada às questões de ordem financeira ou da influência de outros na opção profissional. A maioria dos entrevistados desta pesquisa relata serem as dificuldades financeiras o maior impulso à escolha profissional, oriundos de famílias de média a baixa renda e pouca vivência acadêmica. Desta forma, a escolha pelo magistério, de

certo modo, é fator de ascensão social, assegurando o status de assalariado, com direitos sociais respeitados e nível de rendimentos que não os coloca em uma situação de pobreza absoluta.

Assim, sem a devida atenção do poder público, essas carências iniciais parecem se perpetuar à medida que estes profissionais assumem outras posições na linha hierárquica da gestão da escola pública paulista, conforme revelam os supervisores quando relatam as dificuldades encontradas na transição para funções como Professor Coordenador, Diretor de Escola e, por fim, Supervisor de Ensino.

Nesse sentido, percebe-se que é no contexto do ideário neoliberal que se constrói a identidade profissional dos supervisores de ensino em relação à gestão democrática, e que ela está intrinsecamente ligada ao papel de professor/educador. A partir das entrevistas realizadas pudemos observar que a percepção do papel de professor delinea a atuação dos sujeitos como Professores Coordenadores, Vice Diretores, Diretores de Escola e Supervisores de Ensino, funções que assumiram ao longo da carreira construída junto à SEDUC.

O relato dos supervisores revela que todos possuem experiência como professores, a maioria atuou também em funções de Coordenação Pedagógica, Vice Direção e Direção. Na maioria das narrativas, os envolvidos na pesquisa manifestam claramente o descontentamento com a forma como se deu o ingresso no cargo de supervisor de ensino. Assim, a escolha pela supervisão foi motivada por inúmeros fatores pessoais, profissionais e não por interesse nesta profissão, nem tampouco nas funções exercidas por este profissional. Esta constatação nos permite inferir que o trabalho realizado pelo supervisor de ensino é pouco conhecido socialmente e pelos profissionais da rede estadual.

No campo de atuação dos supervisores de ensino, nas Diretorias de Ensino, a forma como as relações se estabelece entre os membros da equipe de supervisão, denota não haver uma cultura institucional de estímulo ao trabalho coletivo. Para que isso ocorra, faz-se necessária a criação de condições institucionais em que haja horário de trabalho conjunto na jornada de trabalho cumprida. Assim, a ausência deste espaço de diálogo institucionalizado e sistematizado, torna frágil a reflexão por parte das equipes de supervisão, acerca das forças que interferem na sua construção como agentes de transformação e da ação profissional enquanto sujeitos históricos.

Assim, percebemos que a trajetória profissional dos supervisores de ensino entrevistados revela o processo de superação a que se submeteram ao longo da carreira, principalmente em função da sua origem social. Além disso, demonstram um esforço consciente para atender às determinações institucionais referentes à função que desempenham, na maioria

dos casos de forma solitária, não havendo um espaço dialógico constituído nas Diretorias de Ensino. Diante da complexidade do trabalho a ser executado, a preocupação com a gestão democrática na escola fica relegada ao segundo plano e o processo formativo, enquanto supervisores ingressantes, se dá na prática cotidiana.

Importante destacar que todos os supervisores possuem formação em pedagogia, uma das exigências para o exercício do cargo, de acordo com o contido no artigo 64 da LDBEN. O conhecimento amplo apresentado por estes profissionais acerca do funcionamento do sistema educacional paulista, em função da experiência adquirida em outras funções revela o grau de importância desta função no sentido de favorecer o fortalecimento de ações em prol da gestão democráticas junto às escolas públicas.

No segundo eixo, a discussão sobre a prática social dos sujeitos em relação à participação social aponta que todos os sujeitos participaram dos Sindicatos que representam os profissionais da educação, seja apenas como sindicalizado ou exercendo funções na organização. A fala dos supervisores revela a visão dos mesmos sobre o papel social dos sindicatos na contemporaneidade e a influência destas organizações no desenvolvimento da consciência política dos supervisores. Fica evidenciado que foi por meio da formação oferecida pelo Sindicato que se aproximaram dos direitos do trabalhador, justiça social e proveram meios para uma formação inicial, necessária ao ingresso no cargo de Supervisor. Nesse sentido a ação sindical se apresenta como possibilidade de organização da luta dos trabalhadores em educação, como também a necessidade da participação e engajamento de todos os profissionais da educação.

Além da participação Sindical e das possibilidades e limitações quanto à formação política e fortalecimento da ação profissional os sujeitos revelaram diferentes experiências de participação social, com maior ou menor grau de interesse em participar das mesmas e alguns deles conseguem relacionar estas experiências com as ações que realizam enquanto supervisores responsáveis pela formação das equipes escolares, demonstrando a consciência política de seu trabalho na escola pública. Um dos supervisores, ao analisar a própria postura profissional, revela o olhar crítico necessário para construção de relações menos verticalizadas nas escolas e ainda a preocupação com as questões de gênero, trazendo o papel da participação da mulher como valor a ser defendido.

Assim encontramos aproximação com os movimentos da periferia, vista como forma de atingir uma relação mais democrática com as escolas públicas pertencentes ao setor de trabalho dos supervisores. Desse modo, conhecer e buscar compreender a realidade cultural da

comunidade periférica, pode favorecer a percepção de questões referentes à desigualdade social presentes na escola pública, contribuindo para a construção da consciência política do profissional da educação, além de favorecer o fortalecimento do protagonismo social dos jovens da escola pública, ressalvadas as limitações impostas pelo sistema capitalista, permitindo sua maior e melhor participação nos espaços escolares, apoiando inclusive o movimento de emancipação intraescolar.

Em síntese, a prática social de participação dos supervisores de ensino demonstra que todos possuem em seu percurso experiências importantes, seja no Sindicato dos profissionais da educação, no mundo político, na comunidade em que vivem ou em coletivos que contribuíram para a construção de sua consciência política e de seu papel social. Além disso, é forte a influência dos movimentos sindicais no processo formativo destes profissionais, tendo em vista que institucionalmente não ocorreram momentos formativos aos supervisores de ensino que ingressaram na supervisão via Concurso público realizado pela SEDUC/SP, em 2008.

Os momentos de estudo e o acesso às teorias críticas permitiram a construção de uma consciência política da supervisão, podendo oferecer resistência ao modelo tecnocrata. É expressiva a manifestação dos supervisores que o *locus* privilegiado de mudança foi assegurado, grande parte, em função da atuação do Sindicato APASE, principalmente nos encontros anuais que se tornaram um referencial para a construção de um núcleo de conhecimentos específicos da supervisão, em que a função social tinha por meta as práticas transformadoras e comprometidas com a emancipação social.

Cabe aqui destacar que, apesar das possíveis conquistas, seria ingenuidade acreditar que esta resistência modifica a estrutura de exploração do trabalhador numa sociedade de classes. Todavia, entendemos que qualquer mudança implica a formação de consciências individuais que se articulam coletivamente. Assim, neste percurso, como sujeitos históricos, temos o dever de resguardar a memória de nossa sociedade, da educação brasileira, da supervisão, por meio do arquivo dos documentos produzidos em cada época e, principalmente, daqueles referentes à história oral, como este coletado nesta pesquisa, muitas vezes não retratado nos textos oficiais.

O terceiro eixo revela as possibilidades e limitações em relação ao fomento à gestão democrática. O primeiro obstáculo apontado pelos entrevistados refere-se ao sentido histórico ligado à supervisão, vista como gerência para controlar o executado, ou seja, de fiscalização.

Outro elemento significativo refere-se à burocracia que bloqueia a implantação de ações de cunho democrático justamente para não deixar à mostra as fragilidades institucionais presentes na escola pública. Neste sentido a burocracia, o excesso de trabalho no campo

administrativo, a falta de autonomia e a descontinuidade das ações surgem como obstáculos difíceis de transpor, segundo os supervisores.

Além disso, com o dever à educação sendo sobreposto ao direito à educação ressalta-se a urgência numa mudança de paradigma educacional no Brasil, sendo o paradigma atual, obstáculo à escola democrática

As principais justificativas para a impossibilidade da participação estão associadas às condições de vida e à falta de interesse da população. Essa crença transporta para o externo da escola a causa da impossibilidade de participação e os responsáveis pela gestão da escola. A descrença acaba por gerar a imposição de escolhas pessoais no momento da tomada de decisões que envolvam a organização escolar, deixando-a na maioria das vezes, nas mãos da direção da escola, impedindo a oportunidade de que a comunidade exercite o direito à participação. Considerando que ao longo de nossa história construiu-se um nível elevado de personificação do poder governamental, influenciando todas as instituições e entidades públicas, a escola pública acaba por reproduzir a rigidez da hierarquização estatal.

Outro aspecto dificultador evidenciado nas narrativas é a situação de apatia e resistência em relação ao processo democrático, que no interior das equipes de supervisão vem crescendo, dificultando a implementação dos processos de participação no âmbito da própria escola. Essa resistência pode revelar a dificuldade de os profissionais da educação romperem com a herança da cultura republicana burguesa em que a ordem democrática é interpretada como geradora não de direitos, mas de favores e obrigações.

Com relação ao funcionamento do colegiados, ainda prevalece nas escolas um processo que comprova a ação realizada, por meio de atas registradas pelo diretor, mas ainda não há uma ação democrática, uma linha de coletividade, de decisões partilhadas e deliberações conjuntas.

Por outro lado, os sujeitos apresentam como facilitadores do fomento à gestão democrática, a própria ação formativa efetivada em alguns momentos pelos supervisores junto às escolas. Revela-se o nível de importância dado ao processo formativo como alavanca para o avanço das relações mais democráticas na escola e o quanto se faz necessária a formação do próprio supervisor para que seja o formador dos profissionais da escola.

As condições favoráveis à participação dos pais como possibilidade ao desenvolvimento da gestão democrática surgem como fator importante, principalmente em relação à mudança de postura por parte da gestão, sem receio dos julgamentos a que estiver sujeita e tornando necessário repensar o tempo e o momento para realização das reuniões escolares.

Outro aspecto favorável à gestão democrática na escola é o protagonismo juvenil, o estímulo e formação do jovem, com vistas à participação repertoriando-os para que eles consigam se organizar, acreditando no jovem.

Nesse sentido, observamos que os supervisores possuem consciência da necessidade e importância da gestão democrática para que a escola pública seja um espaço realmente pertencente à massa trabalhadora e que viabilize sua emancipação. Contudo, são inúmeros os obstáculos que se colocam à frente do trabalho dos supervisores em seu acompanhamento às escolas.

Além disso a formação da equipe escolar com vistas à condução do processo de participação na escola, principalmente ao diretor, tarefa da supervisão, ainda ocorre com ações isoladas no cotidiano do acompanhamento da supervisão. Por outro lado, o protagonismo juvenil e esse processo formativo continuado surgem como possibilidades ao desenvolvimento da gestão democrática na escola pública.

No quarto eixo buscamos conhecer a percepção dos supervisores sobre o contexto político brasileiro e nessa direção, constatamos o sentimento de impotência e desalento de todos os entrevistados e nos parece caracterizar a realidade vivida por eles enquanto cidadãos e profissionais da educação no Brasil do século XXI.

Os supervisores apresentam descrédito em relação ao contexto político brasileiro, de forma que as políticas públicas em educação não apontam avanços, mas sim retrocessos no que se refere à participação nos processos decisórios da escola pública.

A ausência de um diálogo com os movimentos sociais e, um sistema político que funciona de modo a atender aos interesses particulares, acaba por se estender aos demais espaços sociais dificultando a criação de instituições escolares que motivem a participação e desenvolvam a consciência política dos jovens e suas famílias. A questão ética das relações que se estabelecem na política partidária do Brasil de 2020 é percebida também nas relações que se colocam nas escolas e Diretorias Regionais de Ensino.

Contudo, vislumbram possibilidades e uma certa esperança para a reconstrução do processo democrático no campo educacional, acreditando no protagonismo juvenil como ferramenta de transformação em relação ao contexto político atual. Percebe-se que uma esperança para a retomada da evolução na direção do processo democrático, na escola pública, é apontada na organização dos movimentos dos jovens das periferias, como o Hip Hop. Além disso, a mudança desse processo político caótico e antidemocrático pode vir da base e partir dos educadores de forma organizada, por meio da ação Sindical.

Outro aspecto sinalizado pelos participantes se refere à relação ao compromisso com o outro e a necessidade de, mesmo conhecendo a realidade caótica, não desistir de intervir nela mostrando consciência do papel social que desempenham enquanto profissionais da educação pública.

Diante do exposto, esta pesquisa representa uma possibilidade a mais de provocar novas discussões acerca da gestão democrática praticada nas escolas públicas estaduais, relacionada às ações desenvolvidas pelos supervisores de ensino, no sistema estadual paulista, não se esgotando em si mesma.

Ao final da investigação, outras indagações surgiram, indicando caminho para novas pesquisas e aqui compartilhamos: - quais as possibilidades de parceria da escola com os movimentos sociais periféricos e o qual o efeito desta relação para a construção da gestão democrática na escola pública? – como foi construído o processo formativo dos Supervisores de Ensino de São Paulo, a partir da contribuição do Sindicato APASE? – qual o papel desempenhado pelos supervisores de ensino diante dos métodos gerencialistas implementados no sistema educacional?

Num contexto de retrocesso às conquistas democráticas, de aprofundamento da agenda neoliberal e de exacerbação do conservadorismo esperamos com a pesquisa ter contribuído para a consolidação de uma ação supervisora menos ingênua e idealista, mais consciente da sua possibilidade de contribuição social e do valor de seu trabalho individual, mas sendo capaz, também, de contribuir com a construção da história coletiva da supervisão de ensino do sistema estadual paulista.

Assim, com esperança revigorada ao final desta pesquisa, acreditamos que diferentes ambientes institucionais, mesmo que estabelecidos sob a repressão e reprodução social, quando usados de forma contraditória, para o fortalecimento de movimentos de resistência em favor da classe trabalhadora, são capazes de modificar a realidade criando possibilidades eficazes para a construção de uma ação mais crítica e consciente.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, S. H. H. de. Presidencialismo de coalizão: o dilema institucional brasileiro. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro. vol. 31, n. 1, 1988, pp. 5a J4.

ANTUNES, R. A Cidadania Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo En: Buenos Aires Lugar CLACSO, **Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales** Editorial/Editor, 2000.

ANTUNES, R.; SILVA, J. B. da. **PARA ONDE FORAM OS SINDICATOS?** Do sindicalismo de confronto ao sindicalismo negocial. Caderno C R H, Salvador, v. 28, n. 75, p. 511-528, Set./Dez. 2015.

ARAÚJO, S. de; CASTRO, A. M. D. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático? **Ensaio: aval. pol. public. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 81-106, jan./mar. 2011.

BARROS T. de; MOTA R. J. C. Olhares sobre a educação para a democracia: a visão dos educadores que atuam no Congresso. **Pro-Posições**, | Campinas, SP | V. 31 | e20170150 | 2020.

BITTAR, E. C. B. Democracia e políticas públicas de Direitos Humanos: A situação atual do Brasil, **Revista USP**, n.119, São Paulo. 2019. Acesso em jan. 2021
<https://jornal.usp.br/revistausp/democracia-e-politicas-publicas-de-direitos-humanos-a-situacao-atual-do-brasil/>

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília: Senado Federal, 2016.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania**. Brasília: MEC/SEB, 2004. (Caderno 1, parte II).

BRASIL. MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, DESENVOLVIMENTO E GESTÃO. IPEA- **Texto para discussão professores da educação básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração**. Brasília, jun. 2017.

BRISOLA, E. M. A ; MARCONDES, N. A. V. A História oral enquanto metodologia dentro do universo da pesquisa qualitativa: um foco a partir da análise por triangulação de métodos. **REVISTA CIÊNCIAS HUMANAS -UNITAU**, Taubaté, 2011, v. 4, número 1.

CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M. D. A. **Gestão Educacional na América Latina: delineamentos e desafios para os sistemas de ensino**. In: EYNG, A. M.; GISI, M. L. (Org.). **Política e gestão da educação superior: desafios e perspectivas**. Ijuí: Unijui, 2007.

CAMPANTE, R. G. **Patrimonialismo no Brasil: corrupção e desigualdade**. Editora CRV, 2019.

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

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, 2003, v. 16, n. 2.

CIONELLO, A. **A Participação Social como processo de consolidação da democracia no Brasil** In. **From Poverty to Power: How Active Citizens and Effective Saltes Can Change the World**, Oxfam International. 2008.

COSTA, V. V. **A supervisão escolar no processo educativo da gestão democrática: busca de ressignificado para sua prática no Estado do Paraná**. Dissertação. 2006.196 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. Marília, 2006.

DALBÉRIO, M. C. B. Gestão democrática e participação na escola pública popular. **Revista Ibero-americana de Education**. Uberlândia: EDITA: Organización de Estados, 2008.

DOURADO, L. F. **Gestão da Educação Escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. **Caderno de Pesquisa**, nº 115, p. 139-154, março/ 2002.

FAORO, R. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. Porto Alegre, São Paulo: Globo/Edusp, 1975, v.1.

FERREIRA, C. R. **Supervisão de Ensino: Estudo Descritivo de Atos Normativos e Discussão de Termos de Visita/Acompanhamento**. 2015. 144 f.; Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), Araraquara, 2015.

_____. **Gestão Democrática da Educação para uma Formação Humana: conceitos e possibilidades**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 167-177, fev./jun. 2000.

_____. **Supervisão Educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados**. In: Mary Rangel (org.) **Supervisão Pedagógica: princípios e práticas**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**, São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **Pedagogia da autonomia**, São Paulo: Paz e Terra, 29. ed., 1996.

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

_____. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar, São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GADOTTI, M. **Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional.** In “PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração”. CONAE, 2014.

_____. **Escola cidadã.** 2. ed., São Paulo, Cortez, 1993 (Coleção Questões da Nossa Época: v. 24).

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs) **Autonomia da escola. Princípios e Propostas.** São Paulo: Cortez, 7ª ed., 2012.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade.** V. 31, n. 113, p.1355-1379, out./dez. Campinas, 2010. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso 25/ag./2020

GIROTTI, E.; CÁSSIO, F. L. .. **Desigualdade é o objetivo:** Implicações socioespaciais do Programa de Ensino Integral na cidade de São Paulo. arquivos de análise de políticas educacionais, [S.l.], v. 26, p. 109, set. 2018. ISSN 1068-2341. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3499>>. Data de acesso: 20 jan. 2021. doi: <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3499>.

GOMES, R. A. **Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa.** In: MINAYO, M. C. S. (Org.) et al. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2004. pp. 67-80

GOUVEIA A. B.; FERRAZ, M. A. dos S. Sindicalismo docente e política educacional: tensões e composições de interesses corporativos e qualidade da educação. **Educar em Revista,** Curitiba, Brasil, n. 48, p. 111-129, abr./jun. 2013. Editora UFPR.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil.** 5. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1969.

IBEROAMERICANOS para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) ISSN: 1681-5653 n.º 47/3 – 25 de octubre de 2008. LERH, R. Reforma do Estado: O privado contra o público. Trabalho, **Educação e Saúde,** 1(2): 203-228, 2003.

LECLERC, G. de F. E.; MOLL, J. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto,** v. 25, n. 88, p. 17-49, 2012.

LEHR, R. **REFORMA DO ESTADO: O PRIVADO CONTRA O PÚBLICO.** Trabalho, Educação e Saúde, 1(2): 203-228, 2003.

LIMA, A.B.S. de. **DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA SUPERVISÃO DE ENSINO:** Significados e influências da formação continuada 2009-2013. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) – Universidade de Taubaté. Taubaté, 2016.

LIMA, E. C. **Um olhar histórico sobre a supervisão.** In: Mary Rangel (org.). **Supervisão Pedagógica: princípios e práticas.** 8. ed. Campinas: Papirus, 2008.

LINHARES, C. F. **O direito ao saber com sabor. Supervisão e formação de professores na escola pública.** In: SILVA JÚNIOR, C. A. e RANGEL, M. **Novos Olhares sobre a Supervisão,** Campinas, Papirus, 1997.

LOURENÇO, M. L. **Arte, cultura e política: o Movimento Hip Hop e a constituição dos narradores urbanos.** Psicol. Am. Lat., México, n.19, 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2010000100014&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 out. 2020.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. (Cadernos de Gestão)

_____. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. In. **Em Aberto**, Brasília, v. 17. n. 72, p. 28-29. fev. /jun. 2000.

_____. **A dimensão participativa da gestão escolar.** [s/d] p. 02-06 Disponível em: <http://faibi.com.br/arquivos/downloads/pedagogia/estagio/estagiopdf>. [s.d.], p.01-06. Acesso em 23/06. 2019.

MARCONDES, N. A. V; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap** – revista.univap.br São José dos Campos-SP-Brasil, v. 20, n. 35, jul.2014. ISSN 2237-1753; Recebido em 12/2013. Aceito para publicação em 03/2014.

MARX, K. **O capital.** v. I, tomo 2. São Paulo: Abril Cultural, 1996.

_____. **O capital: crítica da economia política.** Rio de Janeiro, Livro Terceiro, v. VI, 1974.

MINAYO, M.C.S (Org.). **Caminhos do pensamento: epistemologia e método.** Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2004.

MURAMOTO, H. M. S. **Alternativas Para a Organização do Trabalho de Supervisão.** [s.d.], p.148-149. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_16_p145-150_c.pdf. Acesso em 23/06. 2019.

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

_____. **Alternativas Para a Organização do Trabalho de Supervisão.** Série Idéias n. 16. São Paulo: FDE, 1993.

NETTO, J. P. **Introdução ao método na teoria social.** In. Conselho Federal de Serviço Social; Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social: **Direitos e competências profissionais.** Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

NOGUEIRA, M. A. **Público e privado na formação social brasileira: velhas, novas e novíssimas tensões.** Trab. educ. saúde [online]. 2006, vol.4, n.1, pp.171-186. ISSN 1981-7746. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462006000100011>.

_____. As ruas e a democracia – ensaios sobre o Brasil contemporâneo. Brasília: **Contraponto**, 2013. (Série Brasil-Itália).

NÓVOA, A. coord. - "**Os professores e a sua formação**". Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33.

OLIVEIRA, S. de, PEREIRA, S. M., DRABACH, N. P. O projeto político-pedagógico e a construção da autonomia escolar: desafios para uma educação de qualidade. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 4, n.2, p. 57-69, 2011 – ISSN: 1982-3207.

OLIVEIRA P. D. L. de; SILVA A. M. **Para além do Hip Hop**: juventude, cidadania e movimento social. Motrivivência. Ano XVI, Nº 23, P. 61-80. Florianópolis, 2004.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**. Curitiba. Ed. especial, p.17 a 35.2010. Editora IFPR.

PAIVA, N.; SEGUNDO, M. das D. M. **O Programa de Educação Para Todos (EPT) e a intervenção dos organismos internacionais na educação**: uma análise onto-marxiana. VIII Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luís do Maranhão. 2015

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. 2.ed. São Paulo: Intermeios, 2018.

_____. V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3º ed. São Paulo: Ática, 2004. Cap. X, p.15-27. 2004.

_____. V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4º ed. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. V. H. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 8(2): 11-23, jul./dez. 2001.

_____. **Gestão da Escola Pública**: a Participação da Comunidade. R. bras. Est. pedag., Brasília. v 73, n. 1 74, p.255-290, maio/ago. 1992.

PINTO, H. V. S. **O olhar do jovem sobre o programa ensino integral**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) – Universidade de Taubaté. Taubaté, 2016.

PORTELLI, A. **O que faz a história oral diferente**. Projeto História, São Paulo, v.14, p. 25-39. fev.1997. tradução Maria Therezinha Janine Ribeiro.

_____. **Ensaio de história oral**. São Paulo: Letra e voz, 2010.

POSSANI, L. de F. P; ALMEIDA, J. G; SALMASO, J. L. (Org.). **Ação supervisora**: tendências e práticas. Curitiba: CRV, 2012.

RABELO, A. O. **Professores discriminados**: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. *Educ. Pesqui.* [online]. 2013, vol.39, n.4, pp.907-925. Epub May 07, 2013. ISSN 1517-9702. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000004>.

RANGEL, M.; FREIRE, W. (Org.). **Supervisão escolar**: avanços de conceitos e processos. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

RODRIGUES, O. **A constituição da identidade Profissional do supervisor de ensino**. 2014. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) – Universidade de Taubaté. Taubaté, 2014.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

SANTANA, M.; SCHMITZ, H. A participação da comunidade local na gestão democrática-participativa da escola. **VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**. São Cristóvão. set. 2012.

SÃO PAULO. GOVERNO DO ESTADO. **Decreto N.º 1.883 de 6 de junho de 1910**. Criação do regulamento da Diretoria Geral da Instrução Pública Paulista. Disponível em: <www.sapientia.pucsp.br/tdebusca/arquivo.php?codArquivo=4088> Acesso em 20 nov. 2012.

_____. **Decreto N° 39.902, de 01.01.1995**. Reorganiza os órgãos regionais e dá providências correlatas. Disponível em: <http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=19950103&Caderno=DOE&NumeroPagina=2> Acesso em 26 de maio de 2019.

_____. **Decreto N° 57.141, de 18.07.2011**. Reorganização da Secretaria de Educação. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57141-18.07.2011.html>. Acesso em 26 de maio de 2019.

_____. **Decreto N° 64.187, de 17 de abril de 2019**. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2019/decreto-64187-17.04.2019.html>. Acesso em 26/05. 2019.

_____. **Resolução SE nº 52**. Dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino. Diário Oficial Poder Executivo - Seção I São Paulo, 15 de agosto de 2013. Disponível em: <[siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/52_13.HTM?Time=15/07/.](http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/52_13.HTM?Time=15/07/)> Acesso em 25 ago. 2013.

_____. **Resolução SE nº 50**. Dispõe sobre perfil, competências e capacidades técnicas requeridos aos Supervisores de Ensino da rede estadual de ensino, e sobre referenciais bibliográficos e legislação, que fundamentam e orientam a organização de concursos públicos e processos seletivos, avaliativos e formativos, e dá providências correlatas. Diário Oficial Poder Executivo - Seção I São Paulo, 07 de agosto de 2018. Disponível em: [http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/50_18.HTM?Time=13/10/2019 14:56:51](http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/50_18.HTM?Time=13/10/2019%2014:56:51). Acesso em 13 out. 2019.

_____. **Resolução SE nº 97**. Dispõe sobre o Setor de Trabalho do Supervisor de Ensino. Diário Oficial Poder Executivo - Seção I São Paulo, 18 de dezembro de 2009. Disponível em: http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/97_09.htm. Acesso em 13 out. 2019.

_____. **Decreto 12.983, de 15 de dezembro de 1978**: estabelece o Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1978/decreto-12983-15.12.1978.html>

_____. **Instruções Especiais para Concurso Público de Provas e Títulos** para provimento de cargos Supervisor de Ensino. São Paulo, D.O.E. de 12/04/2008 p.27.

SAUL, A. M.; SAUL, A. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores... **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016

SAVIANI, D. **A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão 155 Educacional para uma escola de qualidade da formação à ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 13-38.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso: 10 ago. 2011.

_____. Ética, educação e cidadania. **Revista n° 15**. Disponível em: <http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/saviani.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2017

SILVA JUNIOR. C. A; RANGEL, M. (Org.) **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas/SP: Papirus, 1997.

SOUSA, S. Z. L. **Conselho de classe: um ritual burocrático ou um espaço de avaliação coletiva?** In: FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Ensino no período noturno: contradições e alternativas. São Paulo: FDE, 1998. p. 45-59. (Ideias, 25).

SOUZA, A. R. de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista** | Belo Horizonte | v.25 | n.03 | p.123-140 | dez. 2009.

SOUZA, A. R., PIRES P. A. G. As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 65-87, mar./abr. 2018.

SOUZA FILHO, R.; GURGEL, C. **Gestão Democrática e Serviço Social. Princípios e propostas para uma intervenção crítica**. São Paulo: Cortez, 2016.

SOUZA, F. J. de O. “**Organização, Preceitos e Elementos da Cultura Maçônica: fundamentos para a introdução aos estudos da maçonaria**”. REHMLAC ISSN 1659-4223 Vol. 4, N° 1, Mayo 2012-Noviembre 2012.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação** Jan/Fev/Mar/Abr 2000 N° 13

TORO, J. B. **A construção do público: cidadania e participação**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Senac Rio, 2005.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO- UNESP. **Tipos de revisão de literatura**, Unesp, Botucatu, 2015. Biblioteca Dante Moreira Leite. Disponível em <https://www.fca.unesp.br/Home/Biblioteca/tipos-de-revisao-de-literatura.pdf>. Acesso em set.2019.

VIDON, R. O.N. **A narratividade do Hip Hop e suas interfaces com o contexto educacional**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2014.

VIEIRA, E. **A República Brasileira: 1951-2010:** de Getúlio a Lula, São Paulo: Cortez, 2015.

ZACARO, M.J.S. **O supervisor de Ensino da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo:** Um agente do processo educacional em ação. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista - “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara – São Paulo, 2006.

APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE PESQUISA

PARTE I

Identificação

- Idade:
- Sexo:
- Tempo de formado:
- Tempo de experiência como supervisor de ensino:
- Tempo de experiência na gestão:
- Tempo de experiência na diretoria:
- Tempo de experiência na docência:
- Formação continuada:
- Participação social/política:

PARTE II

Roteiro de entrevista

1. Relate a sua trajetória profissional.
2. Conte sobre sua prática em relação à participação social e à gestão democrática.
3. Fale sobre os limites e possibilidades no fomento à gestão democrática.
4. Fale sobre sua percepção acerca do contexto político brasileiro.

ANEXO A – OFÍCIO DESTINADO À INSTITUIÇÃO DE ENSINO OFÍCIO N°

Taubaté, _____ de _____ de 2019.

Prezado Senhor (a)

Somos presentes a V.S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluna Vânia Cristina Paduan Alves, do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté/SP, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano 2019, intitulado “**Supervisores de Ensino e suas percepções da gestão democrática em escolas públicas estaduais**”. O estudo será realizado com Supervisores das Diretorias de Ensino do Vale Paraíba Paulista, sob a orientação da **Prof. Dra. Elisa Maria Andrade Brisola**. Para tal, será realizada a coleta de dados, por meio de entrevista, junto aos Supervisores da Diretoria de Ensino. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passará por análise e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos no Programa de Pós Graduação da Universidade de Taubaté, no endereço R. Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, ou pelo telefone (12) 996346678 (pesquisador), e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido e assinado pelo representante legal. No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Rita de Cássia Foroni Oliveira
Secretária do Programa de Pós-graduação em Educação

A(o) Ilmo(a). Sr(a): _____

Dirigente Regional de Ensino: _____

ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

De acordo com as informações do ofício nº /2019 sobre a natureza da pesquisa intitulada “Supervisores de Ensino e suas percepções da gestão democrática em escolas públicas estaduais” e, propósito do trabalho a ser executado pela aluna Vânia Cristina Paduan Alves, do curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Políticas e Práticas Sociais, da Universidade de Taubaté e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de entrevista com os Supervisores da Diretoria de Ensino, devendo ser mantido o anonimato da instituição e da população pesquisada.

Nome da Aluna: Vânia Cristina Paduan Alves

Nome da Instituição: _____

_____ CNPJ da Instituição:

_____ Nome, cargo e
assinatura do Representante legal da Instituição

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “Supervisores de Ensino e suas percepções da gestão democrática em escolas públicas estaduais”

Orientador: Prof.^a Dr.^a Elisa Maria Andrade Brisola

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. O Título da Pesquisa: “Supervisores de Ensino e suas percepções da gestão democrática em escolas públicas estaduais” e o objetivo dessa pesquisa é compreender as percepções de supervisores de ensino acerca da gestão das práticas democráticas no âmbito de sua atuação, a partir da leitura e análise do conteúdo das Entrevistas feitas com os Supervisores de Ensino. A pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados através de entrevista guiada por roteiro. O pesquisador será o responsável pelos dados originais coletados através das entrevistas guiadas por roteiro, permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando serão destruídas. Os dados originais, serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde a pesquisa será realizada. Os dados coletados através de entrevista guiada por roteiro serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté/SP, bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Quanto aos possíveis riscos, os participantes foram esclarecidos, que caso se sintam inseguros, não serão obrigados a responder a questões que possam lhes causar constrangimento, fica garantido aos participantes os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; fica assegurado aos voluntários que participam dessa pesquisa, que os conteúdos por eles fornecidos serão utilizados exclusivamente com a finalidade acadêmica. Fica garantido ao participante o direito às indenizações legalmente estabelecidas caso os termos desse contrato não sejam respeitados pelo pesquisador, ou por algum mal-estar causado pelo conteúdo das conclusões. Os participantes têm o direito de ser informados, a qualquer que julgarem oportuno, a respeito dos resultados parciais e os finais da pesquisa.

A pesquisadora é Mestranda da Turma 2019 do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté/SP. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Professora Dra. Elisa Maria Andrade Brisola, a qual pode ser contatada pelo telefone (12) 996271281. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté/SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não causará nenhum tipo de despesas aos participantes, as entrevistas serão realizadas nos locais apontados pelos sujeitos entrevistados. Cabe ressaltar que, a participação dos sujeitos no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhuma remuneração pela sua participação no mesmo, ficando os participantes isentos de quaisquer responsabilidades sobre os resultados da pesquisa, ou pendências jurídicas que envolvam a publicação dessa pesquisa. Os conteúdos transcritos pelo pesquisador, não serão divulgados, sendo garantido o anonimato a todos os sujeitos da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O participante tem o direito de retirar o consentimento da participação na pesquisa, se assim o desejar, a qualquer momento, não cabendo ao pesquisador quaisquer direitos, caso isso venha a ocorrer. A participação dos sujeitos poderá contribuir para o avanço da ciência, especialmente sobre os processos formativos destinados ao Supervisor de Ensino do sistema estadual, além de que poderá contribuir para o seu melhor entendimento das condições do trabalho desse profissional.

O sujeito entrevistado declara que leu e que compreendeu todas as informações contidas neste documento, que todos os tópicos desse documento foram a ele esclarecidos. Quanto a minha participação no presente estudo, fica-me claro, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes.

Tendo ficado claro os aspectos descritos nesse documento, concordo em participar desse estudo podendo desistir da participação a qualquer momento que desejar, sem necessidade aviso prévio da desistência, tendo garantido que não sofrerei nenhum dano ou penalidade.

Taubaté/SP, _____ de _____ de 2019.

_____ Assinatura do Participante

_____ Vânia Cristina Paduan Alves

Pesquisadora Responsável

Declaramos que fomos informados e esclarecidos pelo pesquisador e, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos os procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

ANEXO D - TERMO DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Supervisores de Ensino e suas percepções da Gestão Democrática nas Escolas Públicas Estaduais

Pesquisador: VANIA CRISTINA PADUAN ALVES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 26471919.7.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.770.559

Apresentação do Projeto:

A apresentação está satisfatória.

Objetivo da Pesquisa:

Não foram encontrados problemas do ponto de vista ético da pesquisa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A avaliação dos riscos e benefícios é clara; os riscos são mínimos e os benefícios potenciais serão advindos do resultado da pesquisa que deverá contribuir para melhor compreender o processo da gestão escolar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não foram encontrados problemas éticos na proposta.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos estão satisfatórios.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram encontradas pendências nem inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 13/12/2019, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATE

Telefone: (12)3635-1233

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cep@unitau.br



Continuação do Parecer: 3.770.559

Projeto de Pesquisa: APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1454115.pdf	03/11/2019 09:22:21		Aceito
Outros	instrumentoP.docx	03/11/2019 09:14:40	VANIA CRISTINA PADUAN ALVES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMODECOMPROMISSO.pdf	03/11/2019 09:13:33	VANIA CRISTINA PADUAN ALVES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTOR.pdf	03/11/2019 09:13:06	VANIA CRISTINA PADUAN ALVES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	03/11/2019 09:11:54	VANIA CRISTINA PADUAN ALVES	Aceito
Orçamento	OR.docx	03/11/2019 09:11:43	VANIA CRISTINA PADUAN ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLERUBRICADOEASSINADO.pdf	03/11/2019 09:10:32	VANIA CRISTINA PADUAN ALVES	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	29/10/2019 18:02:23	VANIA CRISTINA PADUAN ALVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PESQUISA.pdf	26/10/2019 14:52:11	VANIA CRISTINA PADUAN ALVES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TAUBATE, 13 de Dezembro de 2019

Assinado por:
José Roberto Cortelli
(Coordenador(a))