



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**

**CAMPUS ERECHIM**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGPE**

**SILMARA SAVOLDI PASTORE**

**(RE) PENSANDO O TRABALHO DA SUPERVISÃO ESCOLAR NA  
CONTEMPORANEIDADE: DO HISTÓRICO À ESCOLA PÚBLICA EM MOVIMENTO**

**ERECHIM**

**2020**

**SILMARA SAVOLDI PASTORE**

**(RE) PENSANDO O TRABALHO DA SUPERVISÃO ESCOLAR NA  
CONTEMPORANEIDADE: DO HISTÓRICO À ESCOLA PÚBLICA EM MOVIMENTO**

Dissertação de mestrado apresentada para o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Profissional em Educação – PPGPE, da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Jerônimo Sartori.

**ERECHIM**

**2020**

## Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Pastore, Silmara Savoldi

(Re)Pensando o trabalho da supervisão escolar na contemporaneidade: do histórico à escola pública em movimento / Silmara Savoldi Pastore. -- 2020.

163 f.

Orientador: Dr. Jerônimo Sartori

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Erechim, RS, 2020.

1. Supervisão Escolar. 2. Escola Pública. 3. Práticas da Supervisão. 4. Trabalho do supervisor escolar. I. Sartori, Jerônimo, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**SILMARA SAVOLDI PASTORE**

**(RE) PENSANDO O TRABALHO DA SUPERVISÃO ESCOLAR NA  
CONTEMPORANEIDADE: DO HISTÓRICO À ESCOLA PÚBLICA EM MOVIMENTO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação – PPGE, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *Campus* Erechim. Para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação, defendido em banca examinadora em \_\_/\_\_/2020.

Orientador: Prof. Dr. Jerônimo Sartori

Aprovado pela banca examinadora em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Jerônimo Sartori – UFFS/Erechim

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Silvia Cristofoli – UFFS/Erechim

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Elisa Mainardi – Faed/UPF

---

Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira (Membro Suplente – UFFS/Erechim)

Erechim/RS, maio de 2020

## AGRADECIMENTO

A concretização desta pesquisa demandou muito esforço e, sobretudo, motivos para escrever. Entretanto, a generosidade de alguns (as) tornou possível sua materialização.

Agradeço a DEUS, pelas energias na produção deste escrito;

Ao Adilson, pelas sugestões que foram compensadoras;

À Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim, pela concessão de minha trajetória na educação junto a ela;

Em especial, ao professor orientador Jerônimo Sartori, pelo acompanhamento, condução, correção e elucidação no desenvolvimento deste estudo. Sua experiência profissional imprime, nesta produção, uma melhor ação valorativa;

À banca de defesa da dissertação Prof. Dr. Jerônimo Sartori, Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Silvia Cristofoli e Prof<sup>ª</sup>. Dra. Elisa Mainardi, pelos apontamentos e contribuições;

Aos(às) professores(as) do programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação – PPGE, pelos ensinamento, debates e produções;

Às Especialistas em Assunto Educacionais - Supervisoras Escolares da rede pública estadual de Concórdia/SC, por, gentilmente, cooperarem com esta pesquisa;

Aos (as) meus (minhas) colegas de turma pelas experiências significativas;

Aos meus familiares que sempre me apoiaram, em especial, à minha mãe Ivanir Mezacasa Savoldi, por todo amor, carinho e pelas orações e, “em memória” inesquecível, ao meu pai, Valdemar Savoldi, que, na minha adolescência, me incentivou a nunca desistir.

Às minhas irmãs Susane Savoldi e Silvana Savoldi de Lara e à minha sobrinha Caroline Vitória Siega, que, em síntese, são meu entusiasmo;

Grata pela benevolência de todos(as)!

*Compreender a prática, recriá-la em função da história, redirecioná-la, reordená-la e reorientá-la: eis o papel revolucionário da supervisão...*

*Pois,*

*“O respeito, a atenção e o trabalho são decisões e convicções de cada um, sobre seus próprios valores e sua própria conduta. Ninguém precisa “controlar” ou “ser controlado” por alguém. Esse é um valor e um princípio de ser livre e responsável” (RANGEL, 2008, p. 131).*

## RESUMO

Este escrito traz a construção da dissertação realizada no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação – PPGPE, tendo como temática: “O papel da supervisão escolar no atual contexto das escolas públicas da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Concórdia – SC” e, como objetivo: investigar o trabalho da supervisão escolar, procurando (re)afirmar a relevância do acompanhamento ao fazer pedagógico dos(as) professores(as), indicando ações que contribuam na melhoria do processo ensino e aprendizagem. O estudo realizou-se na perspectiva de uma abordagem de pesquisa eminentemente qualitativa, imbricada na pesquisa bibliográfica, documental, descritivo-analítica e de campo. A pesquisa de campo deu-se com as Supervisoras Escolares das escolas públicas da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Concórdia – SC, tendo, como técnica de coleta de dados, a “Narrativa Individualizada” e, desta, organizou-se um conjunto de apontamentos – material empírico, distribuídos em quatro enfoques, sendo estes: organização e planejamento da escola; trabalho com o(a) professor(a); enfrentamento das atribuições; alternativas para o trabalho mais autônomo. Na sequência deste estudo, buscou-se apresentar a conceituação e a epistemologia da palavra supervisão escolar, bem como a caracterização do trabalho do(a) supervisor(a), o contexto histórico e a formação desse(a) profissional, trazendo seus principais marcos legais. Em seguida, explanou-se a investigação procedendo à análise e interpretação dos dados coletados produzidos por meio da “narrativa individualiza” com as supervisoras. O material empírico teve sua reflexão crítica embasada na técnica de análise de conteúdo, portanto, configurada por categorias, conforme orienta Bardin (1977). A pesquisadora também traz seu olhar a partir de sua experiência na função supervisora, abordando elementos fundamentais para quem se “encontra” exercendo a profissão. Assim, este escrito traz uma proposta de intervenção pedagógica para a prática da supervisão escolar, de modo a contribuir com o desenvolvimento de um trabalho mais exitoso, mais significativo e com “sentido” na profissão, instigando os(as) profissionais supervisores(as) a lutarem pela significação do seu papel/função, pela credibilidade do seu trabalho, o qual foi comprometido pela história. Portanto, o anúncio por parte da pesquisadora da possibilidade de organização de ações busca, “como produto”, contribuir com o desenvolvimento do trabalho diário desses especialistas que integram as instituições de ensino público da rede estadual catarinense, com propostas que medeiam, orientam e norteiam o trabalho pedagógico junto à comunidade escolar.

**Palavras-chave:** Supervisão Escolar. Escola Pública. Práticas da Supervisão. Trabalho do supervisor escolar.

## RESUMEN

Este escrito trae la construcción de la disertación realizada en el Programa de Posgrado de Maestría Profesional en Educación - PPGPE, teniendo como tema: "el papel de la supervisión escolar en el contexto actual de las escuelas públicas de la Coordinación Regional de Educación (CRE) de Concórdia – SC", y como objetivo: "investigar el trabajo de supervisión escolar tratando de (re) afirmar la relevancia del acompañamiento para el desempeño pedagógico de los docentes, indicando acciones que contribuyan a la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje". El estudio se realizó desde la perspectiva de un enfoque de investigación eminentemente cualitativo, imbricado en la investigación bibliográfica, documental, descriptiva-analítica y de campo. La investigación de campo se realizó con los Supervisores Escolares de las escuelas públicas de la Coordinación Regional de Educación (CRE) de Concórdia - SC, teniendo como técnica de recolección de datos la "Narrativa Individualizada" y de esta se organiza un conjunto de apuntes – material empírico, repartidos en cuatro enfoques, estos siendo: organización y planificación de la escuela, trabajo con los maestros, confrontación de atribuciones, alternativas para un trabajo más autónomo. Después en este escrito, buscamos presentar la conceptualización y epistemología de la palabra supervisión escolar, así como la caracterización del trabajo del supervisor, el contexto histórico y la formación de este profesional, trayendo sus principales aspectos legales. Luego, se explica la investigación y procedemos al análisis e interpretación de los datos recopilados, producidos a través de la "narrativa individual" con los (las) supervisores (as). El material empírico tuvo su reflexión crítica basada en la técnica de análisis de contenido, por lo tanto, configurado por categorías, según lo recomendado por Bardin (1977). La investigadora también aporta su perspectiva desde su experiencia en la función de supervisora, señalando elementos fundamentales para quienes se "encuentran" ejerciendo su profesión. Así, este escrito trae una propuesta de intervención pedagógica para la práctica de la supervisión escolar, para contribuir en el desarrollo de un trabajo más exitoso, más significativo y con "sentido" en la profesión, así, instigar a los (las) supervisores (as) profesionales a luchar por la significación de su rol / función, por la credibilidad de su trabajo, que fue comprometido por la historia. Por lo tanto, el anuncio de la investigadora sobre la posibilidad de organizar acciones, busca, "como producto", contribuir al desarrollo del trabajo diario de estos especialistas que forman parte de las instituciones de educación pública en la red estatal de Santa Catarina, con propuestas que median, orientan y guían el trabajo pedagógico con la comunidad escolar.

**Palabras clave:** Supervisión escolar. Escuela pública. Prácticas de supervisión. El trabajo del supervisor escolar.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Tabela 1.</b> IBICT/BDTD - Recorte de publicações entre os anos 2000 a 2018.....	58
<b>Tabela 2.</b> Google Acadêmico - Recorte de publicações entre os anos 2000 a 2018 .....	59
<b>Tabela 3.</b> Caracterização dos sujeitos .....	71
<b>Quadro 1.</b> Trabalhos selecionados por descritores - BDTD e Google Acadêmico .....	61
<b>Quadro 2.</b> Especialistas em Educação .....	62
<b>Quadro 3.</b> Supervisão Escolar .....	63
<b>Quadro 4.</b> O trabalho do(a) supervisor(a) escolar .....	65
<b>Figura 1.</b> Divisão do trabalho na escola.....	26
<b>Figura 2.</b> Mapa dos sete município de abrangência da CRE de Concórdia .....	73

## **LISTA DE SIGLAS**

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ASSUEGO - Associação dos Supervisores Escolares de Goiás

ACT - Admitido em Caráter Temporário

AE – Assistente de Educação

ATP - Assistente Técnico Pedagógico

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF – Constituição Federal

CNE - Conselho Nacional de Educação

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

IBICT- Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PABAEE- Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar

PPP - Projeto Político - Pedagógico

PUC - Pontifícia Universidade Católica

RS - Rio Grande do Sul

SE – Supervisor(a) Escolar

SC – Santa Catarina

SED – Secretaria de Estado da Educação

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UNESP - Universidade Estadual Paulista

USP - Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2 SUPERVISOR(A) ESCOLAR: HISTÓRICO, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL</b> .....	19
2.1 A SUPERVISÃO ESCOLAR NO BRASIL .....	19
2.2 A SUPERVISÃO ESCOLAR NA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA.....	31
2.3 SUPERVISÃO ESCOLAR: ASPECTOS CONCEITUAIS .....	44
2.4 O TRABALHO DO(A) SUPERVISOR(A) ESCOLAR .....	51
<b>3 O PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO</b> .....	57
3.1 ESTADO DO CONHECIMENTO: OS VÍNCULOS COM O ESTUDO .....	57
3.2 CONCEPÇÕES DE PESQUISA E CIÊNCIA .....	66
3.3 CARACTERIZANDO A PESQUISA .....	68
3.4 A COLETA DE DADOS, OS SUJEITOS E A DELIMITAÇÃO DA PESQUISA .....	70
3.5 PROPOSIÇÃO DO ESTUDO INVESTIGATIVO.....	74
<b>4. SUPERVISÃO ESCOLAR: UM OLHAR A PARTIR DA PRÁTICA COTIDIANA</b> .	76
4.1 O(A) SUPERVISOR(A) ESCOLAR NA ATUALIDADE: ABORDAGEM A PARTIR DA EXPERIÊNCIA .....	82
<b>5. SUPERVISÃO ESCOLAR: ADENTRANDO NAS NUANCES DO PROCESSO INVESTIGATIVO</b> .....	89
5.1 IMERSÃO ÀS SINGULARIDADES DAS SUPERVISORAS.....	89
5.1.1 Organização e Planejamento da Escola.....	90
5.1.2 Trabalho com o(a) professor(a).....	100
5.1.3 Enfrentamento das atribuições .....	109
5.1.4 Alternativas para o trabalho mais autônomo .....	114
<b>6 AÇÕES PEDAGÓGICAS: UMA CONTRIBUIÇÃO À PRÁTICA DA SUPERVISÃO ESCOLAR</b> .....	120
6.1 PLANEJAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO COLETIVO.....	121

6.2 QUESTIONAR E REFLETIR A PRÁTICA COTIDIANA .....	123
6.3 OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA ENTRE OS PARES.....	125
6.4 ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS AOS(ÀS) DOCENTES.....	126
6.5 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM INCLUSIVA .....	128
6.6 CONTEÚDO E FORMA: A DIALÉTICA ENTRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM .....	130
6.7 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS(AS) PROFESSORES(AS) E O CONTEXTO ESCOLAR.....	132
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>135</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>155</b>
ANEXO I.....	155
ANEXO II .....	156
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>157</b>
APENDICE A .....	157
APENDICE B.....	159
APENDICE C.....	162
APENDICE D .....	163

## 1 INTRODUÇÃO

No atual contexto social, o sistema educativo condiciona os(as) profissionais das instituições escolares a refletirem e a problematizarem ações pedagógicas diariamente, que contribuem com a compreensão do sistema social e educacional, uma vez que “a sociedade da informação, como sociedade aberta e global, exige competências [...]” (ALARCÃO, 2011, p. 13), por parte dos(as) educadores(as). Por isso, o diálogo constante entre os(as) profissionais que atuam na educação contribui com o fortalecimento de ações nas instituições escolares e, principalmente, possibilita a articulação de propostas que despertam indagações, reflexões e análises do(a) profissional no contexto de atuação, que, segundo Sartori (2013), pode ocorrer na trajetória individual e social de cada sujeito inserido historicamente na sociedade.

É nesse limiar que a prática reflexiva, as análises e as problematizações auxiliam no fazer docente, contribuindo e colaborando para o desenvolvimento pessoal e profissional dos(as) alunos(as). Nos momentos de incertezas, dúvidas, inseguranças e indefinições, podem surgir ações, estratégias ou práticas pedagógicas que instigam mudanças da prática profissional. Para tanto, pode-se utilizar experiências, valer-se do que já se sabe e, assim, trilhar caminhos já conhecidos, ressignificando dádivas da memória (PLACCO; SOUZA, 2006), o que pode contribuir para que momentos de instabilidade tornem-se oportunidades de transformações; não de estagnações no processo de ensino e aprendizagem.

Considerando esses apontamentos, torna-se importante destacar minha caminhada na educação, pois as experiências educacionais vivenciadas possibilitam reflexões, análises e revisão das práticas pedagógicas no fazer cotidiano. Assim, iniciei minha trajetória na área da educação em 2011, na rede municipal de ensino de Concórdia<sup>1</sup> Santa Catarina (SC), atuando como profissional de secretaria da escola (responsável pela escrituração e documentação escolar). Em 2014, comecei minha carreira como professora de Língua Estrangeira Espanhol, nas escolas públicas da rede municipal e da rede estadual de ensino de Concórdia - SC. No

---

<sup>1</sup> O município de Concórdia possui aproximadamente 74.106 habitantes, situa-se na região do Oeste Catarinense, na Microrregião do Alto Uruguai, a 493 km de Florianópolis, o acesso terrestre ao Município pode ser feito pelas rodovias BR-153 e SC-283, e SC- 463. O aéreo, através do aeroporto municipal "Professor Olavo Cecco Rigon", ou pelo aeroporto de Chapecó, distante 80 km do centro da Cidade de Concórdia. Em relação à economia, a indústria/comércio e o agronegócio são as principais forças, de modo que se classifica em 17ª posição na economia catarinense. No meio rural, predominam as agroindústrias familiares, o pequeno agricultor e o sistema desenvolvido pelas grandes agroindústrias denominado "integração" (granjas que abastecem o setor). É líder nacional na produção de suínos e aves e possui a maior bacia leiteira do Estado. Na economia urbana, o comércio é forte e bem estruturado. No setor de serviços, destacam-se o transporte, a educação técnica e superior e a saúde. É sede da indústria BRF (Brasil Foods, nomenclatura dada atualmente à antiga empresa Sadia SA), desde a década de 40 (CONCÓRDIA, 2018, p. 01).

ano de 2017, a Secretaria de Educação do estado de Santa Catarina propôs concurso público para a área de Especialista<sup>2</sup> em Assuntos Educacionais. Desse modo, efetivei-me como Supervisora Escolar, ingressando, em 2018, nessa nova profissão, na Escola de Educação Básica Professor Olavo Cecco Rigon, localizada no município de Concórdia - SC, na qual estou atuando desde fevereiro de 2018.

Optei pela atuação em supervisão escolar, devido à minha experiência e vivência na função de professora. Nas unidades escolares, tanto da rede estadual como na rede municipal nas quais atuei, a função do(a) profissional supervisor(a) não existia, desde então, sentia a necessidade de nós, professores(as), termos “o olhar” para o “envolvimento pedagógico” dos profissionais da educação. Entendo, desse modo, que a atuação do(a) supervisor(a) diretamente na assessoria da prática docente diária, ao problematizar, mediar, orientar e auxiliar com propostas pedagógicas e ações metodológicas contribui significativamente na organização e efetivação do trabalho docente em sala de aula.

A minha atual experiência na função como supervisora escolar responsabiliza-me na busca por mais conhecimento, formação e qualificação, de modo que eu possa contribuir, no espaço escolar, para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, proporcionando leituras de materiais que se aproximem da vertente teórica do componente curricular do(a) professor(a). Ainda é-me desafiador criar oportunidades de crescimento pessoal e profissional aos(às) que integram o espaço da escola, de forma que se efetivem debates e reflexões, não só do processo ensino e aprendizagem, mas também da organização de projetos interdisciplinares, que abarquem o contexto interno e externo da escola, otimizando e fortalecendo as vivências dos(as) discentes nesse espaço.

Como supervisora escolar, sinto-me na responsabilidade e no dever de buscar e organizar alternativas e/ou ações, que intervenham de forma positiva e relevante nas práticas pedagógicas dos(as) professores(as), proporcionando o desenvolvimento exitoso do processo ensino e aprendizagem em sala de aula. Para tanto, é de fundamental importância que, na especificidade da minha função, como supervisora escolar, eu possa responder e atender as demandas que emergem no contexto da escola, valendo-me, também, das minhas iniciativas, meus conhecimentos, experiências e atitudes.

---

<sup>2</sup> De acordo com Vasconcellos (2002, p, 69), a denominação especialista em educação “teve origem no bojo da reforma universitária e na reformulação do curso de pedagogia [...]. E, a rigor, pode-se perceber outras conotações como relações de poder, divisão social do trabalho, visão pragmática e tecnicista, com forte influência norte-americana”.

Dessa forma, busco contribuir positivamente para despertar as potencialidades dos discentes e docentes no contexto da escola. Isso se aproxima dos escritos de vários autores, como: Saviani (2002); Silva Junior (1984); Rangel (2013); Vasconcellos (2002), os quais abordam que os(as) supervisores(as) escolares precisam elaborar e participar junto com os(as) professores(as), discutindo e problematizando as dificuldades do sistema de ensino, buscando no coletivo soluções/encaminhamentos efetivos, pois as situações-problema (principalmente sociais e econômicos) afetam diretamente os interesses e as necessidades dos(as) alunos(as) em seu dia a dia, bem como em seu desempenho no processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, o interesse da pesquisadora neste estudo esteve em buscar uma melhor compreensão do trabalho da supervisão escolar, bem como compreender o acompanhamento diário e a efetivação das práticas pedagógicas junto aos docentes. Dessa forma, possibilitar o aprimoramento e a potencialização dos meus conhecimentos, para melhor atuar na função de supervisora escolar, possibilitando debates, reflexões, discussões e encaminhamentos educacionais, de modo a contribuir com a prática pedagógica da/na escola.

Para tanto, esta investigação, possui como objetivo geral “investigar o trabalho da supervisão escolar, procurando (re)afirmar a relevância do acompanhamento ao fazer pedagógico dos(as) professores(as), indicando ações que contribuam na melhoria do processo ensino e aprendizagem”. Além de apontar como objetivos específicos: *compreender* o conceito de supervisão escolar, desmistificando a visão de “fiscalizador(a)”, ressignificando o seu papel de mediador(a) e orientador(a) junto às(aos) docentes; *analisar e refletir* acerca das funções e da formação dos(as) supervisores(as) escolares, a partir do contexto histórico, podendo *fortalecer*, através das atribuições e caracterizações do trabalho dos(as) supervisores(as) escolares, a valorização da participação deles(as) no fazer pedagógico diário dos(as) professores(as).

Neste sentido, abordo nesse escrito o tema de pesquisa: “o papel da supervisão escolar no atual contexto das escolas públicas da Coordenadoria Regional de Educação (CRE)<sup>3</sup> de Concórdia – SC”. Busco, por meio da reflexão deste tema, sugerir ações que possam contribuir na condução do trabalho diário dos(as) supervisores(as) escolares, uma vez que, no contexto histórico da supervisão escolar, ela assumia o caráter de inspeção, vista como

---

<sup>3</sup> Em 2019, através de um decreto, 20 Agências de Desenvolvimento Regional (ADRs) de Santa Catarina foram desativadas. Na cidade de Concórdia/SC, nos espaços da ADR, manteve-se o setor de ensino, sendo nominado Coordenadoria Regional de Educação - CRE (A AUTORA, 2019).

autoritária, que controlava a vida escolar e os(as) profissionais que atuavam nas escolas (SILVA JUNIOR, 1984).

Essa perspectiva de atuação do(a) supervisor(a) necessita ser enfrentada, constituindo debates, ideias, atitudes e encaminhamentos junto aos(as) profissionais, de forma a contribuir na concretização de novas posturas de atuação dos(as) supervisores(as) escolares, para que eles(as) exerçam suas funções em um viés de mediação, orientação e articulação dos saberes entre quem ensina e quem aprende.

É pertinente destacar, também, o problema de pesquisa: “que ações da supervisão escolar podem colaborar para a organização do fazer pedagógico dos(as) professores(as) no espaço da escola?”. Tal inquietação deve-se ao fato de que poucos são os documentos que norteiam o trabalho do(a) supervisor(a) escolar no estado de Santa Catarina, distanciando-se, muitas vezes, das reais necessidades que emergem no contexto das escolas, principalmente, acerca da ação pedagógica docente.

Torna-se importante apontar, também, que o problema explicitado parte das experiências vivenciadas pela pesquisadora, no que tange à aproximação entre o trabalho dos(as) supervisores(as) escolares e o processo ensino e aprendizagem, na tentativa de atender as inúmeras demandas educacionais derivadas das transformações do atual contexto social, familiar e político da sociedade. O(a) supervisor(a) escolar é considerado(a) um(a) especialista em assuntos educacionais, que coordena o Projeto Político Pedagógico da escola (de acordo com a Lei nº 668/2015 que designa as atribuições dos supervisores escolares em Santa Catarina), sendo que esse documento necessita abarcar todos os setores da vida que são vivenciados pelos(as) alunos(as), famílias e profissionais da escola, contribuindo na efetivação do conhecimento significativo<sup>4</sup> em sala de aula.

Dessa forma, a partir de autores como: Silva Junior (1984); Rangel (2002; 2013); Ferreira (2002a); Saviani (2002); Alarcão (1996; 2011); Medina (2002; 2013); Quaglio (2000); Raphel (2000); Bueno (2000); Amaral (1996); Maccariello (2008); Nérici (1986);

---

<sup>4</sup> Aprendizagem significativa caracteriza-se pela “interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, mas essa interação é não-litera e não-arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva. Duas são as condições para a aprendizagem significativa: 1) o material de aprendizagem deve ser potencialmente significativo e 2) o aprendiz deve apresentar uma predisposição para aprender. A primeira condição implica: 1) que o material de aprendizagem (livros, aulas, aplicativos, etc.) tenha significado lógico (isto é, seja relacionável de maneira não-arbitrária e não-litera a uma estrutura cognitiva apropriada e relevante); e 2) que o aprendiz tenha em sua estrutura cognitiva ideias-âncora relevantes com as quais esse material possa ser relacionado. Quer dizer, o material deve ser relacionável à estrutura cognitiva e o aprendiz deve ter o conhecimento prévio necessário para fazer esse relacionamento de forma não-arbitrária e não-litera” (MOREIRA, 2012, p. 2-8).

Luck (1983; 1986); Placco (2006); Libâneo (1992; 2004a; 2004b 2008); Linhares (2013); Vasconcellos (2002) entre outros(as), foram identificados alguns princípios que conduzem o trabalho da supervisão escolar acerca da organização do fazer e da prática pedagógica. Nessa perspectiva, esses(as) autores(as) possibilitam um olhar holístico, crítico, reflexivo e estratégico para a construção, produção e estruturação do trabalho da supervisão escolar.

Após a realização da pesquisa bibliográfica, documental e da coleta de dados, destaca-se a análise e a interpretação das informações obtidas na pesquisa empírica. Para isso, utilizei, como técnica de interpretação dos dados coletados, a “análise de conteúdo”, que consiste em um conjunto de “técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, que permitam a inferência de conhecimentos relativos as condições de produção/recepção dessas mensagens” (BARDIN, 1977, p. 42).

Na sequência, por meio da análise, da compilação e da interpretação dos dados, propus a organização de ações acerca do trabalho dos(as) supervisores(as) escolares junto ao fazer pedagógico dos(as) professores(as). Essas propostas constituíram-se a partir da análise das leituras bibliográficas e documentais, bem como dos dados e/ou informações obtidas com os sujeitos pesquisados.

No capítulo 2 (dois), “Supervisão escolar: histórico, formação e a atuação do(a) profissional”, abordei, além da historicidade, como se constituiu a formação e a função desse especialista no campo escolar, traçando paralelos às legislações que amparam e regularizaram o trabalho da supervisão no contexto das escolas públicas do Brasil e da rede estadual catarinense, sendo que, nessa última, o marco regulador da profissão deu-se a partir da Lei nº 6844/1986. Ainda neste capítulo, apresento aspectos conceituais da “supervisão escolar”, bem como a compreensão etimológica da palavra “supervisão”, uma vez que seu trabalho, de acordo com a literatura, está articulado ao movimento da desconstrução dos problemas em sala de aula.

No capítulo 3 (três), “O percurso metodológico do estudo”, procuro evidenciar a relevância desta pesquisa, em que busquei investigar as produções acerca da temática, nas plataformas: IBICT- Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia, que abarca a BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e Google Acadêmico, entre os anos 2000 a 2018. Neste capítulo, também, pontuei alguns pressupostos metodológicos que conduziram a investigação, bem como a caracterização dos sujeitos deste estudo (os/as supervisores/as

escolares), que integram as escolas públicas estaduais da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Concórdia/SC.

No capítulo 4 (quatro), “Supervisão escolar: um olhar a partir da prática cotidiana”, como pesquisadora, apresento a narrativa a partir da minha experiência no trabalho da supervisão escolar. Também apresento alguns caminhos significativos para iniciar a trajetória na profissão, bem como a organização da proposta de trabalho. Além disso, pontuo algumas proposições de “quem é o supervisor escolar nos dias atuais?”, apontando para a necessidade de buscar o fortalecimento da identidade desse(a) profissional.

No capítulo 5 (cinco), “Supervisão escolar: adentrando nas nuances do processo investigativo”, apresento a investigação com os sujeitos desta pesquisa. Nele, estão imersas as singularidades<sup>5</sup> das profissionais supervisoras, as quais narraram suas práticas cotidianas, a partir da indução dos seguintes enfoques investigatórios: organização e planejamento da escola; trabalho com o(a) professor(a); enfrentamento das atribuições do(a) supervisor(a) escolar e, alternativas para o trabalho mais autônomo do profissional da supervisão.

No capítulo 6 (seis), “Ações pedagógicas: uma contribuição à prática da supervisão escolar”, encontram-se as ações (produto), que se constituem como possibilidades para o desenvolvimento de um trabalho exitoso na supervisão escolar, sendo elas: planejamento pedagógico coletivo; o questionar e o refletir na prática cotidiana; observação da prática entre os pares; orientações pedagógicas aos(as) docentes; avaliação da aprendizagem inclusiva; conteúdo e forma: a dialética ente o ensino a aprendizagem; a formação continuada dos(as) professores(as) a partir do contexto escolar. Essas possibilidades visam contribuir com a prática pedagógica dos(as) professores(as) e dos(as) supervisores(as) escolares.

Ao final, busco defender uma visão transformadora da supervisão escolar, partindo dos conceitos já propostos pelos(as) autores(as), evidenciando ainda mais o papel do(a) supervisor(a) a partir da investigação. Para tanto, as ideias apresentadas podem contribuir para o repensar a prática supervisora, possibilitando uma melhor articulação e diálogo entre professor(a) e supervisor(a).

---

<sup>5</sup> “Quando entramos em contato com um fenômeno empírico, trata-se de uma ocorrência singular, única e irrepetível [...] pois, tudo o que nos oferece o mundo externo como certeza sensível é imediatamente e sempre algo singular, ou uma conexão única de singularidades. Por isso, a singularidade em si mesma está no plano da aparência do fenômeno. Para conhecê-lo, é preciso que sejamos capazes de ir além da aparência” (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 364), uma vez que “o singular é parte de um todo. Esse todo, [...] se cria e se realiza na interação das partes singulares. Essas partes não existem por si mesmas: elas se relacionam entre si e com o todo” (p. 365). Desse modo, a singularidade apresentada neste escrito, imprime além de ideias, características únicas e particulares de cada sujeito pesquisado.



## **2 SUPERVISOR(A) ESCOLAR: HISTÓRICO, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

Neste capítulo, tem-se o percurso histórico da supervisão escolar e, junto a esse, encontram-se reflexões quanto ao desenvolvimento dessa profissão, bem como a formação desse(a) profissional. Também, encontra-se a visão de alguns autores quanto à atuação da supervisão no sistema de ensino e nas escolas públicas do país. A essa ideia enlaça-se o contexto da supervisão escolar nas escolas públicas da rede estadual de Santa Catarina, assim como a visibilidade marcada nessa profissão pelo(a) inspetor(a) escolar. A ascensão da supervisão escolar ocorreu nos anos 60, quando se irradia a ideia dessa profissão nas conferências e nos cursos universitários.

Neste mesmo capítulo, ainda aborda-se o conceito e as caracterizações da palavra “supervisão escolar”, de modo a fazer compreender aos(às) possíveis leitores(as), não só a conceituação da palavra, mas o exercício de seu trabalho sintetizado na prática pedagógica do espaço escolar. Para tanto, mostra-se que, no movimento da escola, a supervisão escolar atua junto ao corpo docente e caminha para o sentido de “visão sobre” os elementos estruturais da educação que perpassam a escola, de modo a transformar e significar cada vez mais sua prática diária.

### **2.1 A SUPERVISÃO ESCOLAR NO BRASIL**

No Brasil, a função Supervisora tem seus primeiros reflexos por volta de 1549. Naquele período, com a chegada dos Jesuítas, deu-se “início a organização das atividades educativas em nosso país. No Plano de Ensino formulado pelo padre Manoel da Nóbrega está presente a função Supervisora, mas não se manifesta ainda, a ideia de supervisão” (SAVIANI, 2002, p. 20). Após a morte de Manuel da Nobrega, em 1570, os jesuítas adotaram no Brasil o Plano Geral, denominado *Ratio Studiorum*, em que se fez presente a ideia de supervisão. Com esse plano, fundado por Inácio de Loyola, as Constituições da Companhia de Jesus foram remontadas, de modo a incorporar, como linha principal, a organização didática e pedagógica advinda da Ordem.

Somente em 1586, tem-se a primeira versão do Plano Geral, que recebeu críticas e sugestões. Por isso, foi editado e reestruturado, resultando em uma nova versão em 1591. Mesmo assim, caracterizou-se como um teste experimental por um período de três anos, sendo que sua versão final só ocorreu em 1599 em todos os colégios da Companhia de Jesus (SAVIANI, 2002). O Plano definia quais atividades deveriam ser executadas pelos “agentes ligados ao ensino, indo desde as regras do provincial, às do diretor, do prefeito de estudo, dos professores e de modo geral de cada matéria de ensino [...]” (SAVIANI, 2002, p. 20). De certo modo, a ideia de supervisão escolar surgiu a partir da figura do Prefeito de Estudos, conforme trouxe o Plano *Ratio Studiorum*. O Prefeito de Estudos era “assistente do reitor e o auxiliava na boa ordenação. [...] a função supervisora, é destacada das demais funções educativas e representada como uma tarefa específica, [...] distinta do reitor e dos professores, é o então denominado *prefeito dos estudos*” (SAVIANI, 2002, p. 21).

Com as reformas Pombalinas em 1759, decorrentes da expulsão dos jesuítas, o termo prefeito dos estudos sofreu alterações. Com o decreto de 28 junho do mesmo ano:

Seguiu-se a proibição de ensinar em todos os domínios portugueses, decretada por Alvará Régio de 28 de junho do mesmo ano. Além de privar os Jesuítas do ensino, este Alvará Régio continha as bases de uma “nova” metodologia para as Escolas Menores, criava o cargo de Diretor-geral dos Estudos, assim como instituía o Colégio dos Nobres, em Lisboa (ROSA; GOMES, 2014, p.45).

Para efeito educacional, tem-se as aulas pensadas nas metodologias régias<sup>6</sup> e a função supervisora concentrou-se, conforme as autoras mencionadas na figura do(a) *diretor(a) geral dos estudos*, ao qual era designado “fazer em cada local, o levantamento do estado das escolas” (SAVIANI, 2002, p. 22). Esse profissional ainda “tinha como funções fazer cumprir as disposições do diploma, ficando a ele subordinados todos os professores régios das disciplinas. Esta diretoria manteve-se em funções durante aproximadamente onze anos” (ROSA; GOMES, 2014, p. 46). Para Saviani (2002, p. 22),

A ideia de Supervisão englobava os aspectos políticos-administrativos (inspeção e direção) em nível de sistemas concentrados na figura do diretor geral, e os aspectos de direção, fiscalização, coordenação e orientação do ensino, em nível local, a cargo dos comissários ou diretores dos estudos, os quais operavam por comissão do diretor geral dos estudos.

---

<sup>6</sup> As aulas régias eram aulas isoladas que substituíram o curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas (MACIEL; SHIGUHOV NETO, 2006).

Em 1827, Dom Pedro I instituiu a lei 15 de outubro, na qual estabeleceu as escolas de primeiras letras, em todos os lugares e vilarejos. Essa lei, em seu artigo 5º, determinava o “Método do Ensino Mútuo”. Nesse método, o professor exercia dupla função: de docente e também de supervisor, o qual, a maioria das vezes, circulava pelos espaços de aprendizagem, observando o trabalho dos monitores instruídos por eles (SAVIANI, 2002). Para Alves e Duarte (2012, p. 4), isso acarretou, em 1834, a transferência

Às assembleias das províncias o encargo de regular a instrução primária e secundária, e a figura do inspetor emerge devido à preocupação com o funcionamento precário das escolas. A supervisão era vista como inspeção, fiscalização das tarefas do professor/monitor, sem considerar o esforço deste para garantir uma boa qualidade de ensino e aprendizagem.

Em fevereiro de 1854, ocorreu a reforma de Couto Ferraz, que “estabelece o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte” (LIMEIRA; SCHUELER, 2008, p. 39), em escolas públicas e privadas. A partir dessa reforma, o(a) Inspetor(a) Geral supervisionava todos estabelecimentos de ensino público ou particular, além de presidir exames dos professores, conferir-lhes os diplomas e rever os livros, bem como corrigi-los. Ademais, era ele(a) que autorizava a abertura de escolas particulares (SAVIANI, 2002). Para as instituições públicas:

Os cativos eram expressamente proibidos de matricularem-se [...]. O “povo” a ser instruído não representava, de fato, qualquer povo. [...]. Um ano após a regulamentação da instrução, a Corte possuía 26 escolas públicas primárias (17 para meninos e 9 para meninas). O número de estabelecimentos particulares era o dobro das escolas públicas. Em um total de 97 escolas e colégios, 51 atendiam aos meninos e 46 às meninas (LIMEIRA; SCHUELER, 2008, p. 38).

Nesse contexto, observo que a caracterização da “supervisão” vai ganhando ênfase em relação aos sistemas de ensino, abrangendo a organização administrativa, pedagógica, diretrizes, normas, inspeção, coordenação, organização dos grupos escolares e dos professores (SAVIANI, 2002), mantendo, “por várias décadas, o controle, a vigilância e a padronização do conhecimento, [...] atuando como um profissional que transmitia um conhecimento específico, que determinava as diretrizes do trabalho por meio de ações e julgamentos” (ALVES; DUARTE, 2012, p. 04). Porém, no período republicano, por volta de 1892 e 1896, aflorou a problemática do ensino primário, bem como da supervisão. Sendo assim:

Foi instituído o Conselho Superior da Instrução Pública, a Diretoria Geral da Instrução Pública e os Inspectores de Distrito. Casemiro dos Reis Filho observa a dominância de atribuições burocráticas sobre as técnico-pedagógicas, nas funções do inspetor. Considera que a própria definição de fiscalização para as suas atividades acarretava prejuízos pedagógicos (SAVIANI, 2002, p. 24).

Na burocratização da ação pedagógica incidiam as preocupações do(a) inspetor(a) referentes às orientações necessárias nos espaços escolares, desse modo, esse método não chegou a ser concretizado. Por volta de 1900, a supervisão escolar “fez ingresso na escola [...] mais sob o ponto de vista administrativo” (NÉRICI, 1986, p. 29). Já a década 20 foi marcada por avanços educacionais. Nela surgiu uma nova categoria profissional, os “técnicos em escolarização”, que, em 1924, foi regularizada por Heitor Lira, o qual criou a Associação Brasileira de Educação (ABE), coincidindo com a categoria dos “técnicos em educação” (SAVIANI, 2002, p. 25). Em 1925, iniciou-se a estruturação dos órgãos administrativos escolares,

João Luís Alves cria pelo decreto nº 16.782-A, o Departamento Nacional do Ensino e o Conselho Nacional de Ensino, em substituição ao Conselho Superior do Ensino, que entre 1911 a 1925 era o único órgão encarregado da administração escolar. [...] com esse decreto e as medidas por ele apresentadas, se começa a reservar a órgãos específicos, de caráter técnico, o tratamento dos assuntos educacionais (SAVIANI, 2002, p. 25-26).

Com esse documento, proferiu-se a “separação entre o administrativo e o técnico, surgindo assim, a figura do supervisor” (LUZ, 2009, p. 40), o qual se diferenciava do “diretor e do inspetor” (SAVIANI, 2002, p. 26). Nesse período, a supervisão passou a “interessar-se pela eficiência do professor, procurando orientá-lo para mudanças didáticas que permitissem maior rendimento escolar” (NÉRICI, 1986, p. 29). Sendo assim, cabe ao(a) diretor(a) a parte administrativa e , ao(à) supervisor(a), a parte técnica. O trabalho do(a) inspetor(a), então chamado de supervisor(a), deixou de ser predominantemente fiscalizador(a) e passou a assumir características de orientação pedagógica, de estímulo à competência técnica, atuando nas unidades escolares (SAVIANI, 2002).

Nesse percurso da divisão do trabalho entre o(a) diretor(a) e o(a) supervisor(a), refletiu-se a necessidade do controle do trabalho executado pelo(a) professor(a), o(a) profissional “supervisor(a)” passaria, então, a garantir a prática daquilo que estaria planejado pelo(a) docente. Com o advento da expansão industrial e os novos modelos agroexportadores, exigiu-se da educação brasileira a preparação de “uma força de trabalho com requisitos educacionais” (AGUIAR, 1991, p.19). Assim, surgiram estudos didático-pedagógicos,

administrativos e divisão do trabalho, advindos do modelo realizado por Winslow Taylor. Desse modo, o(a) supervisor(a) nos espaços escolares passou a assumir caráter tecnológico autoritário.

A partir de 1930, ocorreram grandes movimentos e, deles, surgiu o Manifesto dos Pioneiros da educação nova, que, de certa forma, não influenciou o pensamento pedagógico, mas “buscava reformular” ações educacionais. Assim posto:

Multiplicaram-se as associações e iniciativas escolares, os debates testemunhavam a curiosidade, pondo em circulação novas ideias e transmitindo aspirações novas com um caloroso entusiasmo. Se despertava a consciência de que, para dominar a obra educacional, em toda sua extensão, era preciso possuir, em alto grau, o hábito de se prender, sobre bases sólidas e largas, a um conjunto de ideias e de princípios gerais [...]” (AZEVEDO, 2010, p. 36).

Esse movimento também trouxe a contribuição das ciências para o campo da educação, sendo que “o trabalho educativo foi ganhando relevância, principalmente os técnicos, também chamados de especialistas em educação, entre eles o supervisor” (SAVIANI, 2002, p. 27).

Com a aceleração do processo de industrialização, intensificou-se a urbanização e o ensino escolar no Brasil expandiu-se fortemente, devido ao “crescimento sensível da demanda social de educação. [...], resultado de dois fatores concomitantes: o crescimento demográfico e a intensificação do processo de urbanização” (ROMANELLI, 1986, p. 14). Embora tenha ocorrido a grande expansão do ensino, ela “foi deficiente, tanto em seu aspecto quantitativo, quanto em seu aspecto estrutural [...], de um lado tinha-se a manifestação entre o sistema educacional, do outro, a expansão econômica e as mudanças sócio-culturais” (ROMANELLI, 1986, p. 15).

A escola passou a sofrer pressões, enquanto a organização do sistema de ensino buscava atender as demandas e a consolidação do capitalismo. Assim, entre as décadas de 20 e 30, “a escola nova é a lídima representante do liberalismo educacional que se infiltra e se consolida na educação brasileira, [...] e, o discurso pedagógico passa a ser o que se afina com a nova ordem ideológica” (RAPHAEL, 2000, p. 08). Por sua vez, no governo de Getúlio Vargas, as reformas educacionais tornaram-se mais evidentes, como, por exemplo: em 1930, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública; as reformas Francisco Campos em 1931; o manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932; o surgimento da constituição de 1934 e as Reformas de Capanema de 1942 a 1946. Além disso, Francisco Campos instituiu uma

série de mudanças e decretos, dos quais a criação do Conselho Nacional de Educação e a organização do Curso Superior, mexendo com toda a estrutura de ensino (OLIVEIRA, 2006), podem ser destacados. É importante lembrar que:

Nas reformas Francisco Campos, pelo decreto 19.851 de 11 de abril de 1931, o Estatuto das Universidades Brasileiras previa a implementação de faculdades de Educação, Ciências e Letras, ao serem implementadas, acabou por prevalecer a denominação Filosófica, Ciências e Letras (SAVIANI, 2002, p. 28).

Para o autor, essa faculdade formava professores(as) das diferentes disciplinas, de modo que se originou o curso de Pedagogia. Esse curso formava professores(as) para os componentes curriculares do Curso Normal (magistério), bem como formava os técnicos em educação (SAVIANI, 2002), sendo esses(as) supervisores(as). A partir desse contexto, para a atuação na área da supervisão, o(a) profissional deveria possuir formação, de modo a contribuir com a “qualificação” dos(as) professores(as) da educação secundária. Assim:

A formação do supervisor, adinha do modelo “três mais um”, ou seja, três quartos do currículo de formação era voltado para as disciplinas gerais e fundamentos, já o modelo “mais um” correspondia a formação do professor, era conjugação de bacharelado e licenciatura. O professor licenciado, trabalha no magistério, vai para a sala de aula, era isso que o supervisor fazia no ensino normal. Já o bacharel, atuava [...] em relação aos sistemas educacionais. Atuava com acompanhamento e verificação. Era um trabalho muito mais ligado a controle e eficácia do sistema escolar (OLIVEIRA, 2015, p. 01).

É importante esclarecer que o modelo

“Três mais um” era constituído por três anos de formação de bacharéis, que com mais um ano de curso de Didática, formaria os licenciados em pedagogia. [...]. Quem concluísse o bacharelado, recebia o diploma de bacharel em pedagogia e, posteriormente, completando o curso de didática teria o diploma de licenciatura (OLIVEIRA, 2006, p. 22).

Embora a especificidade da formação do(a) supervisor(a) escolar estivesse ligada à formação do(a) professor(a) pedagogo(a), ainda por volta de 1931, os cursos de Pedagogia formavam técnicos(as) ou especialistas em educação. “Os técnicos da educação eram, portanto, os pedagogos generalistas permanecendo até os anos 60” (SAVIANI, 2002, p. 29). Esse(a) técnico(a) “tinha maior preocupação em desempenhar as decisões dos tecnocratas, do que preocupar-se com a divisão de tarefas, garantindo a polarização e o saber parcelado” (SILVA, 1981, p. 57-58).

Na década de 60, no período militar, observa-se a busca por “acertos” na educação, através de novas reformas no ensino. Sendo assim, naquela década, “a formação de orientadores, supervisores e administradores escolares, para atuar nas escolas primárias, foi delegada ao Ensino Normal, pela Lei 4024/61, não sendo exigida formação em nível superior para atuar, nesses cargos, no Ensino Primário” (MICHALOVICZ, 2015, p. 04). Verifica-se, nessa lei, a seguinte redação:

Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á: a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica; b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginásial. [...]

Art. 57. A formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no meio (BRASIL, 1961, p. 1).

Em 1969, o Conselho Federal de Educação, respaldado na Lei 5540<sup>7</sup>, de 28 de novembro de 1968, aprovou o Parecer nº 252 de 1969, o qual regulamentou a Reforma Universitária e, conseqüentemente, os cursos de Pedagogia. A partir desse parecer, ao invés de formar “técnico(a) em educação”, que atuasse em várias funções, buscou-se especializar o(a) profissional em uma dada área/função, de maneira que “o curso de Pedagogia foi, então, organizado na forma de habilitações, [...] prevendo quatro habilitações centradas nas áreas técnicas individualizadas por função” (SAVIANI, 2002, p. 29). Foi, então, a partir desse momento, que os cursos de Pedagogia passaram a formar:

Além do docente, o chamado “especialista em educação”, introduziu habilitações em Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração Escolar e Inspeção Escolar. Outra modificação, foi na duração do curso, que passou a ter duas modalidades de licenciatura: a plena (com duração de 2200 horas) e a licenciatura curta (com duração de 1100 horas) (MICHALOVICZ, 2015, p. 06).

---

<sup>7</sup> De acordo com essa lei, no Art. 30. “A formação de professores para o ensino de 2º grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior. §1º A formação dos professores e especialistas previstos neste artigo realizar-se-á, nas universidades mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos cursos respectivos. §2º A formação a que se refere este artigo poderá concentrar-se em um só estabelecimento isolado ou resultar da cooperação de vários, devendo, na segunda hipótese, obedecer à coordenação que assegure a unidade dos estudos, na forma regimental” (BRASIL, 1968, p. 1).

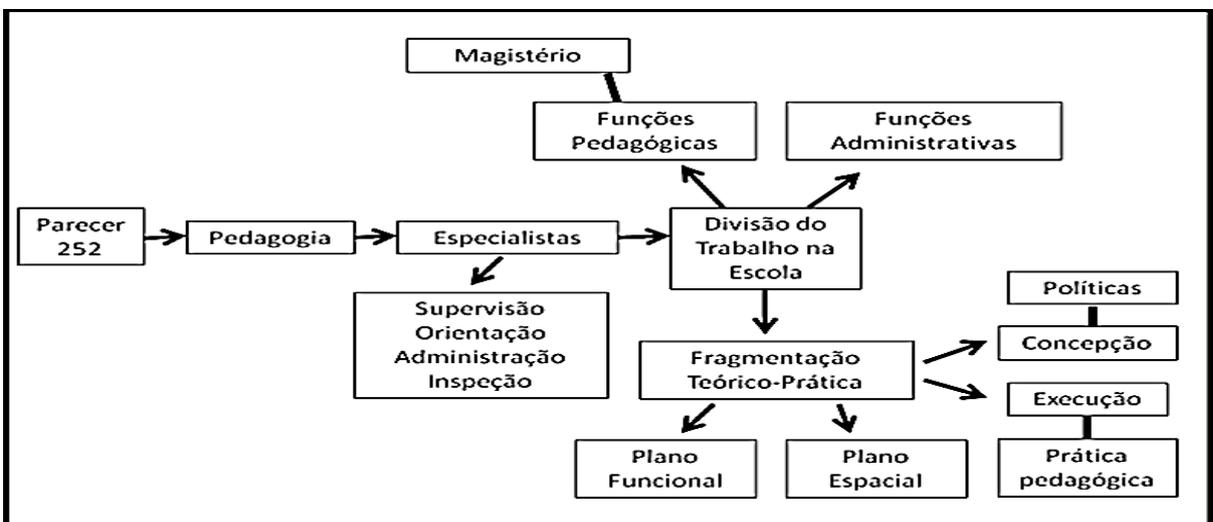
A licenciatura plena teria como base uma formação mínima em três anos e máxima, sete anos divididos em dois segmentos:

O primeiro constituído pela sociologia geral, sociologia da educação, psicologia da educação, história da educação, filosofia da educação e didática; o segundo desdobrava-se nas habilitações Magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau, Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração Escolar e Inspeção Escolar (OLIVEIRA, 2006, p. 24).

Apesar das mudanças acerca da formação dos(as) professores(as) e dos(as) especialistas, observa-se que, desde a década de 30, teve-se a permanência da ideia de supervisão relacionada à função de inspeção, de modo que, “já na reforma Francisco Campos, em 1931 se referia às tarefas de acompanhamento pedagógico; no entanto, tais tarefas eram atribuídas ao inspetor escolar, do qual reduzia-se a aspectos administrativos e de fiscalização” (SAVIANI, 2002, p. 29).

Vale ressaltar que desde as primeiras regulamentações dos(as) profissionais da educação, tem-se a “clareza do caráter manipulador – ideológico pelo qual a estrutura de Poder controla o profissional da educação, desde a sua forma até a ocupação nos cargos que são criados” (SILVA, 1981, p. 59). Em suma, como afirma Saviani (2002), “buscou-se aplicar a “taylorização” ao trabalho pedagógico [...], a divisão técnica do trabalho e o parcelamento das tarefas [...], abrindo-se de certa forma, o caminho para o reconhecimento profissional do supervisor”. No quadro que segue, pode-se observar a divisão do trabalho nos espaços escolares após o Parecer nº 252/1969.

**Figura 1.** Divisão do trabalho na escola.



Fonte: Michalovicz (2015, p. 11)

A divisão do trabalho nas escolas, como assinala Azzi (2009, p. 41), “é a hierarquização das funções ali existentes, muitas vezes [...], reforça a ideia de desqualificação decorrente da especialização”, ou seja, tem-se a ideia de que a hierarquização está composta por profissionais com “melhores” graduações e especializações (*Lato Sensu*). Pode-se ainda anotar que é como se a formação inicial em determinada licenciatura fosse melhor e mais importante que outra.

Embora nos espaços escolares, haja a pirâmide da “ascensão” profissional, “a supervisão escolar surge como um meio de garantir a execução do que foi planejado” (SILVA, 1981, p. 45), tanto pelo docente como pelos demais membros da escola. Em análise, pode-se afirmar que a partir do Parecer nº 252/69 abre-se

Claramente a perspectiva de profissionalização da supervisão [...], com efeito, estavam preenchidos dois requisitos básicos para se constituir uma atividade com o *status* de profissão: a necessidade social, isto é, um mercado de trabalho permanente [...] e a especificação das características da profissão ordenadas em torno de um mecanismo, também permanente, de preparo dos novos profissionais, o que se traduziu no curso de Pedagogia reaparelhado para formar, entre os vários especialistas, o supervisor (SAVIANI, 2002, p. 31).

Foi, portanto, com o Parecer 252/69 que a profissão de supervisor(a) escolar começou a ganhar destaque na educação brasileira, de modo a constituir uma identidade própria, exclusiva e estreitamente relacionada ao curso de Pedagogia. Por isso, para Silva Junior (1981), a história da supervisão escolar, propriamente dita, tem seu marco inicial, somente, a partir dos anos 60, quando irradia-se a ideia desse(a) profissional, tanto em conferências como em cursos universitários. Todavia, em todo o Brasil, a reconstrução histórica desse(a) especialista traz referências das escolas primárias, quando se é reportado ao “Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar, conhecido pela sigla PABAE”<sup>8</sup> (PAIVA; PAIXÃO, 2013, p. 37). O PABAE foi implantado como um centro experimental de programa

---

<sup>8</sup> O PABAE “iniciou suas atividades em julho de 1957. Em maio de 1964, cessou a participação americana direta na administração. As atividades mantiveram-se e o Programa passou a ser dirigido por Lyra Paixão. Apoiado em acordos gerais estabelecidos entre Brasil e Estados Unidos, o Ministério da Educação e Cultura solicitou, em 11/4/1956, assistência técnica à Missão Norte-Americana de Cooperação Técnica no Brasil (Usom-B)” (PAIVA; PAIXÃO, 2013, p. 37). Segundo Medeiros e Rosa (1985, p. 22), o PABAE “foi extinto no governo de João Goulart pelo então ministro da educação Paulo de Tarso, sendo substituído pelo Centro Nacional de Educação Elementar (CNEE). No governo militar que se instalou no Brasil em 1964, as atividades do PABAE foram substituídas pelo DAP (Divisão de Aperfeiçoamento de Professores), criado em 1965”.

Piloto de educação no Instituto de Educação em Belo Horizonte, [...] professoras do curso normal, supervisores, inspetores e diretoras de escolas primárias e normais de diversos estados realizaram cursos de aperfeiçoamento. Por meio destes cursos, da produção e distribuição de material didático e assessorias a secretarias de educação, o Pabae contribuiu para a divulgação de uma abordagem dos problemas da escola primária que predominou no período que vai do final da década de 50 até o início da década de 70 (PAIVA; PAIXÃO, s/d, p. 11).

Para Libâneo (1984, p. 31), o PABAEE tinha como objetivo “adequar o sistema educacional à orientação político – econômica do regime militar: inserir a escola nos modelos de racionalização dos sistemas de produção capitalista”. Esse novo programa trouxe, como proposta, a produtividade no sistema de ensino e a necessidade do aperfeiçoamento técnico. O PABAEE “formou a primeira leva de supervisores escolares para atuar no ensino elementar (primário) brasileiro, com vista a modernização do ensino e ao preparo do professor leigo” (MEDEIROS; ROSA, 1985, p. 21). Por advir do modelo norte-americano, buscou atender um sistema capitalista através do ensino instrucional técnico.

Com esse programa, a função da supervisão vai ganhando destaque em muitas regiões do Brasil, (São Paulo, Minas Gerais, Manaus, Porto Alegre, entre outros), tendo, como base, a perspectiva tecnicista, da qual “seu autoritarismo alcançou o ponto máximo de exacerbação, no período de 68 a 74” (SILVA JUNIOR, 1984, p.48). Ademais, a supervisão escolar inspirada no princípio de produtividade buscava cumprir a filosofia da reprodução, assim professores e alunos deixavam de “refletir criticamente sobre a realidade [...] e, a escola, ensinar com mais ênfase habilidades relacionadas a submissão e obediência à autoridade” (QUEIROZ, 2003, p. 123). Por isso, para Saviani (2002, p. 32) a “função do supervisor é precisamente política e não principalmente técnica, mesmo quando [...] se apresenta sob a roupagem da técnica ela está cumprindo basicamente, um papel político”.

É, por isso que, a partir na década de 70, “estruturaram-se e implantaram-se os serviços de supervisão escolar nos vários estados brasileiros (conforme já citado), obedecendo às diretrizes do plano político-ideológico dos governos pós-64” (MEDEIROS; ROSA, 1985, p. 23). Além disso, a supervisão escolar trouxe explicitamente a ideia de conter soluções para os problemas, que se apresentavam nos espaços escolares, de modo que, ao desvelá-la, percebe-se que sua implementação surgiu para atender as exigências “político-ideológico no bojo da racionalização, eficiência e produtividade” (MEDEIROS; ROSA, 1985, p. 24).

É nessa perspectiva que a supervisão escolar manifesta-se como controle da produtividade da sociedade capitalista, em decorrência do auge do tecnicismo, em que professores e alunos eram “meros executores de um projeto educacional concebido, planejado

e controlado por supostos especialistas” (QUEIROZ, 2003, p. 123), - o(a) supervisor(a) escolar. O principal objetivo desse modelo de educação era o *aprender a fazer*. Os conteúdos pensados e trabalhados em sala de aula incentivavam os alunos a desenvolverem aptidões, principalmente, para a submissão.

Naquele período, a função da supervisão adquiriu caráter funcionalista, de modo que enfatizava a necessidade e a importância desse(a) profissional no interior das instituições, para evitar, ao máximo, o desenvolvimento do pensamento subjetivo, que atrapalharia a eficiência, a eficácia e a otimização do trabalho pedagógico. Apesar disso, conforme Queiros (2003, p. 24):

As principais medidas adotadas foram a reforma universitária, sob a Lei 5540/68 e a reforma do 1º e 2º graus, sob a Lei 5692/71 [...], com objetivo a preparação da mão de obra para a crescente industrialização do país e para garantir a educação disciplinada, controlada dentro da ordem estabelecida pela ideologia desse regime.

É neste certame que, em 1971, o presidente, Emílio G. Médici, sancionou a Lei nº 5692/71, sem revogar integralmente a Lei nº 4024/61, fixando novas diretrizes e bases no ensino de 1º e 2º graus. Essa “nova” legislação não significou uma ruptura com a Lei nº 4024/61, pelo contrário, ela incorporou outros objetivos para os níveis de ensino, que foram pensados para o desenvolvimento da produtividade, que absorvesse os aspectos econômico e social do país. Por isso, na LDB 5692/71, notou-se uma preocupação tanto com a formação dos(as) professores(as) como dos especialistas em educação, incluindo, nesse último, os(as) supervisores(as) escolares, não somente para o ensino de 1º grau, mas também para o ensino de 2º grau, conforme está reportado, tanto no art. 29 como no art. 33 dessa legislação:

Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos. [...]

Art. 33. A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação (BRASIL, 1971, p.1).

Embora a formação desse especialista seja em nível superior, na Lei nº 5692/71, não explicita qual deve ser a graduação, de modo que, no art. 40, tem-se a seguinte redação: “será condição para exercício de magistério ou especialidade pedagógica o registro profissional, em órgão do Ministério da Educação e Cultura, dos titulares sujeitos à formação de grau superior” (BRASIL, 1971). Vale lembrar que a reforma universitária Lei nº 5540/68 já trazia a

consonância com a legislação prevista na Lei nº 5692/71, em que determinava as habilitações específicas para cada função.

Cabe frisar que, no art. 33, conforme citado, observa-se a distinção entre as funções de supervisão e a de inspeção, ficando claro que ambas as formações far-se-ão em nível superior, porém distintas uma da outra. Neste sentido, as legislações - Leis nº: 4024/61, 5540/68 e 5692/71 - trazem alterações significativas em relação à formação dos(as) profissionais docentes, bem como dos especialistas em assuntos educacionais para os sistemas de ensino, desde os anos iniciais ao ensino superior.

É importante notar que a primeira legislação (Lei nº 4024/61) concebe a formação de(as) professores(as), orientadores(as), supervisores(as) e administradores(as) escolares, para atuarem no ensino primário, em nível Normal (magistério). Já a segunda legislação (Lei nº 5540/68) faz inferência à “reforma do ensino superior e a implementação do curso de Pedagogia e as especializações em educação, entre as quais a de supervisão escolar” (MEDEIROS; ROSA, 1985, p. 23). Ademais, essa legislação, por ter estabelecido a formação universitária, passou a garantir a implementação da Lei nº 5692/71, que traz o olhar dos dois documentos, abarcando a formação dos(as) professores(as) e especialistas em educação, tanto para o ensino de 1º grau como de 2º grau.

Vale lembrar que todo aparato de leis e portarias nacionais buscou e busca também orientar os estados e municípios, quando da organização do trabalho dos profissionais da educação, bem como dos sistemas de ensino de acordo com a realidade e as especificidades de cada local. Barcelos (2014, p. 52) acrescenta que:

Um sistema nacional de ensino representa a forma plena de organização da educação de um país: ele é público, autônomo e se ancora nos dispositivos legais definidos na LDB e especificados em legislação complementar. Ele regula as bases dos sistemas de ensino estaduais e municipais, a ele vinculados e subordinados.

Isso vai ao encontro do que passou a apontar a Constituição em 1988, em seu art. 211, a “União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”, uma vez que, por volta da década de 70, o Brasil caracterizava-se com ideias desenvolvimentistas, principalmente, na economia. A sociedade passava por um momento de violência e repressão. A educação em nível de Brasil, por sua vez, como afirma Gadotti (1980, p. 61), sentia-se pressionada quanto “a necessidade da transmissão de uma cultura existente (ciência, valores, ideologias) [...] e a necessidade de

criação de uma nova cultura, que é tarefa revolucionária da educação”. Assim, a supervisão escolar, “vista” como atribuição do inspetor, lentamente passou a ser percebida como uma função especializada dentro do aparelho educativo do Estado. Então, criaram-se serviços de supervisão, cuja tarefa é o aperfeiçoamento do professor (MEDEIROS E ROSA, 1985).

Desse modo, no final da “década de 70 e início da década de 80, surgem as primeiras Associações de Supervisores no Brasil, várias dessas organizações emergiram no próprio bojo das Secretarias de Estados da Educação” (MEDEIROS; ROSA, 1985, p. 29). Em 1976, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) promoveu o 1º Seminário dos Supervisores em Brasília. O 2º seminário aconteceu em 1979, em Curitiba, capital do estado do Paraná. Naquele encontro, Saviani (2002) apresentou sua tese caracterizando, de fato, que a função da supervisão nos espaços escolares é, pois, um exercício político e não apenas técnico. Político por reconhecer o direito à palavra.

## 2.2 A SUPERVISÃO ESCOLAR NA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA

Há muitas décadas, a educação estadual catarinense tem a presença e a participação dos(as) supervisores(as) escolares junto à equipe pedagógica e diretiva das escolas. Foi através do Parecer nº 252/69 que se regulamentou e instituiu esses(as) especialistas nas escolas públicas da rede estadual, de modo que, ainda em 1969, o estado “antecipou a reforma de ensino [...] e implantou o curso básico obrigatório de 8 anos e o 2º grau profissionalizante a partir de 2 anos de cultura geral” (HINLMANN, 1985, p. 41). Dois anos depois, foi implantada pela Lei nº 5692/71, para todos os estados brasileiros, “a obrigatoriedade escolar para 8 anos, ou seja, a faixa que vai dos 7 aos 14 anos de idade” (ROMANELLI, 1984, p. 237).

No estado de Santa Catarina, os registros sobre a supervisão escolar estão representados na figura do inspetor escolar, desde os períodos de 1834, estendendo-se até 1960. Assim, a figura do(a) supervisor(a) escolar não é explicitada ainda. Diante disso, os(as) profissionais – inspetores(as), “revelaram-se figuras-chave no processo de constituição do sistema de educação [...] catarinense” (BARCELOS, 2014, p. 85), e a formação desses(as) profissionais, bem como dos(as) professores(as), supervisores(as), orientadores(as) e administradores(as), que constituíam as escolas catarinenses, seguiam a legalidade dos

registros/documentos nacionais da época, tendo como fundamento a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 4024/61.

Na década 70, em Santa Catarina, esses(as) profissionais, descontentes com o que lhes era atribuído, promoveram:

Amplas discussões em busca de uma nova prática pedagógica, tendo como instrumento primordial de atuação o currículo escolar. Assim sua atuação básica deverá residir no resgate de sua função, numa nova abordagem do currículo escolar. Currículo agora, entendido como necessidade articulado à totalidade social; historicamente situado e culturalmente determinado (SANTA CATARINA, 1991, p. 71).

Apesar da função da supervisão sofrer avanços em nível de legislação, observou-se que ela foi sofrendo uma “invisibilidade” acarretada pela inspeção por muito tempo, de modo que, em muitos documentos, explicitam-se informações da inspeção e não da supervisão (conforme já mencionado), gerando dúvidas em relação às atribuições que predominavam para cada cargo e/ou função. Porém, é importante frisar que, a partir da primeira LDB - 4024/61, a supervisão tornou-se oficializada e amparada por lei. Por isso, anterior a esse documento, no estado catarinense, encontram-se somente registros sobre o(a) inspetor(a) escolar, que, para Barcelos (2014), era função exercida, na maioria das vezes, pela figura masculina e foi ganhando visibilidade a partir do século XX, quando se realizaram as reformas no ensino. Antes disso:

O inspetor escolar era um cargo comissionado, nomeado pelo governador, [...], o candidato deveria ser maior de vinte e cinco anos, diplomado pelas escolas superiores, ginásios ou escolas normais do país. Com a reforma educacional, (Lei n. 1.030, de 26 de outubro de 1914) o cargo de inspetor escolar foi suprimido; em substituição, criou-se o cargo de inspetor escolar técnico (BARCELOS, 2014, p. 90 *apud* HOLLER, 2009, p. 76).

Essa profissão conferia-lhes várias atribuições e instruções, como, por exemplo: verificar livros de escriturações; acompanhar matrículas e frequência; observar disciplinas e aproveitamento; cuidar para que os(as) professores(as) não deixassem os(as) alunos(as) sem recreio; verificar os programas de ensino e orientações; assistir às aulas; verificar provas mensais e provas gráficas; acompanhar trabalhos manuais; não descuidar da higiene e conservação do prédio; contribuir para a ordem e o gosto artístico; verificar o material escolar, entre outros, durante seu percurso de visitação nas escolas catarinenses (SANTA CATARINA, 1946).

O (a) inspetor(a) escolar ocupou lugar extremamente relevante por manter controle e autoridade, o que abrangia não só o trabalho do(a) professor(a), mas também do(a) diretor(a), do administrativo e dos(as) alunos(as). Segundo Barcelos (2014, p. 92), na referida década, o(a) inspetor(a) escolar, no estado catarinense, “passou a ser intitulado coordenador local de educação, e os grupos escolares foram substituídos pelas escolas básicas, com oito anos de escolaridade obrigatória. Assim, a inspeção deixou de ser realizada nos moldes então existentes”.

Até este momento, observei que a supervisão pensada no modelo pedagógico não era apresentada como uma função necessária para o ensino. Todavia, faz-se necessário lembrar que, entre a década de 70 a 80, houve a redemocratização do ensino no país.

Os movimentos reivindicatórios expressaram-se por meio de dois vetores distintos: o primeiro centrado em preocupações com significado social e político da educação, com a conquista de uma escola pública de qualidade aberta a todos [...]; o segundo, centrado em preocupações corporativas e econômicas expressando-se de maneira mais concreta nas greves dos professores (MENDONÇA, 2003, p. 55).

Na década de 80, vislumbra-se uma nova Lei de Diretrizes e Bases, por isso, em todo o país voltou-se a debater sobre a qualidade do ensino. Nesse contexto, Libâneo (2004b, p. 47) traz que algumas “faculdades de educação [...] suspenderam as habilitações convencionais (administração escolar, orientação educacional, supervisor escolar) para investir num currículo centrado na formação de professores [...] do ensino fundamental e do curso de magistério”. Além disso, esse período é marcado por vários movimentos sociais e, baseados nisso, os(as) supervisores(as) realizaram o 3º Encontro Nacional dos(as) Supervisores(as), “esse realizou-se em Goiânia, capital do Estado de Goiás nos períodos de 20 a 25 de outubro de 1980, promovido pela Associação dos Supervisores Escolares de Goiás (ASSUEGO)” (MEDEIROS; ROSA, 1985, p. 40). No encontro, os supervisores buscavam uma nova práxis educativa, especialmente em relação ao seu trabalho.

Em 1981, aconteceu o 4º Encontro dos Supervisores em Fortaleza, capital do estado do Ceará, tendo como foco refletir sobre os problemas que afetam a prática educativa nacional. Em 1982, realizou-se o 5º encontro, na cidade do Rio de Janeiro, tendo como finalidade caracterizar o papel do supervisor no projeto pedagógico dos sistemas de ensino. Em 1983, ocorreu o 6º encontro dos supervisores na cidade de Belém, estado do Pará, tendo como objetivo repensar a prática da supervisão numa perspectiva democrática. O 7º encontro aconteceu no ano de 1985, em Belo Horizonte - Minas Gerais, no qual os(as) supervisores(as)

buscavam implementar diretrizes que norteassem uma nova política nacional da supervisão (MEDEIROS; ROSA, 1985).

Partindo desse contexto, no estado de Santa Catarina, o(a) supervisor(a) escolar começou a ganhar mais visibilidade a partir do Estatuto do Magistério Público, Lei nº 6.844 de 29 de julho de 1986, mas ainda em consonância com a LDB nº 5692/71. Nesse documento decretado e sancionado pelo governador Esperidião Amim Helou Filho, tem-se inferência dessa profissão como especialista em educação nos seguintes artigos, com as seguintes redações:

Art. 2º. O magistério público é constituído por docentes e especialistas em assuntos educacionais [...];

Art. 7º. Os cargos de provimento efetivo enquadram-se em dois Grupos de categorias funcionais,

I - Docente;

II - Especialistas em Assuntos Educacionais;

Art. 8º - As categorias funcionais que compõem os Grupos docentes e Especialistas em Assuntos Educacionais, são divididos em classes e estas em cargos [...];

Art. 9º - Para integrar categoria funcional dos Grupos Docentes e Especialistas em Assuntos Educacionais é indispensável habilitação específica, obtida em cursos de formação profissional, [...] (SANTA CATARINA, 1986, p. 1-2).

De acordo com a Lei 6.844/86, para atuar nos cargos de especialistas em assuntos educacionais, faz-se necessário ter formação profissional com habilitação específica na área de atuação (conforme a LDB nº 5692/71, sobre o respaldo da LDB nº 5540/68). Essa especificidade quanto à formação específica na graduação, perdura até o ano de 2006. Ainda no artigo 205 da LDB nº 6.844/86, o(a) especialista em educação teria a opção pelo regime de trabalho de 20 ou 40 horas semanal.

Em 25/10/1988, em Santa Catarina, “foi aprovado o Parecer 478/88 o qual adotou a denominação de Curso de 2º Grau de Educação Geral para os cursos que não ensejam habilitação profissional” (SANTA CATARINA, 1995, p. 01). A partir da aprovação desse documento, o ensino médio dividiu-se em: “Educação Geral, Cursos Técnicos e Magistério”. Em contexto macro, no mesmo período, o Brasil estava passando pelo processo de redemocratização, ou seja, a aprovação da Constituição Federal, a qual iria nortear não só a educação, mas a cidadania, o direito político, individual, trabalhista, direito a saúde entre outros, dos(as) cidadãos(ãs) brasileiros(as) de todo o país.

A educação, embora vista como um direito social na década de 1930, foi a partir da CF de 1988, que os(as) cidadãos(ãs) brasileiros(as) passaram a exigir seus direitos subjetivos, assegurando direitos individuais e sociais. O art. 6º da atual CF explicita esses direitos: “direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”<sup>9</sup>.

Referente a isso Cury (2007, p. 486) destaca que:

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação.

O ensino escolar necessita envolver os conhecimentos sistematizados, científicos, culturais, sociais, ou seja, conhecimentos de

Patrimônio comum da humanidade [...] que as novas gerações não podem se ver privadas, sob pena de a educação escolar, ao invés de ser um instrumento de igualdade social e de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, tornar-se fonte de novos e odiosos privilégios (CURY, 2007, p. 487).

Logo, a escola é o *locus* para romper com a desigualdade social, os(as) profissionais que atuam nela devem corroborar para que isso aconteça. Por isso, é uma tarefa coletiva, entre docentes, especialistas, gestores e equipe pedagógica, instituídos com o propósito de lidar e superar os desafios e as novas responsabilidades educacionais. Assim, de 1988 a 1991, devido aos desafios que abarcaram, e ainda abarcam a educação, tanto em nível do país como em nível do estado, colocaram-se novas propostas de educação ao estado catarinense, de modo que a Secretaria de Educação do Estado passou a organizar e reestruturar um documento curricular que pudesse contribuir com o sistema de ensino da rede. Sendo assim:

O ensino passou a ser responsabilidade da Coordenadoria de Ensino (CO- DEN), ligada diretamente ao Gabinete do Sr. Secretário da Educação. A Coordenadoria de Ensino – CODEN, passou a ter a função articuladora entre os diferentes graus e modalidades de ensino, bem como articular as atividades-meio, com o fito de garantir a concretização pedagógica em sala de aula. Com essa estrutura [...] estabeleceu-se as diretrizes básicas de ação para o ensino em Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1991, p. 9).

---

<sup>9</sup> Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90 de 2015.

Nesse documento curricular, o estado de Santa Catarina passou a explicitar e fundamentar a prática pedagógica dos(as) especialistas em assuntos educacionais na rede estadual, bem como nos espaços escolares. De acordo com essa “Proposta Curricular” e em consonância com a LDB nº 5692/71, os(as) especialistas em educação são representados(as) pelos(as) supervisores(as) escolares, pelos(as) administradores(as) escolares e pelos(as) orientadores(as) educacionais, surgindo,

No momento em que a prática educativa era contraditória e mediadora de interesses da classe dominante, reforçando os mecanismos de reprodução das classes sociais, no âmbito da escola. Surgiu, portanto, pela necessidade de amenizar os conflitos existentes entre os interesses de classes. A prática era inspirada nos princípios da pedagogia liberal que tinha como tripé: individualidade, igualdade formal e liberdade, sendo essa a forma pela qual a classe dominante procurava fazer valer sua hegemonia, implantando na escola um modelo empresarial, articulado à política desenvolvimentista da época (SANTA CATARINA, 1991, p. 71).

A despeito disso, na década de 90, a gestão da culpabilização<sup>10</sup> passou a invadir as escolas, como se os problemas partissem dos(as) profissionais que, na instituição, atuavam. Embora advinha de algo mais abrangente, como, por exemplo, o espaço físico, as políticas públicas, as diretrizes educacionais e de formação, o diálogo, o próprio trabalho e os interesses da classe dominante, o ensino fragmentava-se e distanciava-se da realidade dos(as) alunos(as).

Em 1992, ocorreu a promulgação da Lei nº 1.139, de 28.10.92, em seu artigo. 1º, ela dispôs “sobre a criação do Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual, com os cargos de carreira de: professor, especialista em assuntos educacionais, consultor educacional e assistente técnico-pedagógico”<sup>11</sup> (SANTA CATARINA, 1992, p. 01). A formação e/ou habilitação dos especialistas compreendia a conclusão de curso superior específico na área de atuação, com registro no Ministério da Educação e Cultura – MEC. Ainda anexo à legislação

---

<sup>10</sup> A terminologia “gestão da culpabilização” é apresentada no XXVIII encontro estadual dos(as) Supervisores(as) Escolares de Santa Catarina, ocorrido nos dias 04 e 05 de setembro de 2019, na cidade de Florianópolis/SC, que aponta a significação de trazer para si e/ou chamar para si, neste caso, os(as) supervisores(as), os problemas do “chão” da escola. Como se os problemas no processo de ensino e aprendizagem, bem como o fracasso escolar, fossem, também, culpa da supervisão.

<sup>11</sup> O(a) Assistente Técnico-Pedagógico é o profissional que integra o Grupo Ocupacional de Apoio Técnico da escola e atua, também, nas questões relativas ao atendimento pedagógico da unidade, conforme atribuições em anexo I. Por esse motivo, de acordo com a Lei Complementar nº 668 de 28 de dezembro de 2015, passou-se a exigir, quando, na realização de concurso público, para a contratação e efetivação desses(as) profissionais, que esses(as) tenham a formação e/ou a habilitação em curso superior em Pedagogia (SANTA CATARINA, 2015).

1.139/92, encontram-se as atribuições de cada cargo, bem como as funções<sup>12</sup> do(a) especialista supervisor(a) escolar.

É importante ressaltar que, na educação catarinense, os cargos de Consultor Educacional e Assistente Técnico-Pedagógico são oriundos da Lei 1139/92, a eles caberia a lotação nos setores da administração da Secretaria de Educação. Porém “em 2005, com a Lei Complementar 288/05, os Assistentes Técnicos-Pedagógicos (ATPs), passaram a ter suas lotações em escolas da rede pública estadual” (SANTA CATARINA, 1992, p. 1-2), sendo que a habilitação poderia ser “conclusão de curso superior em licenciatura plena na área da educação” (SANTA CATARINA, 1992, p. 22), não sendo necessária, específica, na área de atuação/Pedagogia.

Em 2005, ocorreu o primeiro concurso para efetivação desses cargos nas escolas públicas catarinenses. A partir desse concurso, “3.500 (três mil e quinhentos) cargos de professores, foram transformados em cargos de Assistentes Técnico-Pedagógicos, a fim de que esses profissionais auxiliassem nas atividades pedagógicas, dentro das instituições de ensino” (AMBROSIO; BITTENCOURT, 2018, p. 258). Assim, com a nova “roupagem” profissional, os(as) ATPs passaram a exercer uma série de atribuições e responsabilidades nos espaços escolares da rede pública estadual, esse processo ocorreu devido à necessidade e/ou demanda no campo escolar. Ademais, a adaptação desses(as) profissionais

No interior das escolas geraram inúmeras controvérsias a respeito das funções de Assistente Técnico-pedagógico no estado de Santa Catarina. As dúvidas e as incertezas permeavam não somente a prática deste profissional, como aqueles que dividiam o espaço escolar (CORRÊA, 2014, p. 12).

Nessa incerteza quanto à função a desempenhar nos espaços escolares, os(as) Assistentes Técnico-Pedagógicos “assumiram” funções que correspondiam aos(as) supervisores(as) escolares, de modo que, desde 1992, a Secretaria de Educação do estado de Santa Catarina não promoveu concurso público para a área dos(as) Especialistas em Assuntos Educacionais, contribuindo para que os(as) Assistentes Técnico-Pedagógicos abarcassem responsabilidades que não seriam deles(as).

A visibilidade dos(as) Assistentes Técnico-Pedagógicos no campo escolar trouxe um certo “sombreamento” ao trabalho do(a) Especialista Supervisor(a) Escolar. Essa funcionalidade perdurou por, aproximadamente, 25 anos. É importante lembrar que, no

---

<sup>12</sup> Encontram-se em anexo II.

concurso<sup>13</sup> público de 2005, realizado pela Secretaria de Educação do estado catarinense, não foram ofertadas vagas para os(as) Especialistas em Assuntos Educacionais - supervisor(a), administrador(a) e orientador(a), de modo que esse ciclo foi rompido somente com o concurso de 2017<sup>14</sup>.

De 1991 a 2014, o estado de Santa Catarina organizou cinco Propostas<sup>15</sup> Curriculares, que nortearam e ainda norteiam a educação catarinense, sendo que, desses documentos, somente a Proposta Curricular de 1991 trouxe as funcionalidades dos(as) especialistas em assuntos educacionais.

Nesse movimento de produção curricular do estado, é importante lembrar que, em nível nacional, propriamente em 20 de dezembro de 1996, o presidente da república Fernando Henrique Cardoso promulgou e sancionou a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, atualmente em vigor, que propõe e fixa Diretrizes e Bases de Educação Nacional, bem como apresenta disposições gerais da Educação Básica e Superior, as modalidades de ensino, dos(as) profissionais que atuam nela, entre outros.

De 1996 até o momento, cada título de sua redação foi sofrendo alterações. Desse modo, no que refere aos profissionais da educação, o artigo nº 61 traz a seguinte redação:

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;

IV - Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, [...];

V - Profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1996).

---

<sup>13</sup> Observação conforme edital do concurso - <[http://www.concursosed.ufsc.br/edital/edital\\_sed\\_2005.pdf](http://www.concursosed.ufsc.br/edital/edital_sed_2005.pdf)>.

<sup>14</sup> Observação conforme edital do concurso 2271 de 2017: <<http://acafe.org.br/concurso/magisterio/2017/>>.

<sup>15</sup> Ao todo, entre as Propostas Curriculares e demais materiais, foram produzidos 12 cadernos correspondentes à educação de Santa Catarina, até o ano de 2014. Lembrando: entre uma produção e outra dos cadernos, teve-se a elaboração de vários materiais significativos que auxiliam na educação catarinense. Para observar os cadernos na íntegra, o seguinte site pode ser acessado:< <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/graduacao/proesde/curso-de-extensao/midioteca/proposta-curricular-de-santa-catarina>>.

Ainda o artigo 64 dessa mesma lei indica que,

A formação dos profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

A essa redação, vale frisar que, a partir de 2006, a formação inicial em Pedagogia constituiu-se de modo generalista. O Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno sancionou a Resolução nº 01/2006, instituindo Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura em Pedagogia. Desse modo, o modelo curricular dos cursos de Pedagogia sofreu uma reforma, culminando com o fim das habilitações específicas em supervisão, orientação, administração, entre outros, conforme observa-se no Art. 14:

A Licenciatura em pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP n. 5/2005 e n. 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei n. 9.394/96.

§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei n. 9.394/96. (BRASIL, 2006, p. 5-6)

Esse documento ancora a regularização das instituições formadoras nos 26 estados brasileiros e no distrito federal. A licenciatura em Pedagogia traz o sentido da formação inicial plural, pois, na habilitação, apresenta a possibilidade de uma atuação geral (gestão, supervisão, orientação, inspeção, consultor educacional, pedagogo entre outros cargos), tendo a carga horária organizada por cada instituição. Com essa abrangência de possibilidades de atuação, o aprofundamento nessas áreas torna-se superficial, de modo que a carga horária para cada função passa a ser mínima, sem muita ênfase, discussão e formação.

No estado de Santa Catarina, a formação do(a) Supervisor(a) Escolar segue as diretrizes da LDB - Lei nº 9394/96, sendo, em nível superior, com graduação em Pedagogia e habilitação<sup>16</sup> em Supervisão Escolar, sendo que essa última pode ser em nível de

---

<sup>16</sup> Especialista em assuntos educacionais - função supervisor escolar, “pertence ao grupo ocupacional: apoio técnico, com habilitação profissional em curso superior de graduação em pedagogia, com habilitação em supervisão escolar” (SANTA CATARINA, 2015, p. 23).

especialização *lato sensu* (SANTA CATARINA, 2015), com um mínimo de 360 horas, conforme exigências da legislação do Brasil

A essa ideia Grispun (2008, p. 156) afirma que, diante de indicações curriculares e das novas diretrizes, “a formação dos supervisores e orientadores não é mais realizada de modo geral na graduação, e sim em nível de pós-graduação”. A licenciatura em Pedagogia destina-se para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. O Parecer do CNE/CP nº 05/2005 afirma e esclarece esse conceito:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2005, p. 07)

Nesse contexto, a LDB - Lei maior que rege todo o sistema de ensino em nível nacional traz, em seu regulamento, que, para atuar e/ou prestar um concurso no cargo de Especialista em Assuntos Educacionais (supervisão, administração e orientação), Inspeção e Planejamento, o(a) profissional precisa estar formado(a) em nível superior, especificamente, com graduação em Pedagogia ou Pós-graduação na área. Para tanto, cada estado precisa seguir essa normativa.

Vale ressaltar que a formação, não sendo específica no curso de graduação, “abre brechas” para que todos(as) sejam supervisores(as), desde que tenham graduação em Pedagogia, considerando que se trata de uma formação generalista. Ao permitir que qualquer profissional formado em Pedagogia exerça a função de Supervisor Escolar, considera-se que é não pensar na especificidade área e profissão, generalizando tanto a função como a formação. Só as diretrizes do curso de Pedagogia não são suficientes para indicar o exercício e nem para a formação desses(as) profissionais, pois os desafios na escola são muitos e tanto as diretrizes quanto os fundamentos e as teorias precisam conversar com o “chão” e as necessidades da escola, bem como a especificidade da função. Assim, a qualificação específica do especialista é uma das formas de garantir esse trabalho com mais qualidade.

Para cargos em áreas pedagógicas, cada estado possui a autonomia de organizar sua legislação, de modo que, em Santa Catarina, já em 2015, para os cargos de Consultor(a) Educacional e Assistente Técnico-Pedagógico (ATP), exige-se habilitação em nível superior, podendo ser o primeiro (Consultor educacional) em curso superior de graduação em Pedagogia ou licenciatura plena na área da Educação, e o segundo (ATP), em curso superior

de graduação em Pedagogia, sendo isso está proposto na Lei Complementar 668/2015 (SANTA CATARINA, 2015).

Desse modo, é preciso defender que, para o exercício da Supervisão Escolar, faça-se não só em Pedagogia com formação em Supervisão, mas, impreterivelmente, em nível de especialização em Supervisão Escolar, uma vez que é preciso proteger essa especificidade para não sofrer o abandono da formação. A reconstrução e o reconhecimento da identidade precisam ser firmados por meio da densa formação e no fortalecimento da categoria dos especialistas.

Para tanto, em 2015, o governador João Raimundo Colombo decretou e sancionou a Lei complementar nº 668/2015, dispondo “sobre o Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual, instituído pela Lei Complementar nº 1.139, de 1992, estabelecendo outras providências” (SANTA CATARINA, 2015, p.01). Nesse documento que está em vigência, no seu art. 2º, indica-se que o

Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual é composto dos seguintes cargos de provimento efetivo [...]:

I – Grupo Ocupacional de Docência: Professor;

II – Grupo Ocupacional de Apoio Técnico:

a) Assistente Técnico-Pedagógico; e

b) Especialista em Assuntos Educacionais;

III – Grupo Ocupacional de Apoio Administrativo: Assistente de Educação; e

IV – Grupo Ocupacional de Gestão: Consultor Educacional (SANTA CATARINA, 2015, p. 01).

Nessa composição, é possível perceber como acontece a distribuição dos cargos efetivos dentro dos espaços escolares nas unidades públicas catarinenses, de certa forma, observa-se que os cargos do grupo II b (Especialista em Assuntos Educacionais), além de serem regidos pela lei maior (LDB), mantêm a regência das particularidades atribuídas de acordo com a lei e a realidade de cada estado.

Nesse mesmo período, o Ministério da Educação, através do Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno, homologou a Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015, definindo novas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015b, p. 01).

Assim, essa Resolução, conforme seu o Art. 1º, além de definir a formação inicial e continuada dos(as) profissionais em nível superior para atuação na educação básica, aponta

“[...] princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos 3 programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam” (p.02 -03).

Neste sentido, a carga horaria das licenciaturas em Pedagogia ficam pré-definidas, sendo composta por 3200h de efetivo trabalho acadêmico, com um mínimo de oito semestre ou quatro anos de estudo, compreendendo as seguintes cargas horárias:

§ 1º [...] I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015b, p.11).

Conforme diretrizes já destacadas, percebe-se que o curso não foca na especificidade da formação do supervisor escolar, de modo a ser uma formação, segundo já citado, generalista e plural. Além disso, em linhas gerais, apresenta-se uma quantidade de possibilidade na formação do acadêmico, ficando horizontalizada, ou seja, dispersa em várias formações, com pouco aprofundamento, possibilitando e expandindo que esse(a) especialista assumira outras funções na escola. A partir dessa Resolução, todas as instituições de ensino deveriam organizar seus cursos de graduação de modo a atender as exigências do Ministério da Educação.

Já em 2017, o governador do estado de Santa Catarina João Raimundo Colombo, no uso de suas atribuições, decretou a Lei nº 1.061, em 14 fevereiro de 2017, a qual regulamenta o Quadro Lotacional do Grupo Ocupacional de Apoio Técnico (Assistente Técnico-Pedagógico e Especialista em Assuntos Educacionais) nas escolas, além de trazer as seguinte considerações em seu art. 4º.

Art. 4º Nas unidades escolares em que não houver servidores ocupantes do cargo de Especialista em Assuntos Educacionais (Administrador Escolar, Supervisor Escolar e Orientador Educacional), a Coordenação Pedagógica será exercida pelos ocupantes do cargo de Assistente Técnico-Pedagógico (SANTA CATARINA, 2017, p. 1).

Nesse parecer, tem-se a afirmação de que coordenador(a) pedagógico e especialistas (supervisor/a, orientador/a e administrador/a) são funções que trazem características de trabalho sinônimas e que só, na ausência desses(as) profissionais na instituição, o cargo de coordenação pedagógica pode ser exercido pelos(as) Assistentes Técnicos-Pedagógicos. Todavia, com essa legislação e suas regulamentações, tem-se determinado de quem é a responsabilidade da coordenação pedagógica nos espaços escolares, de modo que, aos poucos, isso vai ganhando visibilidade quanto à necessidade desses(as) profissionais estarem cada vez mais preparados para o exercício da função.

Para tanto, nota-se a importância e a diferença que esses especialistas fazem nos espaços das unidades escolares. Ao mesmo tempo em que é seu papel a construção e coordenação de trabalho coletivo, que se consolida através da paciência à aceitação do tempo de cada profissional professor(a) para a assimilar mudanças necessárias no exercício da função, de modo que esses(as) especialistas aceitem as diferenças e os ritmos, firmando e produzindo não só a sua identidade, mas também a identidade dos (as) profissionais professores(as), construindo, junto com eles(as,) a profissionalidade, as habilidades e as ações na escola. Isso se traduz em “desempenho profissional em que a qualificação se torna eficiente e atualizada nas situações concretas de trabalho” (LIBÂNEO, 2008, p. 35).

Portanto, as discussões até aqui apresentadas proporcionaram uma importante visão do percurso histórico e a formação do(a) Supervisor(a) Escolar, sendo possível a identificação das “rupturas” de cada movimento, as influências sofridas na legislação em nível de estado, bem como em nível nacional, assumindo um protagonismo durante cada processo.

Além disso, esse percurso histórico possibilita o diálogo com as fontes legais aos(às) supervisores(as), oportuniza o repensar de novos caminhos acerca de: funções, ações, formação, trabalho, entre outros nos espaços escolares, fazendo-o também para a organização de propostas com os(as) demais profissionais que integram os sistemas de ensino.

### 2.3 SUPERVISÃO ESCOLAR: ASPECTOS CONCEITUAIS

No sentido de compreender, caracterizar e conceituar a ação supervisora faz-se necessário, primeiramente, a compreensão epistemológica<sup>17</sup> da palavra Supervisão<sup>18</sup>. Para Saviani (2002, p. 14), entende-se por “supervisão como sendo a ação de velar sobre alguma coisa ou sobre alguém a fim de assegurar a regularidade de seu funcionamento ou de seu comportamento”. No campo da escola, Alarcão (1996, p. 92) define “Supervisão como o processo em que um professor, em princípio, mais experiente<sup>19</sup> e mais informado, orienta um outro professor ou um candidato a professor, no seu desenvolvimento humano e profissional”. Desse modo, professor(a) e supervisor(a) assumem um compromisso em conjunto, implementando ações didáticas e propostas educacionais para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em sala de aula, “partindo de pressupostos inferidos na prática do trabalho docente” (RAPHAEL, 2000, p. 12).

Silva Junior (1984, p. 11) caracteriza a supervisão com sendo uma prática de caráter pedagógico, que tem como objetivo “auxiliar o professor no desenvolvimento de um tipo de ensino que garanta o bom rendimento do aluno. Com isso se aproxima da orientação educacional, cuja razão de ser é exatamente o êxito do aluno”. A esse propósito, Matos (2016, p. 12) acrescenta que, de acordo com a etimologia<sup>20</sup> da palavra supervisão, ela “tem a origem no latim *supervidere*, termo composto pelo prefixo *super* - por cima, de cima - e seu radical *videre* - acção de ver. No sentido estrito do termo, significa *ver por cima*”. Esse sentido

---

<sup>17</sup> Epistemologia “(do gr. *episteme*: ciência e *logos*: teoria). Disciplina que toma as ciências como objeto de investigação tentando reagrupar: a) a crítica do conhecimento científico [...]; b) a filosofia das ciências; c) a história das ciências [...]. Segundo os países e os usos, o conceito de ‘*epistemologia*’ serve para designar, seja uma teoria geral do conhecimento (de natureza filosófica), seja estudos mais restritos concernentes à gênese e à estruturação das ciências. No pensamento anglo-saxão, *epistemologia* é sinônimo de teoria do conhecimento [...]” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p. 88). Ainda, de acordo com Stratton e Hayes (1994, p. 83), “a *epistemologia* pode ser considerada como o estudo do conhecimento e o modo como se considera o conhecimento, podendo variar de uma disciplina ou de um campo para outro [...]”.

<sup>18</sup> Nesta dissertação, será abordada somente sobre a supervisão escolar, uma vez que, como afirma Medina (2002, p. 35), “tem-se supervisão administrativa; supervisão pedagógica; supervisão educacional; supervisão em nível macro e de microssistema; supervisão humanista; supervisão clínica; supervisão técnica; supervisão empresarial; tipos de supervisão (democrática e autoritária, direta e indireta)”, entre outros.

<sup>19</sup> A experiência não é sinônimo de idade, mas da intensidade vivida e/ou do modo como vemos, refletimos e vivenciamos o percurso ou experiência humana. Ademais, a experiência é o tempo pensado, refletido sobre esse percurso/trajetória/caminhada pelo profissional (síntese apropriada com base das discussões em sala, na disciplina de Gestão Educacional: planejamento do desenvolvimento institucional, do curso de Mestrado Profissional em Educação no dia 20/10/2018). Para Alarcão (1996, p. 36), “os professores mais experientes captam situações na sala de aula que passam despercebidas aos novos professores, são mais selectivos na informação que usam ao planificar e ao dar aulas e utilizam, com maior frequência, rotinas de condução e manutenção das atividades e da turma”.

<sup>20</sup> Etimologia, de acordo com dicionário Michaelis (2008, p. 371), significa “estudo da origem e formação das palavras de determinada língua”.

etimológico pressupõe uma visão com mais clareza e/ou “uma visão global pelo qual uma pessoa possuidora de conhecimentos e experiências, assume responsabilidades de fazer com que outras pessoas que possuem menos recursos, executem determinado trabalho” (ANDRADE, 1982, p. 9). Por isso, para Rangel (2002, p. 76), na palavra supervisão:

O prefixo “super” une-se à “visão” para designar o ato de “ver” o geral, que se constitui pela articulação das atividades específicas da escola. Para possibilitar a visão geral, ampla, é preciso “ver sobre”, e é este o sentido de “super”, superior, não em termos de hierarquia, mas em termos de perspectiva, de ângulo de visão, para que o supervisor possa “olhar” o conjunto de elementos e seus elos articuladores.

A “ideia de controle” de cima para baixo, de alguém para com alguém, não deve ser pensada de forma hierárquica, mas pelo envolvimento que o(a) supervisor(a) assume em quase todos os campos da escola, “inclusive no administrativo” (FERREIRA, 2002a, p. 238). Neste sentido, essa caracterização “está na riqueza de contribuições que a supervisão escolar dá quando abrange toda a função da educação para fazê-la mais eficiente” (ANDRADE, 1982, p. 9). A partir dessa natureza, a supervisão escolar passou a pertencer à categoria dos(as) Especialistas em Educação<sup>21</sup>, diferenciando-se da Supervisão Educacional<sup>22</sup>, da Supervisão Pedagógica<sup>23</sup> e da Supervisão de Ensino<sup>24</sup>, em razão de que esse(a) profissional “supõe a supervisão da escola nos serviços administrativos, de funcionamento geral e pedagógicos” (RANGEL, 2002, p. 76).

Noutro prisma, Ferreira (2002a) conceitua o(a) Supervisor(a) Escolar como sendo aquele(a) que contribui com a “formação humana”, durante o percurso do indivíduo/aluno(a) e professor(a) na instituição de ensino. Por isso, a supervisão escolar abrange “currículo, programas, planejamento avaliação, métodos de ensino e recuperação, sobre os quais se observam os procedimentos de coordenação, com finalidade integradora, e orientação,

<sup>21</sup> A Proposta Curricular de Santa Catarina traz, como Especialistas em Assuntos Educacionais, as funções do “Administrador Escolar, Supervisor Escolar e Orientador Educacional” (SANTA CATARINA, 1991, p. 71). Vale destacar que essa proposta antecede a LDB de 1996.

<sup>22</sup> Supervisão Educacional, “[...] diz respeito às questões e serviços da educação, porém, a ação [...] extrapola as atividades da escola para alcançar, em nível macro, os aspectos estruturais, sistêmicos da educação” (RANGEL, 2002, p. 76).

<sup>23</sup> Supervisão Pedagógica traz aspectos ou características da função “[...] de *coordenação e orientação*. A *coordenação* implica criar e estimular [...] a integração do trabalho entre as diversas disciplinas, elaboração de programas, de planos de cursos, da seleção de livros didáticos da identificação de problemas que se manifestam no cotidiano do trabalho”. A *orientação* implica “criar e estimular oportunidades de estudo coletivo, para análise da prática em suas questões e em seus fundamentos teóricos, em seus problemas e possíveis soluções [...]” (RANGEL, 2002, p. 77).

<sup>24</sup> A supervisão de ensino ou supervisor(a) de ensino, “supervisiona a escola como um todo, o que equivale a dizer que supervisiona o trabalho dos diretores das escolas” (MURAMOTO, 1991, p. 90).

nucleada no estudo, nas trocas, no significado da práxis” (RANGEL, 2002, p. 78), com propostas que dizem respeito ao ensino e à aprendizagem.

Para Vieira (2009, p. 199), a Supervisão Escolar pode ser entendida “como teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal, instituindo a pedagogia como o seu objeto”. Essa articulação entre ambas, teoria e prática, contribui para que a práxis<sup>25</sup>, no contexto da sala de aula, aconteça de forma significativa, uma vez que a teorização advém de práticas bem sucedidas em sala de aula. Demo (1995, p. 100-101) aponta que “a prática é condição de historicidade. Teoria é a maneira de ver. Nem por isso, uma é inferior à outra. Cada uma tem seu devido lugar. [...] uma teoria desligada da prática não chega a ser teoria, pois não diz respeito à realidade histórica”.

É por isso que quando pensado o trabalho do docente em sala de aula, a função dos(as) supervisores(as) escolares, de certa forma, abarca essas responsabilidades, uma vez que teoria e prática precisam acontecer e caminhar juntas. Por isso, Viera (2009, p. 200-201) enfatiza que a supervisão escolar, “quando orientada por uma visão crítica [...], torna a ação pedagógica do docente mais consciente, deliberada e susceptível à mudança [...]” nas mais diversas situações encontradas pelo(a) professor(a) no espaço da sala de aula.

O(a) supervisor(a), ao exercer a sua função no espaço escolar, incentiva uma relação coesa entre professor(a) e aluno(a), com trocas de saberes e experiências, em que ambos(as) aprendem um(a) com o(a) outro(a). Mesmo que, no ensino “formalizado” e científico, seja o(a) professor(a) quem conduz o processo, é através do(a) aluno(a) que as experiências evidenciam-se. Essa é a “base para a construção de uma nova escola” (MEDINA, 2002, p. 28) e de novos saberes.

Essa percepção impõe à ação da supervisão escolar a constante reflexão sobre o ato do planejar docente, sobre as propostas de ensino, que cada componente curricular pode oferecer, além da estruturação de ações pedagógicas que abarcam o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola como um todo. E, a partir desse movimento, ele (a) articula ações tanto no campo pedagógico, como no administrativo e no comunitário (VASCONCELOS, 2010). Por isso, não se trata:

De uma supervisão qualquer, mas sim de uma supervisão de natureza transformadora, emancipatória, potencialmente transgressora e subversiva, que se

---

<sup>25</sup> Para Maccariello (2008, p. 49), a “práxis compreende uma ação consciente e transformadora, no sentido da igualdade e democracia social, porém, fundamentada pela teoria que a organiza e a sistematiza, resultando numa nova ação e na elaboração de uma nova teoria”.

assente nos valores democráticos da liberdade e da responsabilidade social, que é capaz de reconhecer a ausência e reclamar a (maior) presença desses valores nas práticas da educação escolar, e também nas suas próprias práticas [...] (VIEIRA, 2009, p. 202).

Nessa ótica, destaca-se a complexidade do papel do(a) supervisor(a) nos espaços escolares e o quanto seu trabalho exige estudo, formação e reflexões constantes durante suas ações cotidianas na escola e, principalmente, durante as abordagens com os(as) professores(as). Em virtude dessa complexidade, Medina (2002, p. 28) caracteriza o(a) supervisor(a) como sendo aquele(a) que “sobrevê, numa posição de escuta, para poder guiar e melhorar o trabalho do professor”. Porém, não é só isso, a escola precisa “ser vista como um espaço educativo, uma comunidade de aprendizagem construída pelos seus componentes, um lugar em que os profissionais podem decidir sobre seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão” (LIBÂNEO, 2008, p. 30).

Neste sentido, ressalta-se que a caracterização da supervisão escolar foi sofrendo, no processo singularidades, para chegar à conceituação que se tem hoje, uma vez que a “ideia da supervisão nasceu na indústria, visando a melhoria da qualidade na produção [...] antes de ser encampada pela educação” (NÉRICI, 1986, p. 29). Ela abarcou do modelo industrial uma visão fiscalizadora, a qual perdurou por um longo período, até chegar à fase construtiva e criadora no espaço escolar. Para Nérici (1986, p. 29):

A fase da fiscalização confundia-se com a inspeção escolar e voltava-se para o cumprimento das leis de ensino, situações legais dos professores, datas e prazos escolares, provas, transferências, matrículas, férias, documentação dos educandos. A fase construtiva está em reconhecer a necessidade de melhorar a atuação dos professores, promovendo cursos de aperfeiçoamento e atualização desses. A fase criativa e/ou criadora é a fase atual, em que a supervisão estimula e orienta de maneira democrática e científica, os mestres, a fim de que se desenvolvam profissionalmente e sejam cada vez mais capazes de obter o maior grau de eficiência no processo de ensino.

Para Silva Junior (1984), a ênfase da função supervisora nas escolas brasileiras surgiu por volta de 1969 com a reformulação dos cursos de Pedagogia, que formavam pedagogos, que eram “técnicos ou especialistas em educação [...]” (SAVIANI, 2002, p. 28). Por isso, a Supervisão Escolar demorou para “conseguir” um consenso quanto as suas funções, sede de trabalho e política de ação. Em alguns “estados a mesma foi encarada como sendo de prioridade interna das escolas, com caráter de Coordenador Pedagógico e, em outros, assumiu a função de controle, estando exclusivamente ligado ao sistema central das Secretarias de Educação” (RAPHAEL, 2000, p. 09).

Já para Urban (1985, p. 6), “a Supervisão Escolar foi criada num contexto de ditadura como sendo um serviço específico da escola de 1º e 2º grau com funções predominantemente tecnicista e controladora”. Essa variante da “inspeção escolar”<sup>26</sup> levou as instituições da atualidade a questionarem-se sobre os processos educativos e sobre as contradições que as permeavam, dado que:

O caráter inspeccional [...], trouxe prejuízos para a relação mantida entre o professor e o supervisor no que se refere à prática pedagógica, pois o professor era visto apenas como o executor da ação planejada, enquanto que o supervisor assumia a função fiscalizadora dessas ações, distanciando, dessa forma, o pensar do executar (ALVES; DUARTE, 2012, p.08).

Decorrente disso, a supervisão escolar assumiu características disciplinares, autoritárias e vigilantes, buscando atingir objetivos que lhe eram propostos na tentativa de controlar e monitorar os(as) professores(as). Por isso, Silvia Junior (1984, p. 25) caracterizou o(a) supervisor(a) escolar “como alguém que controlava a vida escolar, controlava as atividades, as organizações escolares e controlava, principalmente, as ações praticadas pelos membros dessas organizações, em especial, os professores”. Essa caracterização manteve-se por várias décadas, em contrapartida, no contexto atual, a supervisão escolar assume uma prática politicamente voltada para a organização coletiva dos(as) professores(as) e para as questões que se referem à educação e ao trabalho docente (CUNHA, 1994).

Enlaçado a isso, Alarcão (1996, p. 93) caracteriza “o Supervisor como sendo alguém que ajuda, monitora, cria condições de sucesso e desenvolve aptidões e capacidades no professor”, tornando-se um(a) incentivador(a) e um(a) instigador(a) do processo constante de formação do docente, tanto em seu desenvolvimento pessoal como profissional. Ainda a supervisão escolar deve ser um processo de interação com os(as) profissionais, incluindo situações de observação, reflexão e ação *do* e *com* o(a) professor(a), para repensar o planejamento pedagógico, que impactará na prática do docente em sala de aula (ALARCÃO, 1996).

Desse modo, a função desses(as) profissionais nos espaços escolares pode trazer possibilidades de concretização de resultados condizentes com a transformação do ensino e da aprendizagem, pois, em virtude do trabalho orientado, pode proporcionar mudanças no agir

---

<sup>26</sup>A caracterização detalhada da “inspeção escolar” está conceituada no capítulo 2-“supervisor(a) escolar: histórico, formação e atuação profissional”.

docente. Isso corrobora com o que Silva Junior (1984, p. 13) afirma: “a supervisão pode contribuir significativamente para a obtenção de resultados [...], num sistema escolar orientado para a transformação do sujeito”.

Nesse contexto, a supervisão escolar necessita caminhar para o sentido de “visão-sobre, incorporando elementos voltados ao comprometimento sociopolítico da educação, não em termos de hierarquia, mas em perspectiva pedagógica de [...] orientador” (RANGEL, 2002, p. 76-77). Por ser especialista na área da educação, o (a) supervisor (a) atua em propostas que articulam elementos teóricos e práticos, que estimulam não só ao ensino, mas à pesquisa como sendo um dos fundamentos para o trabalho docente.

Esse compromisso com o trabalho pedagógico e didático conduz o(a) supervisor(a) a acompanhar diariamente o(a) professor(a), instigando os estudos coletivos e as análises das práticas, transformando a prática em práxis, por meio de reflexões fundamentadas para não ser apenas mediador(a) entre o livro didático e o(a) aluno(a) (RAPHAEL, 2000). Apesar disso, o(a) supervisor(a) precisa lançar seu olhar sobre os elementos estruturais que explicam a conjuntura, na qual a educação escolar está envolvida no âmbito das questões sociais, econômicas, políticas, culturais e pedagógicas. Tal organização exige do(a) supervisor(a) a compreensão da natureza de seu trabalho como pedagógico e político, pois, “nossas escolas públicas são hoje instrumentos da sociedade política e não da sociedade civil” (SILVA JUNIOR, 1984, p. 22). Diante disso, a Supervisão Escolar pode auxiliar o(a) professor(a) na obtenção de resultados escolares, que facilitarão e contribuirão para os interesses e as necessidades dos(as) alunos(as), principalmente daqueles das camadas dominadas da população, ou seja, das classes mais pobres (SILVA JUNIOR, 1984).

Nesse contexto, considera-se que o maior desafio do(a) supervisor(a) escolar é construir a identidade de sua profissão através da mediação, da empatia e da autoconfiança, sem perder a “rigoriedade”<sup>27</sup> de seu trabalho, mesmo enfrentando as “resistências” no chão da escola. Ademais, o desafio está em perpassar a esfera educativa, envolvendo premissas que libertam os sujeitos das necessidades capitalistas, propondo continuamente soluções de problemas e transformando as relações sociais, “ao mesmo tempo que descortina o capitalismo e a destruição da humanidade, luta pela superação das classes em defesa da

---

<sup>27</sup>A palavra “rigoriedade” não deve ser interpretada como sinônima de rigidez, mas a preocupação com a excelência da profissão (Síntese apropriada com base das discussões em sala, do componente curricular - Gestão Educacional: planejamento do desenvolvimento institucional, Mestrado Profissional em Educação, dia 20/10/2018).

humanidade, eis aí o grande desafio que é colocado para o(a) supervisor(a) no campo da educação” (SAVIANI, 2002, p. 37).

Esse amplo papel dos(as) supervisores(as) nos espaços escolares caracteriza-os(as) como intelectuais transformadores(as), pois é imprescindível “pensar no trabalho em uma perspectiva dialógica com a sociedade, capacitando professores para uma perspectiva não somente técnica, humanista e científica, mas em uma realidade cultural total” (QUAGLIO, 2000, p. 52). Nessa perspectiva, o(a) supervisor(a) escolar precisa democraticamente assegurar a legitimidade da articulação de “funcionários” para “profissionais intelectuais” docentes (SAVIANI, 2002), afim de que os(as) professores(as) passem a exigir a democratização do ensino, favorecendo a liberdade e a criação, rompendo com os muros que separam a escola:

Quando a escola se abre e transpõe os seus muros, entra a comunidade e com ela o cheiro de vida que a realidade de vidas em geral apartadas da escola vem encharcar, enriquecendo o universo cultural escolar. A escola vai se transformando num lugar de estar, de fazer e de criar junto de dar e receber apoio, diálogo, solidariedade, colaboração, relações fraternas e aprendizagens novas (ALVES; GARCIA, 2002, p. 137).

É nesse pensar que a ação supervisora necessita caminhar, estimulando e orientando o(a) professor(a) a perpassar os espaços da escola, conseqüentemente, a sala de aula e seus componentes curriculares, buscando propostas que melhor respondam às situações do ensino e da aprendizagem. Nesse limiar, percebe-se a necessidade de professores(as) e supervisores(as) trabalharem juntos(as), pois a legitimidade dos conteúdos, o enriquecimento cultural e o desenvolvimento de projetos poderão ser melhor conduzidos no percurso da sala de aula. De acordo com Silva Junior, quando a ação supervisora inclui-se nos “projetos de campanhas culturais [...] esportivas, recreativas e folclóricas, [...] contribui cada vez mais, para um trabalho em equipe, no qual cada um move uma peça vital para a melhor formação do educando” (1984, p. 80).

Assim, o exercício da ação supervisora “transcenderá a simples fiscalização, constituindo-se num trabalho uníssono, esclarecido, determinado e criativo, realizado dentro de parâmetros politicamente definidos, publicamente divulgados e devidamente legitimados” (BUENO, 2000, p. 42). É assim que essa função precisa ser compreendida e observada, perpassando a simples práxis profissional, buscando proposta coerente com a realidade

educacional, que a instituição vivencia, integrando todos os membros profissionais presentes na escola.

## 2.4 O TRABALHO DO(A) SUPERVISOR(A) ESCOLAR

Na atualidade, percebe-se certa crise de confiança dos(as) educadores(as) em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Os(as) docentes em vários momentos sentem-se desorientados(as) e inseguros(as) na sala de aula, especialmente no que refere à resolução de situações-problema, deparam-se com “limitações” que dificultam encaminhamentos viáveis. Isso se deve, principalmente, a uma formação acadêmica que ainda prioriza técnicas para a aplicação do conhecimento científico e desconsidera as compreensões das situações-problema que emergem na prática cotidiana.

A despeito disso, torna-se importante articular os saberes específicos e os pedagógicos, os quais são inerentes à ação docente. No momento em que o(a) professor(a) reconhece esses saberes, bem como as formas que se reproduzem e inter-relacionam nas contradições do meio social, dará novo significado e sentido a sua prática pedagógica (SARTORI, 2013), de modo que, “se a prática educativa não se circunscrever a si mesma, está sujeita às múltiplas determinações impostas pela sociedade” (AGUIAR, 1991, p. 33).

Nesse viés, o trabalho da Supervisão Escolar está intrinsecamente ligado a esse movimento do construir e desconstruir o problema na sala de aula. Esse movimento que pode ser caracterizado como ação-reflexão pode e/ou deveria contar com a colaboração do(a) supervisor(a), já que, de forma direta ou indireta, é contribuinte para o êxito do processo. É, pois, no percurso de compreender o problema que “o supervisor levanta interrogações, faz afirmações, confronta ideias, tentando com o professor, descobrir a melhor maneira de ensinar e aprender a uma determinada classe de alunos” (MEDINA, 2013, p. 21).

Nessa perspectiva, faz-se necessária a presença de um(a) supervisor(a) nos espaços escolares, pois esse(a), necessariamente, deve assumir a posição de “problematizador(a)” do trabalho docente. Enlaçado a isso, Alarcão (1996, p. 08) afirma que “o supervisor é o profissional que ajuda o professor a procurar a resposta para os problemas que se lhe colocam na encruzilhada do ensinar e aprender”, assumindo com o docente a atitude de “indagar, comparar, responder, opinar, duvidar, questionar, apreciar e desnudar situações de ensino em

geral” (MEDINA, 2013, p. 32). Isso assevera que o trabalho do(a) supervisor(a) está atrelado ao trabalho docente, uma vez que o objeto de trabalho do(a) supervisor(a) “é o resultado da relação que ocorre entre o professor que ensina e aprende e o aluno que aprende e ensina” (MEDINA, 2013, p. 20).

Embora seja uma questão complexa, nessa relação do ensinar e aprender, o(a) supervisor(a) pode contribuir para a contextualização do trabalho do(a) professor(a), de forma cooperativa, oferecendo sugestões: de forma integrada, unificando a filosofia e os objetivos da escola ao processo de ensino e aprendizagem; de forma científica, colaborando para o ajustamento constante dos fundamentos que orientam a proposta educativa de seu componente curricular, investigando hipóteses e alternativas; de forma flexível, aberto(a) a mudanças, contribuindo com a adaptação da proposta pedagógica da escola às exigências da sociedade e dos educandos(as) que permeiam a unidade escolar. Também pode contribuir com a atualização quanto à teoria e à prática, que se entrelaçam na profissão docente (NÉRICI, 1986).

Esse aparato de possibilidades pode instigar o(a) professor(a) a refletir sobre as variáveis “do conteúdo, dos métodos e o próprio contexto do ensino [...]. Desse modo, evitará a rotinização e a mecanização das ações, entendendo-se que o processo de ensino e aprendizagem é contextualizado e socialmente comprometido” (RANGEL, 2013, p. 148-149). Nessa análise, o(a) supervisor(a) passa a mediar esse movimento, assessorando o(a) professor(a) numa relação horizontal de parceria sem autoritarismo; professor(a) e supervisor(a) comprometidos(as) igualmente com a transformação social (SILVA JUNIOR, 1984). Essa parceria entre supervisor(a) e professor(a) constitui-se em uma solução positiva, para que o resultado em sala de aula seja significativo e promissor. O(a) supervisor(a) “assume” a responsabilidade de auxiliar o(a) professor(a) na ação crítico-reflexiva,

Ganhando o verdadeiro sentido no contexto escolar, despindo-se do autoritarismo que o caracterizou em épocas passadas e assume seu verdadeiro papel de estimulador e organizador de projeto de mudança necessária que envolva, de forma responsável, toda a comunidade escolar (ALONSO, 2002, p. 180).

Para que a educação se processe de maneira exitosa, essa ideia poderá repercutir, também, em “decisões coletivas, programas, material didático, procedimentos de ensino, avaliação e contextualização do processo, tanto quanto ao estudo (à discussão e à consciência) de seus fundamentos” (RANGEL, 2013, p. 152). É nesse contexto que a ação supervisora, como afirma Saviani (2002, p. 14), passa da condição de “função para a de mediação”.

Em tempos pragmáticos, como se vive, é relevante que o(a) especialista supervisor(a) ajude o(a) professor(a) a identificar os reais problemas e necessidades dos(as) alunos(as), promovendo estudos sobre crenças e valores sobre onde a escola está inserida, contribuindo para que se aproxime das demandas da comunidade.

Desse modo, é necessário que a equipe pedagógica e diretiva das unidades escolares (diretores(as), coordenadores(as), orientadores(as), administradores(as) e supervisores(as)) articule propostas conjuntas, afim de incentivar os(as) docentes e demais membros da escola, bem como a própria equipe gestora, a buscarem aperfeiçoamento em suas respectivas áreas, acerca de aspectos que compõem seu trabalho, tendo clareza que a formação deve ser contínua e “assumida como compromisso integrante do projeto social, político e ético, local e nacional, que contribui para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e capaz de promover a emancipação<sup>28</sup> dos indivíduos e grupos sociais” (BRASIL, 2013, p. 58).

É possível perceber que os cursos de formação inicial de professores operam aparentemente de forma incoerente, de um lado, o discurso da formação continuada e, por outro, ainda permanece a contínua inadequação da atuação dos(as) profissionais oriunda, talvez, da organização e desenvolvimento de planejamentos pedagógicos distanciados da realidade da escola e do(a) aluno(a). Sendo assim:

A escola é o espaço em que as atividades de aprendizagem necessitam ser planejadas, considerando os critérios psicológicos e pedagógicos relativos à faixa etária e envolvendo os conteúdos escolares, os procedimentos metodológicos e de avaliação inerentes à educação escolar e que, ao mesmo tempo, interferem no processo de ensinar e de aprender (SARTORI, 2013, p. 167).

Além disso, o modo como o(a) educador(a) posiciona-se diante dos desafios acaba, muitas vezes, “negando sua própria história, e a participação no objeto que pretende que seja sua alçada: o conhecimento [...], ocasionando um corte entre: escola e sociedade, saber e realidade, fazer e pensar” (RAPHAEL, 2000, p. 14-15). Pois,

Numa época em que o próprio exercício exige um nível complexo de organização e conhecimento [...], é preciso encarar a educação escolar como algo vivo [...], que ajude a entender mais de si mesmo, dos movimentos sociais, dos valores e que enclave a proposta de uma verdadeira escola pública (LINHARES, 2013, p. 63-69).

---

<sup>28</sup> Para März (1987, p.83), estar emancipado é ter “domínio de si mesmo”, ou seja, aquele que antes de tudo se emancipou a si mesmo, na luta “com os obstáculos que o enredam em virtude da sua natureza rude e dificultam-lhe o uso do seu entendimento e da sua razão autônoma”.

A educação vista assim contribui para despertar o saber, uma vez que a escola não deixa de ser a extensão da sociedade, das características sociais, do perfil e dos interesses dos indivíduos que vivem nela. O(a) supervisor(a) junto ao(a) professor(a) precisa ajudar a pensar tais questões, criando interesses coletivos, e resignificando o compromisso com a comunidade escolar. Nesse movimento, “o supervisor assume uma posição social e politicamente maior, de líder, de coordenador que estimula o grupo à compreensão contextualizada e crítica, [...] e chega à discussão da importância da especialidade pedagógica de cada educador” (RANGEL, 2013, p. 151).

Nesse compromisso, o(a) supervisor(a) encontra-se no processo de promover, de instigar e de auxiliar o(a) professor(a) na busca de seu aperfeiçoamento, “em atitudes mentais e emocionais, fazendo-os entregar-se a atividades que despertem e vigorizem determinados objetivos [...], a modo que determinem quais os objetivos que necessitam de mais atenção” (DEWEY, 1959, p. 18). Isso é fundamental para que o ensino e a aprendizagem tornem-se menos fragmentados, descontextualizados e sem alinhamento e integração entre os componentes curriculares. Em razão disso, é que a supervisão:

[...] Constitui-se num trabalho que tem compromisso de garantir a qualidade do ensino, da educação e da formação humana. [...] que se processa nas instituições escolares e no sistema educacional brasileiro. Não se esgota, portanto, no saber fazer bem e no saber o que ensinar, mas no trabalho articulador e orgânico [...] (FERREIRA, 2002a, p. 237- 238).

Diante desse compromisso e dessa responsabilidade, vale destacar que as condições e a rotina de trabalho dos(as) supervisores(as) escolares são um tanto desafiadoras, quando se observa a carga horária excessiva, a remuneração baixa, a falta de infraestrutura e recursos pedagógicos, o que dificulta o trabalho desses(as) profissionais. “Também se observa supervisores desgastados por problemas disciplinares dos alunos, mediando, entre pais e professores, um ponto de equilíbrio que defina procedimentos de controle dos alunos indisciplinados” (FELICE; FELICE, 2015, p. 23). Placco e Souza (2006, p. 43) referem que “não é possível ser meros reprodutores passivos de uma realidade independente da observação, assim como não se tem liberdade absoluta para eleger de forma irrestrita a construção da realidade que se leva a cabo”.

Referencia-se que, nas escolas, supervisores(as) atarefados(as) estão tentando resolver não só as questões pedagógicas, mas também administrativas de responsabilidades, por vezes,

da direção, de modo que as mediações pedagógicas e a orientação dos planejamentos acabam deixados de lado em função de questões burocráticas. Isso se deve, muitas vezes, à falta de diálogo entre a equipe diretiva nas unidades escolares, ocasionando um certo “distanciamento” entre as ações desses profissionais. Contudo, “o cumprimento das atribuições de cada membro da equipe é um elemento indispensável para o funcionamento da escola. Um mínimo de divisão de funções faz parte da lógica da organização educativa [...]” (LIBÂNEO, 2004a, p. 207).

É importante destacar a necessidade do(a) supervisor(a) estar em constante diálogo com os(as) professores(as), para que eles(as), juntos(as), reflitam as práticas na sala de aula, uma vez que o trabalho do(a) supervisor(a) está imbricado ao trabalho do(a) professor(a). Para Nérici (1986, p. 27), o trabalho do(a) supervisor(a) no campo escolar está em “assistir o professor e dar assistência as atividades docentes, de maneira a lhes dar coordenação, unidade e continuidade, para que mais eficientemente a escola alcance os seus objetivos”. A essa ideia, Grinspun (2008, p. 11) agrega que os saberes e fazeres desses profissionais especialistas “foram esculpidos historicamente em forma que a orientação educacional fosse direcionada para os alunos e a Supervisão escolar para os professores”.

Ao observar a escola como um sistema social composto por um conjunto de funções e de “divisões de tarefas”, que ao mesmo tempo se inter-relacionam e cruzam culturalmente, divide-se com os(as) colegas as preocupações, internalizam-se saberes, desenvolvem-se competências, participa-se ativamente da organização do trabalho da escola, fortalecendo a identidade da comunidade escolar, bem como dos(as) profissionais que atuam nela. Assim sendo, no coletivo da escola, é preciso, também, respeitar a cultura do grupo, suas histórias, seus valores e crenças (VASCONCELLOS, 2002).

Através dessa percepção, abre-se o diálogo e a socialização de saberes, em que professor(a), diretor(a), coordenador(a), orientador(a) e supervisor(a), possam projetar e construir novos caminhos e novas propostas, elevando os conhecimentos *no* e *do* contexto da escola. “O ensino é uma tarefa real, concreta, que expressa o compromisso social e político do professor” (LIBÂNEO, 1992, p. 38) e de todos que integram a escola, principalmente do(a) supervisor(a).

EsSe(a) especialista “no Brasil, vem assumindo um papel profissional que o caracteriza, basicamente, como um elemento ativador de sistemas educacionais tanto em nível micro como em nível macro” (MEDEIROS; ROSA, 1985, p. 85). Por isso, seu trabalho é mais do que qualquer serviço, é colocar-se de “líder responsável” para despertar no grupo as

diferentes potencialidades, auxiliando o professorado a desenvolver “a capacidade flexiva face à aplicabilidade dos conhecimentos às situações concretas do cotidiano” (ANDRADE, 1982, p. 79), da sala de aula. Para isso, vale ressaltar que, no espaço da escola, o(a) supervisor(a)

*Não é fiscal de professor; não é dedo-duro (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é pombo correio (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é coringa/tarefeiro/quebra galho/salva vidas (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social, etc), não é tapa buraco (que fica “toureando” os aluno em sala de aula no caso de falta de professores), não é burocrata (que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido um monte de papeis para os professores preencherem), não é de gabinete (que está longe da prática e dos desafios efetivos dos educadores), não é dicário (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas), não é generalista (que entende quase nada de quase tudo) (VASCONCELLOS, 2002, p. 87).*

É, ao meu ver, um(a) parceiro(a) estimulador(a), criativo(a), que orienta, que apresenta sugestões (quanto à execução do trabalho), que aplica a “escuta” no sentido de assessorar o(a) professor(a) nas dificuldades evidenciadas em sala de aula; é alguém que anima, que aconselha, empenhado(a), comprometido(a), ético(a), solidário(a), que está aberto(a) ao diálogo, ouvindo e orientando cada membro da escola; é sensível às dificuldades dos outros, reconhecendo e valorizando as diferenças de cada um que compõe a equipe escolar.

Para tanto, o(a) supervisor(a) escolar, ao ter a clareza do que não deve fazer em sua atuação, poderá assinalar e afirmar seu compromisso com os(as) docentes, tecendo seu trabalho a partir das necessidades do grupo, pautando-se na possibilidade de tornar-se um(a) gestor(a) dialético(a) entre o individual e o coletivo, assegurando a horizontalidade da comunicação e a transparência em sua profissão, pois, na ação supervisora, precisam estar contidas as perspectivas dos melhores resultados expressos em sala de aula.

### 3 O PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO

Neste capítulo, apresento o “caminho” percorrido para a realização deste estudo, bem como a investigação das produções de dissertações e teses do tema em questão, entre os anos de 2000 a 2018, nas plataformas: Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBICT), que abarca a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Google Acadêmico. No presente capítulo, pontuei aspectos relativos à concepção de pesquisa e dos sujeitos, ou seja, como ocorreu a coleta e a compilação dos dados. A essa proposta, a “Narrativa individualizada” (instrumento de coleta de dados) traz a possibilidade da discussão, da produção e do intercâmbio de ideias, de vivências, de práticas e de histórias, proporcionando a socialização e a escuta. Ao “ouvir o outro, exercemos a nossa própria escuta” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 33), internalizando ações e reforçando a condição de aprendizes.

#### 3.1 ESTADO DO CONHECIMENTO: OS VÍNCULOS COM O ESTUDO

Neste tópico, trago algumas produções (teses e dissertações) relacionadas à temática pesquisada. Para alguns estudiosos, é caracterizado como sendo o “estado do conhecimento”, para outros(as), “estado da arte”. Segundo Ferreira (2002b, p. 258), tanto o estado da arte como o estado do conhecimento:

Trazem em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Para fomentar esta pesquisa, busquei, em algumas plataformas, analisar e organizar informações, que fazem inferência ao assunto/tema a ser pesquisado. Cabe realçar que “a construção de uma produção científica está relacionada não só à pessoa/pesquisador(a) que a produz, mas às influências da instituição na qual está inserida, do país em que vive e de suas relações com a perspectiva global” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 156).

O recorte temporal (2000 a 2018) advém dos movimentos, das investigações e das publicações sobre a educação estarem mais evidentes. Ainda, no Brasil, nesse período,

vivenciava-se o grande momento “pós LDB”, em que se avançou no campo da formação de professores, especialistas em educação, modalidades de ensino, entre outros, trazendo visibilidade *sobre e nos* diferentes espaços e categorias que abarcam a educação.

Desse modo, para facilitar a aproximação das informações ao tema de pesquisa, possibilitando a compilação das informações, pesquisei nos bancos referenciados, com base nos descritores: especialistas em educação; supervisão escolar; o trabalho do(a) supervisor(a) escolar.

**Tabela 1.** IBICT/BDTD - Recorte de publicações entre os anos 2000 a 2018

IBICT/BDTD - Recorte de publicações entre os anos 2000 a 2018								
1º Descritor			2º Descritor			3º Descritor		
ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO 245 resultados.			SUPERVISÃO ESCOLAR 22 resultados.			O TRABALHO DO(A) SUPERVISOR(A) ESCOLAR 03 resultados		
Ano	Dissertação	Tese	Ano	Dissertação	Tese	Ano	Dissertação	Tese
2005	01	-	2005	01	-	2008	01	-
2006	01	-	2006	01	-	2011	01	-
2007	01	-	2007	01	-	-	-	-
2008	01	-	2010	01	-	-	-	-
2009	02	-	2012	01	-	-	-	-
2010	02	1	2014	01	-	-	-	-
2013	01	-	2017	02	01	-	-	-
2014	01	-	2018	01	-	-	-	-
2016	01	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Anotações da autora (2018).

De acordo com o quadro apresentado, observei que, no primeiro descritor: “especialistas em educação”, tem-se 245 publicações que abordam o assunto “especialista”, nas diferentes áreas do conhecimento. Porém, relacionados ao “especialista em educação”, encontrei 11 dissertações e uma tese que se aproximaram do tema pesquisado. No segundo descritor: “supervisão escolar”, recortei mais próximo ao tema da pesquisadora, tem-se a publicação de 22 escritos, dentre esses, tem-se nove dissertações e uma tese. No terceiro descritor, trouxe a investigação sobre “o trabalho do(a) supervisor(a) escolar”, temática que

conduziu o desenvolvimento desse projeto. Nesse descritor, observei duas produções de dissertações e nenhuma tese sobre o tema.

Na busca na plataforma Google Acadêmico, utilizei os mesmos critérios investigativos (descritores), em que obtive os seguintes resultados:

**Tabela 2.** Google Acadêmico - Recorte de publicações entre os anos 2000 a 2018

<b>GOOGLE ACADÊMICO - Recorte de publicações entre os anos 2000 a 2018</b>								
<b>1º Descritor</b>			<b>2º Descritor</b>			<b>3º Descritor</b>		
<b>ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO</b> 73.000 resultados. 29 resultados em títulos. 14 dissertações e 1 tese			<b>SUPERVISÃO ESCOLAR</b> 24.800 resultados. 101 resultados em títulos. 23 dissertações e 5 Teses			<b>O TRABALHO DO(A) SUPERVISOR(A) ESCOLAR</b> 15.100 resultados. 12 resultados em títulos. 01 dissertação		
<b>Ano</b>	<b>Dissertação</b>	<b>Tese</b>	<b>Ano</b>	<b>Dissertação</b>	<b>Tese</b>	<b>Ano</b>	<b>Dissertação</b>	<b>Tese</b>
2004	01	-	2001	01	-	2016	01	
2005	02	-	2002	01				
2009	01	-	2004	01				
2006	01	-	2005	01				
2007	01	-	2006	02				
2010	01	01	2007	01				
2013	02	-	2008	02				
2014	01	-	2009	02				
2016	02	-	2010	-	01			
2018	01		2011	02				
			2012	01	01			
			2013	03				
			2014	03	02			
			2015	01				
			2016	01				
			2017		01			
			2018	01				

Fonte: Anotações da autora (2018)

De acordo com a tabela, no primeiro descritor: “especialistas em educação”, encontrei 73.000 resultados de publicações, que continham em suas estruturas e/ou no corpo do texto/escrito o termo “especialistas em educação”. Fazendo uma busca mais específica, de modo a “filtrar” as informações, busquei verificar os títulos dos escritos que continham essa informação, sendo assim, encontrei 29 resultados que abordaram em seus títulos “especialistas em educação”. Desses, têm-se 14 dissertações e uma tese, vinculadas ao foco da pesquisa, apresentada na ordem cronológica na tabela.

No segundo descritor: “supervisão escolar”, verifiquei um número significativo de publicações. Dentre as 24.800 produções, encontrei teses, dissertações, monografias, artigos, trabalhos de conclusões de cursos (TCCs), resumos, simpósios, apresentações em eventos, periódicos, publicações em revistas, entre outros, que abarcam o termo “supervisão escolar”.

Ao buscar no campo “pesquisa avançada”, filtrei a pesquisa pelo título das obras, que continham “supervisão escolar”, obtive 101 resultados das mais diversas publicações. Devido ao escopo da pesquisa ser teses e dissertações, deparei-me com aproximadamente 28 obras que abarcam, em seus títulos, “supervisão escolar”.

No terceiro descritor: “o trabalho do(a) supervisor(a) escolar”, obtive 15.100 resultados de publicações, que continham esses termos no interior de seus textos. Na filtragem de buscas, chequei 12 resultados de publicações que apresentavam, em seus títulos, o trabalho do(a) supervisor(a) escolar, de modo que, ao pesquisar com mais afinco essas publicações, verifiquei a publicação de somente uma dissertação que se aproximou do tema.

É evidente que, no “universo” de todas essas informações publicadas, pude verificar os assuntos/temas de diferentes maneiras, de modo que, ao fazer novamente a pesquisa, é provável que se encontrem outras informações de publicações referentes aos descritores. Como afirma Lindon (2000), a novidade vai depender da percepção de quem busca e de como busca. A partir dessa investigação, observou-se a pluralidade de produções, bem como suas distintas caracterizações, que atingem não só o meio acadêmico, como assinala Ferreira (2002b, p. 260):

O fortalecimento da produção acadêmica-científica, com pesquisas que emergem em diferentes programas de pós-graduação pelo país, [...] se transforma em empenho de diferentes entidades (faculdades e associações de financiamento de pesquisas) para o estabelecimento de uma política de divulgação de seus trabalhos científicos.

Isso corrobora para a propagação, cada vez maior, da diversidade de informações e dados que surgem do e no contexto social. Além disso, possibilita a demonstração do quanto a pesquisa, a investigação, a análise de dados, entre outros, podem fazer parte de um universo inimaginado. Após essas observações e em face desta pesquisa, levei em conta os objetivos deste trabalho. Por isso, busquei adensar as informações evidenciadas nas Tabelas 1 (um) e 2 (dois) deste estado do conhecimento.

Nos quadros a seguir, encontram-se os trabalhos que mais se aproximaram e abordaram os assuntos apresentados nos três descritores das tabelas 1 (um) e 2 (dois), de modo que o foco do tema contemplasse a equipe “técnica – pedagógica” da escola, ou seja, o setor que abrange o “corpo diretivo” das unidades escolares. Os quadros ainda apresentam o ano de publicação, tipo de documento, banco referenciado, a instituição que mantém vínculo e os autores das produções.

Vale ressaltar que, conforme as informações apresentadas, na tabela 1 (BDTB) e tabela 2 (Google Acadêmico), alguns trabalhos não foram selecionados para a observação apresentada nos Quadros a seguir, por não estarem em conformidade com os objetivos da pesquisa, uma vez que tratavam dos assuntos: especialistas e educação, supervisão escolar, o trabalho do(a) supervisor(a) escolar em larga escala social, reportando-se a questões ambientais, questões de educação especial, questões psicanalíticas, de ensino, de componentes curriculares, entre outros, não tendo, como finalidade, o setor “pedagógico – diretivo”, que compreende as unidades escolares.

**Quadro 1.** Trabalhos selecionados por descritores - BDTD e Google Acadêmico

Descritores	Número de trabalhos selecionados
Especialistas em educação	03
Supervisão Escolar	04
O trabalho do(a) Supervisor(a) Escolar	01
<b>TOTAL</b>	<b>08</b>

Fonte: Anotações da autora (2019)

## Quadro 2. Especialistas em Educação

1º Descritor – Especialistas em Educação					
Ano	Tipo de Documento	Banco Referenciado	Instituição de Ensino	Autores	Título
2005	Dissertação	BDTD	Universidade nove de Julho	Patrícia Helena Ferreira de Almeida	Formando os formadores: uma análise dos Programas de Formação continuada dos especialistas em Educação do Município de São Paulo
2006	Dissertação	BDTD e Google Acadêmico	UFSM	Carlos Alberto Xavier Garcia	Questionando o papel dos especialistas em educação frente à democratização da gestão
2010	Tese	BDTD e Google Acadêmico	USP	Geraldo Sabino Ricardo Filho	O discurso sobre as políticas educacionais: coesões e ramificações dos especialistas em educação (1990-2007)

Fonte: Anotações da autora (2019)

Partindo dessa especificidade, no descritor “Especialistas em Educação”, Quadro 2 (dois), encontrei três autores que, especificamente, trazem em seus escritos inferência ao setor técnico-pedagógico da escola, de modo que, em ambos os bancos referenciados, eles estão publicados.

O primeiro intitulado “Formando os formadores: uma análise dos Programas de Formação continuada dos especialistas em Educação do Município de São Paulo”, escrito por Almeida (2005), evidencia a comparação entre programas de formação continuada que atendem o grupo de diretores(as) de escolas, assistentes de diretores(as), coordenadores(as) pedagógicos e supervisores(as) escolares da rede municipal do município de São Paulo entre os anos de 1989 a 1996. Nesse escrito, a autora procura fazer uma interpretação acerca das concepções de profissionalidade<sup>29</sup>, entre os princípios e concepções da política educacional de gestão da prefeita Luíza Erundina (1989/1992) e do prefeito Paulo Maluf (1993/1996).

A dissertação de Garcia (2006) aborda a investigação da equipe diretiva da escola tanto na área da gestão escolar, quanto no setor dos(as) especialistas (administrador(a) escolar, supervisor(a) e orientador(a) educacional). Segundo Garcia (2006), esses profissionais foram instituídos, organizados e absorvidos nos modelos da divisão do trabalho

<sup>29</sup> Para Pimenta (2009) o sentido da palavra “profissionalidade” inclui saberes, atitudes, conhecimento. É vir - a - ser / renovar-se, no movimento dialético entre a prática profissional e cultural, entre a investigação e a comunicação. É também a prática responsável do professor.

fabril e que, de certo modo, a formação e a função deles merece uma ressignificação, tanto na formação continuada, bem como no interior das escolas.

A tese de Ricardo Filho (2010) analisa os discursos educacionais dos(as) especialistas em educação ocorridos no campo educacional entre os anos de 1990 e 2007. O autor ainda constata, em seu escrito, que o discurso sobre as políticas educacionais, incluindo a educação básica, está calcado em indicativos produzidos pelas avaliações em larga escala sob a égide do MEC/INEP. Ricardo Filho (2010) ainda faz uma reflexão quanto à produção e ao conteúdo da revista Educação & Sociedade e dos(as) especialistas em educação que protagonizaram as mudanças ocorridas durante a ditadura militar.

### Quadro 3. Supervisão Escolar

2º Descritor – Supervisão Escolar					
Ano	Tipo de Documento	Banco Referenciado	Instituição de Ensino	Autores	Título
2005	Dissertação	BDTD e Google Acadêmico	UFRGS	Lucia Hugo Uczak	A supervisão escolar no município de Esteio: um estudo de caso
2006	Dissertação	BDTD e Google Acadêmico	UNESP	Vilze Vidotte Costa	A supervisão escolar no processo educativo da gestão democrática: busca de re-significado para sua prática no Estado do Paraná
2012	Dissertação	BDTD e Google Acadêmico	USP	Marívia Perpétua Sampaio Souza	Supervisão escolar: desafios e compromissos com a educação emancipatória
2014	Tese	BDTD e Google Acadêmico	UFSC	Ana Regina Ferreira de Barcelos	Supervisão escolar na rede municipal de ensino de Florianópolis: ascensão, declínio e ressignificação de uma função (1987-2010)

Fonte: Anotações da autora (2019)

No descritor “Supervisão Escolar”, encontrei os autores(as), bem como suas produções, em ambos os sites de buscas referenciados (conforme apresentado na tabela). Uczak (2005), em seu escrito, parte da abordagem histórica da supervisão escolar no país, desde a época dos jesuítas. Na sequência, faz inferência à história dessa profissão nas escolas do município de Esteio-RS, abarcando a constituição do sistema municipal de ensino, a construção das primeiras escolas, a contratação de professores, entre outros. A autora, ainda,

referencia em seu trabalho que a supervisão escolar em Esteio-RS acompanhou as tendências e as legislações nacionais, tendo como foco de atuação o trabalho pedagógico.

Costa (2006), em sua dissertação, traz que o supervisor escolar pode contribuir para a compreensão e o aprimoramento do trabalho pedagógico diante dos paradigmas presentes no processo educativo do ensino público. Ainda a autora propõe a reflexão acerca das reais atribuições desse(a) especialista e como esse(a) pode contribuir para a (re)significação de sua identidade, visto que, atualmente, a função do(a) supervisor(a) escolar encontra-se permeada por questionamentos e conflitos. Na sequência do escrito, ela enfatiza as concepções da supervisão escolar anterior a década de 1980 e sobre a implementação da Gestão Democrática.

Souza (2012), na dissertação “Supervisão escolar: desafios e compromissos com a educação emancipatória”, discute essa função a partir do contexto histórico e dos documentos legais na história da educação do Brasil e na Secretaria Municipal de Educação do estado de São Paulo entre os períodos de 1956 e 2004. Ademais, retrata quais são as possibilidades e limites dessa profissão diante do compromisso com a educação pública e a educação emancipatória, destacando a diferença entre educação emancipatória e educação bancária, reafirmando como a “visão” desenvolvida sobre a função da supervisão escolar pode ser transformada.

Na tese de Barcelos (2014), encontra-se o recorte temporal sobre a função do supervisor(a) escolar entre os períodos de 1987 a 2010. A autora analisa o processo de implantação e desenvolvimento do serviço de supervisão escolar na Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis/SC e verifica os momentos de ascensão, declínio e ressignificação desse(a) especialista, pautando-se na legislação federal e municipal.

Nesse percurso, a autora apresenta o contexto histórico dessa profissão nas escolas públicas do país, do estado de Santa Catarina, bem como do município de Florianópolis/SC. Ainda apresenta como os(as) profissionais que atuavam e atuam na função de supervisão escolar lutam para mostrar a diferença entre supervisão e inspeção escolar.

**Quadro 4.** O trabalho do(a) supervisor(a) escolar

<b>3º Descritor – O trabalho do(a) Supervisor(a) Escolar</b>					
<b>Ano</b>	<b>Tipo de Documento</b>	<b>Banco Referenciado</b>	<b>Instituição de Ensino</b>	<b>Autores</b>	<b>Título</b>
2011	Dissertação	BDTD	PUC - SP	Rosângela de Almeida Costa	O supervisor escolar no contexto de formação contínua: repensando o trabalho com leitura e escrita

Fonte: Anotações da autora (2019)

No descritor, “O trabalho do(a) supervisor(a) escolar”, filtrei a dissertação de Costa (2011). Nesse escrito, a autora analisa o papel do(a) Supervisor(a) Escolar no contexto de formação continuada do(a) coordenador(a) pedagógico(a). Além disso, busca a compreensão dos sentidos e significados dos papéis dos(as) supervisores(as) escolares nas discussões em contexto de formação continuada. No percurso da dissertação, apresenta como a leitura e a escrita são trabalhadas em uma das escolas da rede pública municipal de São Paulo. Sua produção baseia-se na Teoria Sócio-Histórico-Cultural, referenciando-se nas produções de Vygotsky, Leontiev, Bakhtin/Nolochinov, entre outros.

Partindo das produções explicitadas e tecendo um paralelo entre as informações das Tabelas e Quadros, constatei que os dados apresentados nos descritores tanto da Tabela 1 (um) como da Tabela 2 (dois) apresentaram uma produção significativa nas temáticas “especialistas em educação” e “supervisão escolar”. Quando se adentra a especificidade dos temas, denotados nos Quadros 2 (dois), 3 (três) e 4 (quatro), observei uma produção mínima dos assuntos quando se delinea a investigação e/ou a proposta voltada para o “corpo pedagógico/diretivo das unidades escolares”.

Ao analisar as produções dos Quadros 2 (dois), 3 (três) e 4 (quatro), vale salientar que se tratam de temáticas pouco exploradas e pesquisadas pelos estudantes de mestrado e doutorado, não só em nível de federação, mas também em nível de estado, neste caso, Santa Catarina. Esse cruzamento de dados possibilita-me a percepção da significatividade que terá essa pesquisa, uma vez que buscará apresentar ações voltadas ao fazer pedagógico da equipe diretiva da escola (supervisores(as) escolares) da rede pública estadual catarinense.

Observei, ainda, que, em decorrência das mudanças no setor educacional, a função do(a) supervisor(a) escolar aos poucos ganhou mais visibilidade e, conseqüentemente, este escrito tornar-se-á uma proposta que poderá contribuir na busca de conceitos, significações e

reconstruções fundamentais do trabalho da supervisão nos espaços escolares, construindo, assim, sentido e significado à identidade desse(a) profissional supervisor(a) escolar.

Portanto, ao mesmo tempo, que busca a ressignificação o (a) supervisor (a) compromete-se com as atividades conjuntas, guiando, coordenando e apontando sugestões, que levem os(as) profissionais da educação a conduzirem seus trabalhos de forma intencional, construindo um caminho possível para o processo ensino-aprendizagem, transformando e ampliando o compromisso político com a educação.

### 3.2 CONCEPÇÕES DE PESQUISA E CIÊNCIA

A organização de um trabalho investigativo possibilita ao(a) pesquisador(a) inserir-se de forma efetiva nas pesquisas bibliográficas e empíricas. Assim, aproximar-se e entender as concepções que caracterizam a pesquisa científica torna-se um mecanismo de interação com autores(as), obras e teorias que abarcam aspectos da educação. Para Minayo (2001, p. 36), “a pesquisa científica engloba sempre uma instância coletiva de reflexão”, sendo fundamental estabelecer articulações entre as teorias que estão sendo investigadas com aspectos da realidade em que o(a) pesquisador(a) está inserido(a).

Conforme Gerhardt e Souza (2009, p. 12):

Só se inicia uma pesquisa se existir uma pergunta, uma dúvida para a qual se quer buscar a resposta. Pesquisar, portanto, é buscar ou procurar resposta para alguma coisa. [...] Para se fazer uma pesquisa científica, não basta o desejo do pesquisador em realizá-la; é fundamental ter o conhecimento do assunto a ser pesquisado, além de recursos humanos, materiais e financeiros.

Desse modo, a investigação científica pode promover nos sujeitos o conhecimento dos contextos, possibilitando caracterizá-los e analisá-los de forma ordenada no âmbito da pesquisa. Neste sentido, pesquisa científica “é um procedimento reflexivo, sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento” (MARCONE; LAKATOS, 2009, p. 157). Acerca disso, é fundamental apontar que o ato de pesquisar é constante, que não interrompe o seu prosseguimento, ou seja, investigar é uma interação contínua entre o sujeito e o objeto. Para

Deslandes (1999, p. 35), a pesquisa científica ultrapassa o senso comum<sup>30</sup>, através do método científico<sup>31</sup>, possibilitando que a realidade social seja reconstruída enquanto objeto do conhecimento, através de um processo de categorização, conecta dialeticamente o teórico e o empírico.

Dessa forma, pode-se compreender a pesquisa como um componente importante que favorece a ciência, “a qual compreende o conjunto de conhecimentos precisos e metodicamente ordenados em relação a determinado domínio do saber” (GEHARDT; SOUZA, 2009, p. 11). Segundo Demo (1995, p. 136), “a ciência explica apenas o observável”, de modo que a observação evidencia os fatos, possibilitando aos(as) pesquisadores(as) conhecer situações e contextos com relação aos sujeitos e ao objeto a ser pesquisado. Assim, para Demo (1995, 136), “caberia à ciência produzir teorias verificáveis, ou seja, capazes de conseguir testes positivos no contracheque com os fatos”. Ainda é necessário salientar que, nas possíveis investigações, pode-se não conseguir responder determinadas problemáticas investigadas.

A partir dessas verificações e/ou investigações, estabelecem-se embates acerca da ciência como cientificidade, que, de acordo com Minayo (2001, p. 12):

Tem que ser pensada como uma ideia reguladora de alta abstração e não como sinônimo de modelos e normas a serem seguidos. A história da ciência revela não um "a priori", mas o que foi produzido em determinado momento histórico com toda a relatividade do processo de conhecimento. Poderíamos dizer, nesse sentido, que o labor científico caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas.

A despeito disso, a cientificidade constitui-se de distintas formas, muitas vezes, cercada de ideologias, interpretações, possibilidades e contestações, requerendo do(a) investigador(a) cuidados e descrições durante o processo investigativo. Nesse movimento de pesquisador(a) e pesquisado(a), abarca-se o método científico como um “caminho” que orienta a realização da investigação. Para Gil (2008, p. 08):

---

<sup>30</sup> Chamado de conhecimento “ordinário, comum ou empírico, é a forma mais usual que o homem utiliza para interpretar a si mesmo, o seu mundo e o universo como um todo, produzindo interpretações significativas” (KÖCHE, 2011, p. 23).

<sup>31</sup> Segundo Tozato (2009), o método científico compreende um conjunto de atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar conhecimentos válidos e verdadeiros, além de detectar erros.

Para que um conhecimento possa ser considerado científico, torna-se necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação. Ou, em outras palavras, determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento. Pode-se definir método como caminho para se chegar a um determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento.

Nesse percurso, o(a) pesquisador(a) já intencionado(a) não só problematiza fatos, mas os medeia, associando, aprimorando e argumentando, produzindo conhecimento sobre a realidade que está posta sobre aquele objeto/sujeito observado.

### 3.3 CARACTERIZANDO A PESQUISA

Nesta investigação, está imbricada a pesquisa bibliográfica, realizada a partir do levantamento de referências teóricas, analisadas e publicadas em eventos, livros, artigos científicos, sites ou *web sites* (FONSECA, 2002). Desse modo, foram observadas e analisadas as obras e os(as) autores(as) que conceituam a Supervisão Escolar, bem como potencializaram as caracterizações e funções (trabalho) desses(as) Especialistas em Assuntos Educacionais. Além disso, investigou-se o contexto histórico e a formação desses(as) profissionais e a importância da atuação dos(as) Supervisores(as) Escolares junto ao fazer pedagógico dos(as) professores(as).

Dessa forma, “o papel da supervisão escolar no atual contexto das escolas públicas da Coordenadoria Regional de Educação de Concórdia – SC” constituiu a temática deste estudo investigativo. O problema de pesquisa que conduziu este estudo no sentido de favorecer a aproximação dessa pesquisadora com os(as) autores(as) e teorias pertinentes à temática, foi: que ações da Supervisão Escolar podem colaborar com a organização do fazer pedagógico dos(as) professores(as)?

Para a elaboração desta pesquisa, estabeleceram-se os seguintes objetivos: “Investigar o trabalho da supervisão escolar, procurando (re)afirmar a relevância do acompanhamento ao fazer pedagógico dos(as) professores(as), indicando ações que contribuam na melhoria do processo ensino e aprendizagem. Além disso, compreender o conceito de supervisão escolar, desmistificando a visão de “fiscalizador(a)”, ressignificando o seu papel de mediador(a) e orientador(a) junto aos docentes; analisar e refletir acerca das funções e a formação dos(as) Supervisores (as) Escolares, a partir do contexto histórico; fortalecer através das atribuições e

caracterizações do trabalho dos(as) Supervisores(as) Escolares, a valorização da participação desses(as), no fazer pedagógico diário dos(as) professores(as) são os objetivos específicos delineados. Com base na investigação, organizam-se ações, que possam contribuir e favorecer na organização e no desenvolvimento da atuação pedagógica docente (produto<sup>32</sup>).

Com o intuito de aproximar-se das possíveis respostas, com relação ao problema de investigação, este estudo abarcou a abordagem de pesquisa qualitativa, que:

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 atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 21).

É possível destacar que, na abordagem qualitativa, o(a) pesquisador(a) tende a dedicar-se e refletir sobre os principais conceitos que estruturam determinada teoria. Além disso, no estudo qualitativo, destacam-se as relações e as práticas entre os sujeitos, muitas vezes, essas características são subjetivas e requerem maior atenção de quem investiga.

Neste sentido, Silveira; Córdova (2009, p. 31) salientam que:

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. [...] A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Em relação à sua natureza, esta investigação caracteriza-se por ser uma pesquisa aplicada. De acordo com Silveira e Córdova (2009, p. 35), a pesquisa aplicada “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais”. Quanto aos objetivos, este estudo apresenta características de pesquisa descritivo-analítica. Descritivo porque visa descrever sobre determinada população ou fenômeno, estudando as características do grupo, de modo a conhecer a atuação/prática (GIL, 2002) dos pesquisados. E é analítica por “envolver uma avaliação mais aprofundada das

---

<sup>32</sup> Exigência do Mestrado Profissional em Educação - consiste na elaboração de estratégias, metodologia e/ou produto de natureza educacional, que objetivam a melhoria de uma área específica, elaborado a partir da pesquisa aplicada com a proposta de compartilhar experiências e instrumentalizar seus pares, pode ser implementado em condições reais de sala de aula, espaços não formais ou informais de ensino (NIEZER, 2015).

informações coletadas no estudo [...], na tentativa de explicar o contexto de um fenômeno no âmbito de um grupo, grupos ou população” (FONTELLES, 2009, p. 6). Ademais, foi pautada em leituras analíticas, “ordenando e sumariando as informações [...] de forma que estas possibilitem a obtenção de respostas ao problema da pesquisa [...]” (GIL, 2002, p. 78). Apesar disso, foi elaborada uma pauta<sup>33</sup> com perguntas/roteiro (abertas) destinados(as) aos(as) supervisores(as), versando sobre as práticas pedagógicas desses(as) especialistas.

No que tange aos procedimentos, esta investigação, além da pesquisa bibliográfica e documental, contempla a pesquisa de campo, que:

Focaliza uma comunidade, que não necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. A pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorreu no grupo. [...] O pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada a importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo (GIL, 2002, p. 53).

De acordo com Neto (2001, p. 62),

O processo de campo nos leva à reformulação dos caminhos da pesquisa, através das descobertas de novas pistas. Nesta dinâmica investigativa podemos nos tornar agentes de mediação entre a análise e a produção de informações, entendidas como elos fundamentais. Essa mediação pode reduzir um possível desencontro entre as bases teóricas e a apresentação do material de pesquisa.

Dessa forma, esta pesquisa articula uma interação entre pesquisador(a) e pesquisados(as), pois, além dos dados coletados e interpretados, apresenta uma proposição de “ações”, para os(as) supervisores(as) escolares da rede pública estadual catarinense, como parte da temática do estudo.

### 3.4 A COLETA DE DADOS, OS SUJEITOS E A DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

Apresenta-se, na tabela a seguir, a caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa, que são os(as) Supervisores(as) Escolares (SE) da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Concórdia/SC, sujeitos que possibilitaram a realização desta investigação.

---

<sup>33</sup> Pauta encontra-se em apêndice.

**Tabela 3.** Caracterização dos sujeitos

	S.E. 01 <sup>34</sup>	S.E. 02	S.E. 03	S.E. 04	S.E. 05
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Faixa etária	45 a 55 anos	55 a 65 anos	45 a 55 anos	30 a 40 anos	45 a 55 anos
Formação acadêmica	- Graduação em Pedagogia - Especialização em Supervisão Escolar	- Graduação em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar - Especialização na área de atuação	- Graduação em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar - Especialização na área de atuação	- Graduação em Pedagogia; - Especialização em Supervisão Escolar	- Graduação em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar - Especialização na área de atuação
Tempo no magistério	24 anos	40 anos	31 anos	11 anos	30 anos
Tempo de atuação na supervisão	03 anos	30 anos	27 anos	03 anos	27 anos

**Fonte:** Registros da pesquisadora.

A exploração documental e bibliográfica possibilitou realizar reflexões e análises, para, posteriormente, proceder à pesquisa de campo<sup>35</sup>, a qual teve, como técnica para coleta de dados, a “Narrativa individualizada” e como “ponto de partida a experiência” das participantes, “abrindo espaço para a expressão da subjetividade [...] focando as singularidades e as particularidades [...] em face aos processos educacionais” (OLIVEIRA, 2017, p. 03-05). Essa técnica pode ser constituída como uma conversa e/ou bate-papo, da qual se sintetiza experiências, informações, conhecimentos e observações, referentes às temáticas que emergem da necessidade e/ou do contexto a ser pesquisado. Assim, o(a) pesquisador(a) retira das experiências narradas fontes originárias vivenciadas cotidianamente pelos sujeitos desta investigação.

Para Sousa e Almeida (2012), narrar acontecimentos cotidianos, históricos, ou contar a vida, o trabalho e/ou a prática diária, caracteriza-se como uma das possibilidades de tecer identidade e de compreender como nos constituímos profissionalmente. Por isso, nessa

<sup>34</sup> SE: Corresponde às Supervisoras Escolares e atribui-se o número de acordo com a ordem da realização das entrevistas (1, 2, 3, 4 e 5).

<sup>35</sup> A pesquisa foi submetida ao sistema da “Plataforma Brasil” e enviada ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Os(as) gestores(as) das escolas envolvidos(as) e a Coordenadoria Regional de Educação de Concórdia, por meios protocolares, consentiram a realização da pesquisa.

técnica, pressupõe-se o exercício<sup>36</sup> de escuta, em que o(a) investigador(a) encontra informações para entender determinado fenômeno, sendo esse o exercício dos(as) supervisores(as) escolares.

Na organização do roteiro que conduziu à “Narrativa individualizada”, considerou-se e potencializou-se o que apontaram os(as) autores(as) que orientaram este estudo, além de situações e informações observadas pela investigadora no espaço da pesquisa. Para suscitar o diálogo e reflexões significativas com os sujeitos da pesquisa, foi oportunizado, na pauta, um conjunto de apontamentos, divididos em quatro enfoques/propostas<sup>37</sup>, sendo estas: 1. Organização e planejamento da escola; 2. Trabalho com o(a) professor(a); 3. Enfrentamento das atribuições do(a) supervisor(a) escolar; 4. Alternativas para o trabalho mais autônomo do(a) profissional da supervisão.

Após a coleta de dados, eles foram sintetizados, problematizados e analisados, com o objetivo de entender como se concretiza o trabalho, bem como as atribuições da Supervisão Escolar, contribuindo para o entendimento do seu conceito junto aos(as) docentes das escolas públicas estaduais da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Concórdia - SC. Essa fase da pesquisa consiste em:

Verificar se as informações correspondem às hipóteses, ou seja, se os resultados observados correspondem aos resultados esperados pelas hipóteses ou questões da pesquisa. [...] Mas a realidade é sempre mais complexa do que as hipóteses e questões elaboradas pelo pesquisador, e uma coleta de dados rigorosa sempre traz à tona outros elementos ou outras relações não cogitados inicialmente. Nesse sentido, a análise das informações tem uma segunda função, a de interpretar os fatos não cogitados, rever ou afinar as hipóteses, para que, ao final, o pesquisador seja capaz de propor modificações e pistas de reflexão e de pesquisa para o futuro (GERHARDT, 2009, p. 58).

Dessa maneira, ao “compilar” os dados, procurou-se explorar a empiria minuciosamente, preservando as falas, analisando as informações, realizando as interpretações e conclusões possíveis, permitindo o “enriquecimento” da investigação. Para interpretar e compreender os dados coletados, seguiram-se as orientações do procedimento da análise de conteúdo, que consiste:

---

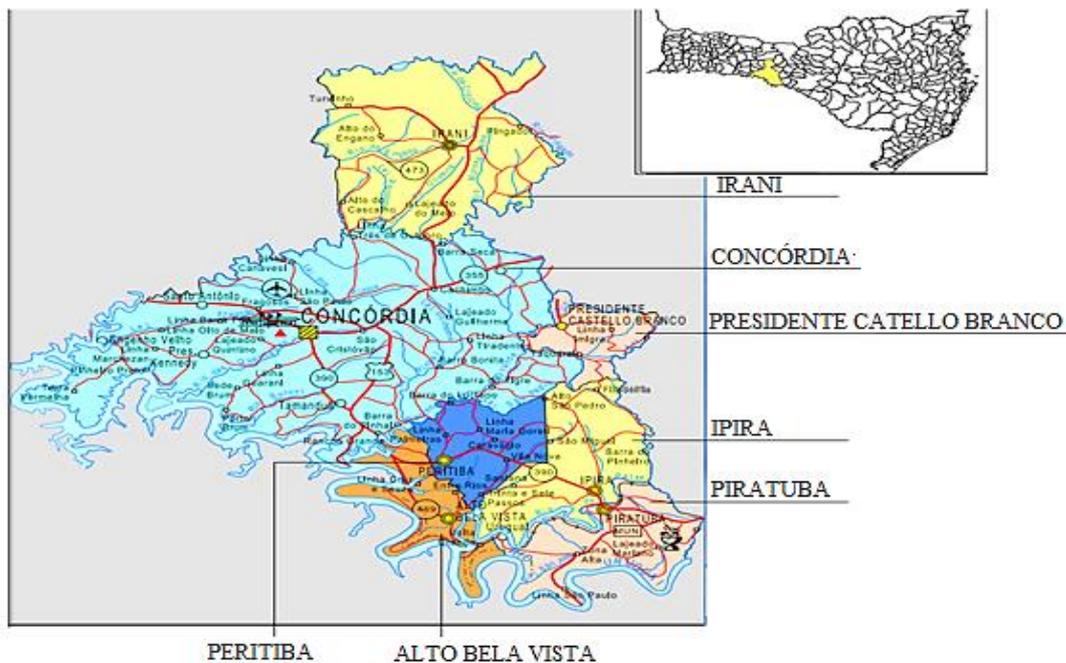
<sup>36</sup> A palavra exercício é compreendida no sentido social, emocional, intelectual, afetivo, espiritual e, principalmente, profissional, colocando em ação o exercício da “escuta”, de maneira a estar aberto a sugestões e possibilidades, bem como orientar sempre que necessário (A AUTORA, 2019).

<sup>37</sup> Conforme pauta com roteiro preestabelecido, que consta no Apêndice A.

Em um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 1977, p. 31).

Essa prática de análise de dados compreende a identificação das informações, verifica as falas e as categoriza por semelhança ou proximidade de significados e conceitos. As “Narrativas individualizadas” aconteceram com os(as) Supervisores(as) Escolares que fazem parte da Coordenadoria Regional de Educação de Concórdia - CRE, a qual abarca sete municípios: Concórdia, Piratuba, Peritiba, Ipira, Irani, Presidente Castelo Branco e Alto Bela Vista. Segue o mapa contendo os municípios que abrangem a CRE de Concórdia/SC

**Figura 2.** Mapa dos sete municípios de abrangência da CRE de Concórdia



Fonte: [www.spg.sc.gov.br/acoes/56-cartografia](http://www.spg.sc.gov.br/acoes/56-cartografia)

É fundamental destacar que, nos sete municípios que compõem a CRE Concórdia, fazem parte vinte escolas públicas, que atendem alunos(as) da Educação Básica. Nessas instituições escolares, há seis Supervisores(as) Escolares, incluindo a pesquisadora desta investigação. Assim, a pesquisa empírica aconteceu com cinco Supervisores(as) Escolares. Os municípios que possuem esses Especialistas em Educação são: Concórdia (quatro escolas) e Irani (uma escola). A participação dessas Especialistas, na coleta de dados, foi espontânea, para que se sentissem “livres” para cooperar com a pesquisa.

### 3.5 PROPOSIÇÃO DO ESTUDO INVESTIGATIVO

Após as análises, reflexões, observações e interpretações dos dados coletados no diagnóstico realizado com os(as) Supervisores(as) Escolares da Coordenadoria Regional de Educação de Concórdia/SC, procurou-se configurar algumas ações que podem aproximar-se das necessidades presentes no trabalho da supervisão escolar, de modo a favorecer, contribuir e potencializar a atuação desses(as) profissionais junto aos(às) professores(as).

Essas ações foram elaboradas, tendo como base a análise dos dados coletados na pesquisa de campo, na observação, no entendimento das principais diretrizes que abarcam e/ou referenciam a supervisão escolar em Santa Catarina, bem como as concepções e teorias da vertente teórica que norteou este estudo. Alguns desses(as) autores(as) são: Celestino Alves da Silva Júnior, Demerval Saviani, Heloísa Lück, Isabel Alarcão, Mary Rangel, Naura Syria Carapeto Ferreira, Paschoal Quaglio, Regina Leite Garcia, Antônia da Silva Medina e outros(as).

A organização dessas ações para atuação na área da Supervisão Escolar possibilitou delinear algumas propostas aos(as) supervisores(as) escolares para o direcionamento e/ou a orientação pedagógica aos(às) profissionais docentes. Nesse certame, a fomentação de ações pode contribuir no desenvolvimento do ensino com maior eficácia e, possivelmente, proporcionar, também, aos(às) discentes a “construção da subjetividade [...] que se entrelaçam e que se encontram no chão da escola” (ALVES; GARCIA, 2002, p. 133).

Desse modo, enfatizar ações de Supervisão Escolar requer do(a) profissional Supervisor(a) que haja o conhecimento sobre as funcionalidades da escola e de “quem” integra o sistema de ensino, uma vez que ideias e sugestões foram apontadas, organizadas e incentivadas como propostas de atuação para esse(a) profissional, contribuindo pedagogicamente com a práxis no espaço da escola. Neste sentido Bordignon (2014, p. 39) afirma que “as estratégias se constituem como instrumento, referências que orientam as decisões [...]”, que podem ser em nível nacional, estadual, municipal, escolar e/ou, propriamente, em nível de ação para o especialista supervisor(a) escolar de uma instituição educacional.

Esta proposição será encaminhada para a Coordenadoria Regional de Educação de Concórdia/SC, para as escolas que possuem Supervisores(as) Escolares, as quais participaram

desse estudo como pesquisados(as). Dessa forma, as escolas, bem como a CRE de Concórdia, poderão utilizar tal produção para futuras reflexões e/ou problematizações nos encontros de formação desses(as) Especialistas em Assuntos Educacionais.

#### 4. SUPERVISÃO ESCOLAR: UM OLHAR A PARTIR DA PRÁTICA COTIDIANA

Ao utilizar minha experiência como contributiva para este escrito e com a caminhada de outros(as) profissionais supervisores(as) na busca por “enriquecer” as práticas, “remexe” não só a minha memória, mas, principalmente, em meus registros “firmados” e experienciados na trajetória do exercício de supervisora. Por isso, nessas palavras escritas e narradas, “tentarei” transcrever, a partir de minha prática, ações que busquei e, ainda, busco no intuito de compreender e ressignificar minha profissão, trazendo sentido e significado para ela.

Assim, ao escrever esse percurso, valho-me, primeiramente, das palavras de Levy (1996 *apud* PLACCO; SOUZA, 2006, p. 25), “as experiências que temos sobre as coisas, misturam-se com as imagens, ligam-se por inúmeros fios ao inescapável emaranhado das vivências”, da qual se vai abarcando e construindo novos significados. Por outro lado, é preciso ter presente que ao mesmo tempo que se interpreta o movimento, tem-se a responsabilidade com a escrita e, com ela, a dificuldade em transcrever a nossa prática.

Embora boa parte (da prática) esteja registrada em documentos e na memória, torná-la aqui materializada e compreensiva (a outrem) é, também, dar-lhe sentido, traçando intencionalidades, de modo a colaborar na construção da identidade do(a) supervisor(a) escolar. Por isso, Ferreira (2009) afirma que o fazer pedagógico é complexo, visto que envolve práticas, ações, sujeitos, saberes, poderes, pensamento, linguagem, discurso, concordância e discordância, dificultando a materialização escrita, seja dos sujeitos ou dos objetos dos quais se escreve.

A par dessas observações, trago, como pressuposto que, no trabalho pedagógico da supervisão escolar traçam-se momentos e espaços específicos. Momentos, porque nos envolvemos no processo de ensino e aprendizagem em cada aula/período, em cada turno, com profissionais diversos. Espaços, porque estamos no lugar chamado escola e, nele, não só o(a) aluno(a) e o(a) professor(a), mas toda a equipe pedagógica (assistentes técnico-pedagógicos, especialistas em assuntos educacionais, etc) e/ou diretiva da unidade apropriam-se dos conhecimentos científicos, investigativos, formativos, entre outros, que culminam no interior da escola, ampliando, também, os valores morais e éticos, as relações sociais e de ensino, postulando reflexões sobre a construção do ‘aprender no coletivo’.

O sentido do movimento precisa envolver todos os sujeitos da escola, abarcando a coletividade e as individualidades para a apropriação e o envolvimento, implícita e explicitamente, com as diferentes dimensões da unidade educativa. A meu ver e de acordo com minha prática na supervisão escolar, o exercício da ação supervisora pressupõe um conjunto de ações, de opiniões e de funções que, por vezes, são tanto pedagógicas como administrativas. Ela engloba as multiformidades de atuação, ou seja, abarca amplamente propostas ligadas à assistência e orientação aos(as) professores(as), planejamentos didáticos-pedagógicos, acompanhamentos curriculares, avaliações, metodologias, projetos, atividades ligadas à comunidade interna e externa, formação docente, entre outros aspectos. Tudo isso na tentativa de, continuamente, direcionar e propor sugestões e ações que melhor correspondam ao processo de ensino e aprendizagem na instituição.

Para Rangel (1983), considerar esses princípios “parece lógico e natural”, porém, a complexidade que permeia o trabalho do(a) supervisor(a) com a educação escolar não o(a) resguarda da responsabilidade, quanto ao processo da aprendizagem transpor a sala de aula. Assim, imputar-se desse compromisso seria não perceber que a educação escolar não está alheia às transformações sociais e que ela necessita enfrentar concepções tradicionais de modo a superar o senso comum. É inevitável que, estando no exercício da supervisão, se assuma esse compromisso, pois não se pode permanecer imobilizado(a). Nas atribuições, o olhar sobre “o” e “do” diagnóstico serão fundamentais para enfrentar as dificuldades, tanto dos encaminhamentos aos(as) docentes, como da apropriação, da produção e da assimilação do conhecimento por parte dos(as) alunos(as) sejam superados.

Então: sou supervisor(a), por onde começo? Ao deparar-me com e na função de supervisor(a) e na tentativa de organizar propostas de trabalho, primeiramente, será necessário construir o diagnóstico da escola, de modo a estudar a unidade escolar (através do Projeto Político – Pedagógico e Regimento Escolar) e a rede de ensino que vai trabalhar (documentos curriculares norteadores, legislações, cadernos pedagógicos, entre outros). Partir dessas observações e leituras permite obter o conhecimento e a compreensão da origem da escola, da cultura, da proposta pedagógica, dos objetivos de ensino da instituição, das finalidades, dos pressupostos, entre outros assuntos que permeiam a realidade da unidade escolar.

A partir dessas informações, é indispensável adentrar o conhecimento e a organização dos espaços da escola: quais cursos ela oferece, quem são os alunos(as), as características deles(as), das famílias, quem são os(as) educadores(as), que componente curricular eles(as) atuam, suas formações, suas propostas de ensino, em quais cursos lecionam (matriz

curricular), entre outros aspectos relevantes para sua atuação. É fundamental, também, conhecer quais as propostas de trabalho dos(as) colegas Especialistas em Assuntos Educacionais, Assistentes Técnico-Pedagógico, Assessores de direção, Assistentes de educação, entre outros(as) profissionais que integram a instituição.

Compreendido esse “universo” da escola, é fundamental engajar-se no estudo das atribuições da supervisão escolar, ancorando-se nos fundamentos dela e da educação (a partir da proposta da rede de ensino e dos/as autores/as que pesquisaram e pesquisam sobre a supervisão). A partir disso, é possível traçar metas, propostas e/ou ações, na tentativa de “firmar” o seu trabalho. Para o êxito no firmamento e na consolidação das proposições, será necessário buscar bibliografias em autores(as) que apresentam caminhos e propostas para aprimorar e tornar visível o trabalho da supervisão, contribuindo com a construção da identidade profissional na escola e na função.

Entendo que, na prática diária, alguns desafios são evidenciados, por exemplo, resistência de muitos profissionais do grupo de trabalho em aceitar ideias e/ou sugestões pedagógicas; resistência em aceitar contribuições na organização de projetos, encaminhamentos das dificuldades observadas, tanto nas áreas do conhecimento como em cada componente curricular; resistência em aceitar orientações, quanto a metodologias, objetivos, conteúdos curriculares, planejamento didático-pedagógico, avaliações, recuperação de notas, conceitos e conteúdos, entre outros aspectos presentes no cotidiano da escola.

Por isso, ao estar na função de supervisor(a) escolar, será preciso desenvolver percepções, além de trabalhar em prol da ‘consolidação da teoria e da prática’, uma vez que elas não se dissociam, mas se complementam e articulam, visto que, práticas exitosas em sala de aula geram teorias, teorias geram ciência e ciência gera conhecimento. Assim, o trabalho do(a) supervisor(a) e do(a) professor(a) estão imbricados, correlacionados, articulados, de modo que o planejamento de ambos(as) constitui-se na horizontalidade firmada pelo diálogo, uma vez que esse – o diálogo deve nortear o trabalho pedagógico. Ainda na relação de professor(a) e supervisor(a), decisões serão tomadas, modificadas e organizadas na tentativa de avançar significativamente nos objetivos da escola, do(a) professor(a) e, principalmente, da supervisão escolar.

Neste sentido, o trabalho da supervisão escolar estará integrado cada vez mais ao trabalho do(a) professor(a), da equipe pedagógica da escola e da direção. A condução desse último, ao mesmo tempo, pode favorecer ou prejudicar (NÉRICI, 1986), de modo que a

consolidação do trabalho da supervisão está, não só no diálogo, mas na sintonia, na cooperação e no apoio do(a) líder geral da unidade escolar. Caso isso não aconteça, o trabalho de mediação pedagógica dificilmente será exitoso.

Nesse viés, em algumas situações, a direção pode desconstruir o trabalho da supervisão, principalmente, por não “aceitar” ou falar a mesma linguagem, de modo que, constantemente, o(a) profissional supervisor(a) precisa relembrar os(as) docentes quanto: aos objetivos do ensino; à proposta pedagógica da escola, à recuperação de conceitos; aos conteúdos e notas; às avaliações; à organização do documento legal do(a) professor(a) - diário de classe, planejamento, projetos, entre outros. Com a colaboração da gestão, o trabalho da supervisão tem maiores possibilidades de concretizar as decisões estabelecidas no coletivo.

A despeito disso, outra proposta relevante ao trabalho da supervisão é os encaminhamentos e as orientações pedagógicas aos(as) professores(as), que precisam ser de acordo com os apontamentos referentes às propostas de ensino da unidade escolar e do componente curricular do(a) professor(a). Neste sentido, o conhecimento da supervisão, referente ao contexto e realidade da escola, poderá auxiliar o(a) docente, possibilitando que ele(a) “trace caminhos” a partir da realidade da escola de modo a facilitar a realização das atividades - fins (aprendizagem).

A esse exposto, observo que a prática da supervisão escolar vai se constituindo a partir das vivências, experiências, práticas intencionais e interacionais, reflexões sobre as ações (que abordagens deram certo e porque não deram certo), sobre as concepções e percepções escolares e não escolares, assim como sobre as diferentes culturas e linguagens que permeiam a escola. Devido a isso, é de fundamental importância que a supervisão escolar diagnostique junto aos(as) docentes quais os aspectos que causam o “fracasso” na aprendizagem do(a) estudante, para que, de fato, se avance na construção do pensamento e na apropriação do conhecimento.

Outro pressuposto relevante refere-se à necessidade do supervisor(a) escolar conhecer a legislação da educação brasileira. O seu conhecimento tem me possibilitado a “liberdade” de atuação, liberdade quanto às falas, aos procedimentos didático-pedagógicos e às orientações referentes ao que se pode solicitar ao(a) docente: qualidade no ensino, planejamento, avaliações, recuperações de conceitos, conteúdos, notas durante os semestres/trimestres letivos.

Nessa perspectiva, vejo que a condução do trabalho da supervisão precisa ser contínua, visto que seu trabalho insere-se desde os primeiros dias do ano letivo e encerra-se ao seu final. E à medida que a escola vai abarcando novos(as) profissionais, eles devem ser situados e orientados quanto ao espaço e à funcionalidade da escola, bem como à proposta pedagógica da unidade, aos objetivos, às finalidades da instituição, às atribuições dos(as) docentes no espaço da escola, à funcionalidade quanto aos procedimentos do diário de classe do(a) professor(a), ao sistema avaliativo, à organização do plano de ensino anual, trimestral, mensal, semanal, às legislações vigentes.

Para a construção do planejamento didático-pedagógico<sup>38</sup>, será necessário que o(a) professor(a) seja orientado(a) a “firmar e fundamentar” os conceitos do seu componente curricular, a justificativa, os objetivos (médio e longo prazo), as metodologias, as avaliações, as recuperações paralelas, entre outros aspectos que compõem o planejamento didático presente no Projeto Político-Pedagógico da escola. Tais fundamentos devem ser buscados em autores(as) que norteiam cada uma das propostas/etapas, bem como nos principais estudiosos que fundamentam o componente curricular que o(a) professor leciona.

Cabe, ainda, propor que os(as) professores(as) elaborem uma unidade de estudos clara, adequada para a série/turma/turno, definida e planejada a *priori*, que tenha sentido para o(a) aluno(a). Durante a orientação e/ou abordagem ao(a) docente, o(a) supervisor(a) escolar necessita explicitar a importância do(a) professor(a) na organização do seu planejamento, estabelecer a relação entre os objetivos e os conteúdos a serem trabalhados, para, posteriormente, ser avaliado<sup>39</sup>. Ademais, há necessidade, quando da execução do plano, de situar o(a) estudante em cada uma das suas etapas, bem como dos fundamentos do componente curricular. Isso, sem dúvida, trará ao(a) professor(a) um maior “rigor”<sup>40</sup> ao seu trabalho.

Nessa perspectiva, pontuo que será através do contato de orientação que o(a) professor(a) vai sentir/perceber que o(a) supervisor(a) é alguém que está na escola para dar

---

<sup>38</sup> O planejamento didático-pedagógico (anual, semestral, trimestral, mensal, semanal e diário) deve ser organizado conforme o Projeto Político-Pedagógico da escola, que, independentemente da organização, pode sofrer alterações durante sua aplicabilidade, pois o(a) professor(a) deverá adequá-lo, alterá-lo e/ou ajustá-lo, atendendo as especificidades de cada turma/série de alunos(as) (A AUTORA, 2019).

<sup>39</sup> A avaliação deve considerar o percurso de aprendizagem do(a) estudante, bem como as apropriações do conhecimento científico, de modo a propiciar ao estudante a relação com seu contexto cotidiano. O(a) professor(a), ao identificar o desenvolvimento do(a) aluno(a), terá a ciência entre o “antes e o depois” de sua proposta educativa (A AUTORA, 2019).

<sup>40</sup> A palavra rigor expressada não é no sentido de autoritarismo, mas no sentido de seriedade com o trabalho, com as aulas, com o processo de ensino e aprendizagem (A AUTORA, 2019).

suporte pedagógico quando ele encontrar dificuldades no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. A orientação pedagógica é uma forma de respaldar o(a) docente na organização e execução do seu trabalho educativo, principalmente, na organização de seu diário de classe, que, juntamente com o planejamento didático-pedagógico (conforme organização de cada unidade escolar), são seus documentos legais, que podem ampará-los nas eventualidades do período letivo.

Nesse contexto, ressalto que o documento legal do(a) professor(a), na escola, não é o estatuto do(a) servidor(a), nem as leis que regem a educação, mas o diário de classe e o planejamento didático-pedagógico. O(a) docente precisa ter essa clareza e a importância da excelência na organização deles, de modo a organizá-los e a elaborá-los, cuidadosamente, visto que os(as) acompanhará durante o exercício do ano letivo.

É importante, também, ressaltar que, no exercício da sala de aula, o(a) professor(a) necessita determinar os conteúdos que pretende trabalhar com os(as) alunos(as), trazendo clareza quanto aos conhecimentos da proposta didática, aos procedimentos metodológicos, avaliativos, de recuperação de estudos, requerendo, além disso, uma maior responsabilidade por parte dos(as) alunos na aprendizagem. Entendo que o bom nível de ensino (qualidade) está refletido na seriedade *com* e *no* trabalho do(a) professor(a).

Junto a essa observação, está em o(a) supervisor(a) buscar a excelência no exercício da sua profissão. Por isso é indispensável considerar propostas de estudos e aperfeiçoamento contínuo no espaço da escola, com seus pares (professores/as) e fora dela, pois as leituras, o compartilhamento de experiências, os saberes (específicos e pedagógicos), as significações e sentidos que ocorrem nos diferentes espaços, podem contribuir e ampliar as reflexões e as mobilizações entre os grupos de supervisores(as) e professores(as). Assim, os diferentes espaços são meios receptivos de trocas, de criatividade, de projetos, de ações e de propostas mobilizadoras do aperfeiçoamento do conhecimento.

Com base nessas percepções, entendo que a função de supervisor(a) não pode ser exercida por qualquer profissional, visto que não é atividade simples. O trabalho da supervisão escolar exige formação, aperfeiçoamento e especificidade à profissão, uma vez que imprime finalidades e princípios educativos próprios da supervisão. Por isso, como supervisora, considero a importância da retomada dessa consciência, uma vez que a identidade profissional, também se dá no momento de escolha da profissão.

Acredito que os apontamentos podem provocar reflexões em relação à prática supervisora e aos fundamentos teóricos que norteiam o trabalho. O fazer crítico da ação pedagógica da supervisão somente tem “sentido a partir dos fatos da realidade objetiva, das situações educativas concretas que envolvem o funcionamento da escola” (LIBÂNEO, 1984, p. 47) e, principalmente, do profissional. Portanto, o trabalho do(a) especialista supervisor(a) escolar é um constante “fazer” de questionamentos, de ações, de projeções, de proposições, de sugestões, de mediações, de diálogos, na tentativa de compreender os fatos, que, embora diante de “críticas”, devem condicionar e impulsionar o(a) supervisor(a) a inserir-se cada vez mais em sua profissionalidade.

Isso, como ponto de partida, traz a necessidade de compreender que a prática profissional da supervisão é “uma prática política e cultural [...] investigativa e comunicativa” (ESTEVÃO, 2004, p. 15), a qual abarca o exercício pela busca do conhecimento, dos saberes práticos da ação cotidiana e da reflexão sobre as atitudes e os contextos diários na escola.

#### 4.1 O(A) SUPERVISOR(A) ESCOLAR NA ATUALIDADE: ABORDAGEM A PARTIR DA EXPERIÊNCIA

Nas últimas décadas, as legislações brasileiras e as produções “literárias” explicitam mais interesses acerca da profissão do(a) “Supervisor(a) Escolar”, tanto nos moldes sobre como ela desenvolveu-se, como em sua estrutura. Por isso, tratar de questões ligadas à função supervisora reporta para uma série de reflexões, desde a construção da identidade profissional à trajetória histórica. Assim, supõe percebê-la e inter-relacioná-la “à vida, ao contexto cotidiano, ao poder de contribuir para transformar a realidade [...]” (SARTORI, 2013, p. 138), considerando o trabalho como um conjunto de práticas que precisa ser compreendido e desvelado, de modo que não seja visto como uma função “meramente técnica, mas essencialmente política [...] que aponte para um trabalho educativo mais competente e comprometido” (ABDALLA, 2009, p. 200-201).

Não obstante, observo que a figura do(a) supervisor(a) escolar (res)surge com alguns traços evidenciais quanto ao reconhecimento e sua função, porém, confrontando-se com questões: quem é o(a) supervisor(a) escolar nos dias atuais? E, qual seu papel no atual contexto das escolas públicas?

Na tentativa de buscar as respostas, tomo, como ponto de partida, a Lei de Diretrizes e Bases LDB – Lei nº 9394/96. Nela, está explicitado que, para atuar na profissão de especialista em assuntos educacionais – supervisor escolar, o(a) profissional deve ser licenciado(a) em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar, ou possuir habilitação em nível de pós-graduação *-lato sensu* em Supervisão Escolar. Sua atuação poderá ocorrer em instituições de ensino público ou privado, planejando, coordenando, orientando, estimulando, mediando e acompanhando os(as) docentes para que as atividades – fim (ensino e aprendizagem) não se distanciem dos procedimentos educacionais da instituição (Projeto Político-Pedagógico) e da rede, de modo que sejam apropriadas significativamente pelos(as) educandos(as).

Nessa ótica, o(a) Supervisor(a) Escolar será aquele(a) profissional que vai assessorar o(a) docente, no exercício das diferentes atividades educativas, direcionando, quando necessário, práticas pedagógicas, metodológicas e/ou didáticas que melhor atendam determinadas turmas de alunos(as). Por isso, observo que esse(a) especialista, de certo modo, colabora com o trabalho e com a formação continuada dos(as) professores(as), pois ele participa do desenvolvimento pedagógico, específico e prático de cada um(a) (PIMENTA, 2009). Também, quando acolhe e situa professores(as) na instituição de ensino, esse (a) profissional auxilia na compreensão de suas atribuições, na finalidade da escola, no entendimento do processo educativo e avaliativo, na organização e articulação de componentes curriculares, na proposta de integração entre família-escola-comunidade, na elaboração do currículo escolar, ou seja, nas funções de cunho pedagógico.

Diante disso, observo que o(a) supervisor(a) é um(a) profissional que necessita estar sempre estudando, buscando e pesquisando sobre a área da educação, da legislação, da supervisão escolar e, principalmente, sobre os conhecimentos pedagógicos, a fim de, juntos(as) com os(as) professores(as), equipe pedagógica e direção escolar, encontrar as melhores soluções aos problemas que se entrecruzam no chão da escola e no processo de ensino e aprendizagem. É na dinâmica interativa que papéis sociais significativos articulam-se, contrapõem-se, harmonizam-se e rejeitam-se, configurando os sujeitos de modos distintos, na tentativa de atender a diversidade que transita no espaço da escola (FONTANA, 2005).

Cabe destacar que o(a) supervisor(a) escolar ajuda os(as) docentes a tomarem consciência, rever as dificuldades, explorá-las e superá-las através do estudo sistematizado, visto que o objeto que constitui o trabalho da supervisão escolar é o processo de ensino e de aprendizagem do aluno(a), junto com e do professor(a) (MEDINA, 2013). Na horizontalidade

do ensino, as metodologias precisam ser repensadas para melhor atender os(as) estudantes, porque as individualidades/subjetividades e a diversidade de tempo de aprendizagem de cada um(a), precisam ser respeitadas e repensadas pelo(a) professor(a).

Neste sentido, o(a) supervisor(a) e o(a) professor(a) pensarão propostas e/ou ações que porão, de fato, os(as) estudantes em interação, tornando o ensino mais significativo, trazendo sentido para o(a) educando(a). Desse modo, o(a) supervisor(a) escolar de hoje precisa ser aquele(a) que, estando ao externo das salas de aula, sobrevê, dialoga e acompanha, não no sentido de fiscalização, mas de suporte, que colabora, incentiva, orienta propostas, desafia e, junto com o(a) professor(a), tenta superar o senso comum no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Para que ocorra a “superação” exitosa, primeiramente, ela necessita acontecer no(a) professor(a) de tal modo que perceba que, para ensinar, precisa *a priori* aprender e, para aprender, precisa querer conhecer, pesquisar, investigar, instruir-se e aperfeiçoar, para *a posteriori* saber ensinar. Isso “implica reconhecer que aprender não é simplesmente acumular informações, mas selecioná-las, organizá-las e interpretá-las em função do sentido que lhes é atribuído” (ALMEIDA, 2010, p. 18).

Por mais simples que pareça, é difícil ensinar a outrem, sem antes *saber sobre* o que vai ensinar. O conhecimento parte do estudo investigativo, da pesquisa, da compreensão, da assimilação, da apropriação e da fundamentação conceitual acerca dos saberes de cada componente curricular. Por isso, é fundamental que o ensino parta do aperfeiçoamento intelectual do(a) professor(a). Sem esse sentido acurado, o “ensinar” encontra-se no vazio, sem contextos, sem teoria e sem fundamentos. Por isso, para Demo (1998, p. 2):

O professor precisa, antes de tudo, aprender bem e, portanto, levar o aluno a aprender bem. O fenômeno da aprendizagem é uma qualidade tipicamente humana que compreende a qualidade formal, isto é, o conhecimento e cognição, bem como a qualidade política, quer dizer ideologia e ética do conhecimento. Entre ambas, estabelece-se não só uma relação necessária, mas ao mesmo tempo uma hierarquia, já que a primeira é o meio, enquanto a segunda é o fim.

Frente a essas constatações, como supervisora, percebo que, na escola, enfrentam-se os paradigmas em relação à busca pelo querer aperfeiçoar-se. Muitas vezes, os(as) profissionais não demonstram interesse em ser um(a) “aprendente”, isso, por vezes, em decorrência das dificuldades encontradas na profissão, nos espaços da escola, nos conhecimentos pedagógicos, na falta de tempo, na falta de recursos, na ausência de incentivo e apoio entre os próprios pares, entre outros aspectos, que impedem o desenvolvimento da

holisticidade e da importância do aprimoramento intelectual. Por outro lado, muitas vezes, mantém-se resistente porque acredita que aprendeu o “suficiente” durante a profissionalização - formação inicial.

Posto isso, é indispensável à supervisão escolar em suas atribuições contribuir para que o(a) professor(a) desalheie-se desses pensamentos e atitudes. Não é possível que se permaneça, enquanto profissionais da educação, imobilizados aos desafios e às transformações postas pelo mundo moderno, uma vez que é inevitável que tanto o(a) professor(a) como o(a) supervisor(a) assumam papéis e responsabilidades frente às demandas educacionais e sociais. Por isso, o(a) supervisor(a) escolar deverá ser aquele(a) que “descortina” a visão do(a) professor(a), dando suporte pedagógico necessário nos momentos da prática pedagógica em sala de aula.

A despeito disso, vem a preocupação com os profissionais ingressantes, que, muitas vezes, não se encontram preparados para os desafios pedagógicos e educativos da escola. Por isso, ao ingressarem nas unidades escolares, precisam sentir-se amparados pelos(as) supervisores(as) quanto ao suporte didático-pedagógico, visto que toda a elaboração da proposta de ensino e aprendizagem precisa considerar a realidade dos(as) estudantes. Destaco, também, que deve haver uma sequência didática, em que os objetivos precisam corresponder aos conteúdos a serem trabalhados e avaliados (causa-efeito), de modo a não provocar rupturas entre o desenvolvimento de um saber e outro, considerando, especialmente, o saber dos(as) educandos(as).

Por isso, na prática docente, o(a) professor(a) precisa relacionar os assuntos do componente à realidade dos(as) alunos(as), bem como aos interesses comuns da turma. Para os(as) profissionais já atuantes, além das propostas citadas, podem ser adotadas ações que diminuam as angústias e fortaleçam as relações com o ensino e a aprendizagem, de maneira que percebam as explicações, exemplos, exercícios, retomadas de conceitos/conteúdos e revisões, como parte do seu cotidiano.

Enlaçado a isso, ressalto que, na atualidade, poucas são as investigações, produções e/ou escritos que fomentam sobre a prática da supervisão escolar relacionada à prática pedagógica, à pedagogia do assessoramento, da orientação e da relação com os princípios educativos. Nisso, há o pressuposto de que a responsabilidade do fracasso escolar está, também, nas atividades-meio, como afirma Paro (2016), naqueles(as) profissionais que se

colocam e/ou que estão como viabilizadores e preconizadores, contribuindo com as práticas pedagógicas eminentemente de sala de aula.

A literatura tem apresentado um contexto histórico, na área da supervisão escolar, marcada por muitas décadas de sombreamento da supervisão com a inspeção escolar, influenciando negativamente no fazer pedagógico dos(as) profissionais supervisores(as), de modo a desenvolver ações e tarefas, por vezes, isoladas, contraditórias e pré-definidas no contexto da escola. Por isso, observa-se que muitos dos escritos sobre a supervisão escolar no Brasil sofreram influências de autores americanos<sup>41</sup>, que tratavam da supervisão como função essencialmente técnica e vinculada à administração escolar (atividades de controle).

Não obstante, recentemente, encontra-se, nas produções de alguns(as) autores(as), como Silva Junior (1984; 2000; 2013), Alarcão (1996; 2011), Medina (2002; 2013), Rangel (1983; 2002; 2013), Vasconcellos (2002), a perspectiva de uma educação mais humanizada e crítica. Diante disso, observo a necessidade de, enquanto supervisora, buscar o resgate, a reflexão, o aprimoramento e o fortalecimento da identidade<sup>42</sup> profissional, preservando e ao mesmo tempo promovendo mudanças essenciais na função e nas atribuições do (a) supervisor (a), de modo a renovar as práticas e/ou as ações, no sentido de sobrepujar a história ao longo do contexto histórico da educação.

Quando se toma a identidade no sentido da construção profissional, ela “é, pois, um processo que envolve a apropriação do mundo, ou seja, a forma como percebemos o ambiente e as interações sociais que vivenciamos em nosso cotidiano” (OLDRÁ; GOMES, 2017, p. 59), através das relações de saberes subjetivos, de práticas, de produções e de reflexões compartilhadas entre os sujeitos. Ao “des-cobrir o sentido de sua identidade (de sua imagem), o supervisor compreende que seu espaço só é possível no interior de um trabalho pedagógico que busque qualidade de ensino e realidade social [...]” (ABDALLA, 2009, p. 189).

Por isso, para Marques (1992), a identidade pressupõe a reconstrução das relações sociais no contexto em que o profissional encontra-se, bem como das relações dos saberes e fazeres com que ele(a) trabalha. Diante disso, a reconstrução da identidade da supervisão

---

<sup>41</sup> Autores: Elliot (1914), Burton (1922), Burton e Brueckner (1938), Wiles (1950), Briggs e Justmann (1952), Lenus (1954), Crosby (1966), Armstrong (1967), Hagan (1968), Benton (1972), Pophan e Becker (1974), Sergiovanni e Starrat (1976) (AGUIAR, 1991).

<sup>42</sup> Quando se fala em identidade “[...] está se caracterizando como identidade construída, por um lado, externamente, atribuída pela sociedade e pelo Estado [...] por outro lado a identidade pessoal, ou interna, construída e elaborada pela [...] trajetória como profissional da educação” (RANKEL; STAHLSCHEMIDT, 2009, p.14).

escolar está, primeiramente, em superar o paradigma histórico da supervisão escolar, aprofundar o entendimento sobre a dimensão pedagógica dessa profissão e dos aspectos conceituais relativos ao trabalho. Ao compreender esses aspectos, poder-se-á promover a ruptura da função da inspeção articulada à supervisão, mantendo-se aberto às possibilidades e aos diferentes pontos de vista, que realmente embasam o sentido do trabalho da supervisão escolar.

Embora a profissão da supervisão escolar faça-se diante de uma história, que por muito tempo não foi originalmente sua, a densidade do que foi dito e escrito sobre ela perdura até os dias de hoje. Essa ambiguidade quanto ao trabalho e profissão pode ser observada nas documentações, na legislação e nos mais diversos escritos sobre esses(as) especialistas. Assim, os estudos dos conceitos e dos significados do papel da supervisão precisam trazer para o espaço da escola o ideário do “firmamento” dessa profissão como sendo uma função que auxilia, medeia e orienta os(as) profissionais professores(as) da escola.

Referenciar-se temporalmente em autores, os quais escreveram e, ainda, escrevem sobre a supervisão, implica conhecer, respectivamente, a política de conduta humana e o compromisso social com a esfera educativa. Entendo, pois, que ao mesmo tempo em que a ética emerge nas atitudes ela embasa o êxito da profissão. Nessa proposta, a necessidade de resgatar a profissionalidade e a identidade da supervisão escolar, deve impulsionar a reconstrução dos conceitos, do espírito cooperativo e coletivo, do compromisso, da seriedade, das organizações pedagógicas, dos redimensionamentos didáticos, das reorientações, entre outros aspectos que devem fazer parte da rotina e do cotidiano da supervisão.

Portanto, o “trabalho da supervisão não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades e a princípios [...]” (ABDALLA, 2009, p. 201), ligados à emancipação, à diversidade, à variabilidade, à possibilidade, à compreensão, ao autodomínio, ao diálogo, ao respeito e à não imposição. Por isso, não se pode desenvolver e perpetuar a ideologia de que qualquer um pode exercer a função de supervisor(a), é preciso romper com esse pensamento do senso comum.

Assim, ter conhecimentos dos fundamentos, da história, dos princípios, das teorias, da literatura, da especificidade, entre outros aspectos, que dizem respeito à supervisão escolar é preparar-se para o exercício, construir a identidade, os valores morais e éticos, de modo que, ao constituir-se supervisor(a), constitua-se com *outros* e com a *teoria*, transformando-se no

percurso e na prática. À medida que o(a) supervisor(a) conduz o trabalho, que ele(a) instrui-se, reinventa-se e transforma-se, uma vez que *será* supervisor(a) e não *estará* supervisor(a).

## 5. SUPERVISÃO ESCOLAR: ADENTRANDO NAS NUANCES DO PROCESSO INVESTIGATIVO

Este capítulo apresenta as informações obtidas através da pesquisa de campo. Nele, tem-se registrado o trabalho das cinco (5)<sup>43</sup> Supervisoras Escolares nas escolas públicas da rede estadual de ensino de Concordia/SC. As participantes desta investigação são do gênero feminino e, portanto, estão nominadas “supervisoras”. Três delas estão no exercício da função há mais de duas décadas.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, descritivo-analítica, caracterizada como estudo de campo, a qual envolveu o contexto de cinco escolas, em específico, as singularidades das supervisoras escolares. Nesse viés, tem-se, também, a caracterização das percepções sobre as realidades de cada local, que se entrecruzam e inter-relacionam, tanto nos fazeres como nos saberes pedagógicos.

Para tanto, reflito *sobre* a pesquisa e *na* pesquisa da supervisão escolar, ao mesmo tempo, em que estou imersa no “universo particular” de cada profissional pesquisada. Constituiu-se, assim, em uma investigação com base nos seguintes enfoques: organização e planejamento da escola; trabalho com o(a) professor(a); enfrentamento das atribuições do(a) supervisor(a) escolar e alternativas para o trabalho mais autônomo do profissional da supervisão.

### 5.1 IMERSÃO ÀS SINGULARIDADES DAS SUPERVISORAS

Uma das virtudes que necessita estar presente nas escolas é a possibilidade de introduzir os conhecimentos científicos a partir de elementos determinantes do pensamento crítico e reflexivo, das experiências educativas pensadas na relação, na interação e na pesquisa *entre* os sujeitos e *pelos* sujeitos nas unidades escolares. As questões cotidianas podem ser observadas a partir de perspectivas singulares, das relações dos fatos e do envolvimento contínuo das Supervisoras Escolares com os fazeres pedagógicos. Nesse contexto, as

---

<sup>43</sup> Registros da Associação das Supervisoras Escolares de Santa Catarina (ASESC), referenciam que o estado possui, aproximadamente, 254 Supervisores(as) Escolares efetivos(as). O concurso de 2017 efetivou 81 novos Supervisores(as), conforme informações no Diário Oficial – SC – nº 20.685 de 09/01/2018, disponível em: <http://www.doe.sea.sc.gov.br>. Devido à dificuldade de investigação com todos(as) os(as) supervisores(as), optou-se realizar a pesquisa com as supervisoras escolares da cidade de Concórdia/SC. No XXVIII Encontro Estadual dos(as) Supervisores(as) Escolares de Santa Catarina, ocorrido em 04 e 05 de setembro de 2019, em Florianópolis/SC, contou-se 23 profissionais do oeste catarinense, para tornar esta pesquisa mais ampla. (A AUTORA, 2019).

atividades diárias das pesquisadas mostraram-se equivalentes e úteis às escolas. Por isso, este estudo apresenta-se como elemento importante, que pode vir a colaborar e elucidar investigações posteriores sobre a temática desse(a) especialista no contexto das escolas públicas, sejam elas estaduais ou municipais.

Desse modo, o conjunto de apontamentos/enfoques explicitados na pesquisa com as supervisoras escolares objetiva contribuir com o “ser” supervisor(a), sem perder de vista a significatividade da função no contexto educacional, social, político e cultural das participantes. Assim, investigar o trabalho da supervisão escolar é, de certo modo, “firmar” a relevância dessa função junto aos(as) docentes, uma vez que a interação entre ambos(as), professor(a) e supervisor(a), torna-se fundamental para que a formação intelectual, cognitiva, afetiva, social e cultural dos(as) alunos(as) seja plena.

Dessa maneira, os conhecimentos e as informações aqui contidas não se esgotam na prática, na experiência e nas vivências dos fatos dos (as) profissionais no espaço da escola. Por isso, pensar esta investigação é, também, rever e constituir relações crítico-reflexivas, principalmente, no "processo de criação/constituição do conhecimento em nós, a partir de nossa concepção de mundo e de nossa inserção nele, de nossa percepção de nós mesmos e da humanidade, da sociedade, da história, de nosso sentido da vida” (AZIBEIRO, 2002, p. 77) e do sentido do trabalho enquanto supervisoras escolares.

### **5.1.1 Organização e Planejamento da Escola**

Este enfoque investigativo trata de questões sobre a organização escolar, bem como do planejamento pedagógico e das práticas de registros dos(as) docentes. Neste, busquei, primeiramente, situar as supervisoras escolares acerca da pesquisa, bem como apresentei a proposta/temática desta investigação. A observação e a reflexão das atribuições da supervisão escolar possibilitaram que cada participante imergisse em seu cotidiano, refletindo sobre as situacionalidades diversas na práxis. Afirma-se que a interpretação e a inferência nos dados têm o zelo do rigor da faculdade subjetiva das participantes.

A proposta investigativa através da “Narrativa Individualizada” trouxe às participantes desinibição e confiança nas respostas, uma vez que se sentiam seguras. Iniciei a análise descritiva-analítica pela compreensão da dimensão de cada unidade, retomando discussões referentes ao trabalho dos(as) supervisores(as) escolares (desde o contexto histórico às atribuições), conforme apresentados nos capítulos anteriores. Desse modo, considerando as

dimensões das unidades escolares e compreendendo quais os(as) profissionais que integram a escola, tem-se os seguintes depoimentos das supervisoras:

Na escola, temos, 03 Assistentes de Educação<sup>44</sup>, 2 Assessoras de direção, 1 Diretora Geral, 1 Orientadora Educacional, 1 Orientadora de Convivência, 1 Coordenadora do Ensino Médio Inovador, 2 Professoras readaptadas, 1 Assistente de Secretaria e, aproximadamente, 47 professores ativos de diferentes áreas (SE.1)<sup>45</sup>.

A organização da escola está da seguinte forma: 1 Diretora Geral, que também faz a parte administrativa, 1 Assessora de Direção, que sou eu. Sou Supervisora e Assessora Pedagógica, 3 Assistentes Técnico-Pedagógicos, 3 Assistentes de Educação, 6 Agentes de Limpeza, 2 Agentes de Alimentação (merendeiras), 18 professores efetivos na unidade escolar e 25 professores admitidos em caráter temporário (ACT) (SE.2).

Na escola atendemos, aproximadamente, 560 alunos e, aproximadamente, 33 professores. Considero uma unidade, relativamente grande, porém com poucos profissionais na equipe diretiva, pois, temos, na escola, 1 Diretor Geral, 2 Assessoras de Direção, uma que cuida do administrativo e a outra me auxilia na parte pedagógica. 1 Supervisora, que sou eu, e 1 Assistente de Educação. Não temos Orientadora e nem Assistente Técnico-Pedagógico (SE.3).

Aqui, na escola, o “corpo” profissional é composto por 2 Assistentes Técnico-Pedagógico, 3 Especialistas em Assuntos Educacionais (supervisora, administradora e orientadora), 1 Gestora Geral, 2 Assessoras, uma exerce a função pedagógica e outra administrativa, 3 Assistentes de Educação, 2 Agentes de Serviços Gerais, efetivas pela Secretaria de Estado da Educação. Elas auxiliam nos espaços da secretaria, biblioteca, controle na entrada e saída de alunos, controle de merenda, entre outros afazeres pertinentes as suas atribuições. Temos, ainda, 5 Agentes de Limpeza e 3 Agentes de Alimentos que pertencem a uma empresa terceirizada (SE. 4).

Temos, hoje, na escola 1 Orientadora Educacional, 2 Assistentes Técnico-Pedagógico, 2 Assessores de Direção, 1 Diretor Geral, 1 Assistente de Educação, em torno de 33 professores, [...] temos também os agentes da limpeza e da cozinha, friso a importância deles, pois, eles conseguem ver situações que nós, às vezes, não percebemos (SE.5).

Nos espaços escolares, constatei que apresentam características similares quanto à constituição de profissionais; a primeira (relato da SE.1) e a terceira unidade escolar (relato da SE.3) não possuem Assistentes Técnico-Pedagógico, de modo que as atividades relativas à organização pedagógica ficam a cargo das supervisoras e orientadoras. Embora observa-se que, na escola da SE.3, somente ela compõe o quadro de suporte pedagógico no atendimento aos(as) alunos(as), pais e professores(as). Seu exercício, em nível macro na instituição, causa-lhe excesso de responsabilidades. Libâneo (2017, p. 14) enfatiza que “as práticas de

<sup>44</sup> As Assistentes de Educação (AEs) são as responsáveis pela organização documental dos(as) alunos(as). Executam o trabalho relativo à secretaria da escola (SANTA CATARINA, 2015).

<sup>45</sup> SE: Corresponde às Supervisoras Escolares e atribui-se o número de acordo com a ordem das entrevistas (1, 2, 3, 4 e 5).

organização e gestão devem ser compatíveis com a natureza da escola” e do profissional para que ele não se sobrecarregue em suas funções.

Em outra perspectiva, identifiquei que, nas escolas da SE.2, da SE.4 e da SE.5 encontra-se o equilíbrio na demanda de profissionais. Apesar de que, na unidade escolar da SE.2, durante a pesquisa, ela enfatizou que o atendimento escolar faz-se nos turnos matutino e vespertino, enquanto que, nas unidades escolares das SE.4 e SE.5, o atendimento escolar acontece, também, no turno da noite. Diante disso, no contexto de análise, é possível inferir que se o quadro de profissionais da equipe diretiva da escola estiver equiparado à demanda de alunos(as) e professores(as), a funcionalidade, o atendimento, a objetividade dos fatos/acontecimentos, serão melhores executados e acompanhados em todos os espaços da escola.

A presença ou a ausência de certas organizações e composições de profissionais no “corpo diretivo” da instituição “são determinantes para a eficácia e para o nível de aproveitamento escolar dos alunos” (LIBÂNEO, 2017, p. 33), bem como para a eficácia na organização didático-pedagógica dos(as) professores(as). As percepções e o acompanhamento diário do trabalho docente podem reduzir as possibilidades das “atividades tornarem-se meramente técnicas, mas principalmente intelectual baseada na compreensão da prática e na transformação dessa prática” (LIBÂNEO, 2017, p. 36).

À medida que o(a) supervisor(a) envolve-se com outras questões na escola, deixa de comprometer-se com o processo pedagógico, que é sua verdadeira função. Isso é visível na fala da SE.4:

[...], exercemos tantas funções na escola, que a nossa função/nosso trabalho fica sempre em segundo plano, isso me entristece, pois, algumas coisas, poderíamos evitar, principalmente, os problemas de aprendizagem. Nos corredores da escola, quando encontro um professor costumo tirar dúvidas, quanto às atividades e sugestões; oriento ali mesmo, dou as coordenadas, é um diálogo produtivo, pois sempre surte efeito. Imagine se nosso trabalho fosse só este (SE.4).

Não obstante, Silva Junior (2013, p. 91), acrescenta que:

A multiplicidade de tarefas pelas quais responde o supervisor, é em realidade e paradoxalmente, a razão maior de sua dificuldade em compartilhar com os demais educadores a grande tarefa da organização coletiva do trabalho na escola públicas. Seus problemas iniciam-se com a não delimitação de seu próprio local de trabalho, necessariamente móvel e variável conforme as tarefas a desempenhar [...].

Essa ponderação dá conta de que os espaços para o trabalho dos(as) supervisores(as) nem sempre ocorrem em um local específico, tornando-se itinerante e dificultando a organização de tarefas próprias da supervisão. Essa dificuldade cresce na medida das ausências habituais dos(as) profissionais professores(as), ou dos(as) colegas de coordenação, ocasionando, ainda mais, a fragmentação do trabalho da supervisão e a multiplicação de suas tarefas.

Nos espaços escolares, fica a visível ausência de profissionais para atender as demandas emergenciais do dia a dia da escola, ausências ocasionadas, muitas vezes, pelo estresse, fobia a espaços com aglomerados de pessoas/alunos, depressão, ansiedade, entre outros aspectos que afetam os(as) profissionais. Desse modo, devido à quantidade de tarefas e à intensificação do trabalho, é visível a distância entre o trabalho do(a) professor(a) e do(a) supervisor(a).

Essas dificuldades não causam estranheza, de modo que junto às pesquisadas permeiam outros fatores em relação às dificuldades no espaço escolar, tanto pelas supervisoras, como pelos(as) professores(as), conforme fala a seguir:

A dificuldade maior na minha função é o diálogo, tudo parece imposição. Como supervisora, preciso sempre chegar pelo entorno, principalmente, quanto ao envolvimento e às questões de planejamento. Quanto aos professores, percebo que há muita acomodação de alguns profissionais e também a resistência de me ver como suporte. Mas, temos profissionais maravilhosos, 'estilo cursinho', que cativam o aluno, vão além da simples aula (SE.1).

A ênfase dada à dificuldade do diálogo e à resistência dos(as) profissionais em perceber o trabalho da supervisão como alguém que medeia, auxilia e orienta é explicitado, também, por outras participantes. Observe:

Quando eu entrei, era o auge da supervisão escolar, tive minha formação específica na supervisão, isso por volta da década de 90. A aceitação dos professores, quanto ao meu trabalho, desde essa época, ainda persiste. Até hoje, os professores têm resistência a minha pessoa. Os novos professores são mais flexíveis, porque eles vêm mais 'cru' no chão da escola, menos experientes. Então, precisam mais do nosso trabalho, desde a organização de projetos. Embora alguns têm dificuldades de pensar junto, trabalhar junto com o colega (SE.3).

Vejo que a maior dificuldade é os professores me perceberem como alguém que está ali para apoiá-los nos seus fazeres didáticos. Alguns se mantêm resistentes quando sugiro algumas propostas [...]. Sabe! Quando vou dialogar com eles, mediar ações pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem, preciso fazer toda uma

preparação em minha fala, para daí focar no assunto da sala de aula. Por isso, vejo que as dificuldades dos professores é me perceber como alguém que está na escola para junto com eles [professores] pensar ações que melhor atendam os alunos, desde a metodologia para como ensinar melhor (SE.4).

Em minha análise, percebi que, nas falas da SE.1 e da SE.4, aparecem percepções das dificuldades de chegar ao(a) professor(a). Quando a SE.1 fala: “preciso sempre chegar pelo entorno” e a SE.4, “[...] preciso fazer toda uma preparação em minha fala, para daí sim focar no assunto da sala de aula”, isso se deve ao contexto histórico social dessa função, sobre como ela constituiu-se nos espaços escolares. Para a SE.2, as dificuldades perpassam as dimensões dialógicas ou de resistência quanto à profissão, conforme a fala a seguir:

Além da ausência do professor pelos problemas de saúde, a minha preocupação é nossos alunos sofrerem com a falta de conteúdo, ou seja, deficiência no conteúdo, porque esse acaba que não tendo sequência. Os professores que assumem não vêm preparado com o planejamento. E eles não têm nem obrigação. Embora se nós supervisoras vamos para a sala de aula, também é só para acompanhar, o conteúdo de certo modo, já foi afetado. Vejo que a dificuldade dos professores está na falta de engajamento, de pegar junto, planejar junto com o grupo. O não engajamento, inclusive na proposta da escola, gera outra dificuldade. A escola tem uma proposta, mas nem sempre é seguida (SE.2).

O professor não percebe que sua falta gera problemas. A gente entende que não estamos imunes a ficar doentes, mas não é isso, o professor não percebe que, não vindo ao trabalho, quebra o trabalho também da equipe, afeta o aluno, me parece que eles não veem a importância do seu trabalho (SE.5).

De maneira geral, essas questões colocam-se frequentemente nas unidades escolares, “essa constatação leva a refletir sobre a responsabilidade da escola e do professor” (ALONSO, 2002, p. 173) em discutir proposta, no coletivo, quando na ausência de profissionais. É preciso, pois, ampliar o compromisso social, político e pedagógico, também dos(as) docentes. A escola como instituição social necessita constantemente desse revisar-se, definir-se e adequar-se para melhor atender os(as) alunos(as). Os(as) supervisores(as), nesse esforço conjunto, vão acompanhar os objetivos da escola e do(a) professor(a), uma vez que a supervisão visa à realização dos objetivos da escola e à promoção do desenvolvimento do(a) aluno(a) (SILVA JUNIOR, 1984).

A esse pressuposto, surge a necessidade de pensar os momentos de diálogo e, principalmente, os momentos de planejamento didático pedagógico na escola. Como, quando

e/ou em que momentos podem ocorrer? A essa proposta, as participantes trazem as seguintes contribuições:

Na maioria das vezes, o planejamento “do todo” acontece nas reuniões pedagógicas, organizadas no calendário escolar. Nos casos que demandam de mais urgência, procuramos fazer semanalmente. Temos o curso do Ensino Médio Inovador, que é pensado e planejado toda a semana. Juntos, buscamos propostas, mas ainda é um desafio planejar no coletivo. Gosto sempre de frisar que o nosso ensino noturno está sendo destaque, pois os professores estão sendo desafiados a planejar em conjunto, principalmente, organizar projetos, está difícil? Está, mas estamos tentando. (SE.1)

O diálogo é constante e também conforme a necessidade do professor. Quanto aos planejamentos, esse começa no início do ano letivo e, com ele, o plano de ações, todos participam. Em cada trimestre, fazemos as paradas pedagógicas, para rever o plano de ações e o planejamento. Procuramos sempre pensá-lo e organizá-lo por área do conhecimento, para que conversem entre si. Geralmente, é de 1º ao 3º ano e de 4º ao 5º ano. Planejamos por temas [...]. Nas áreas do conhecimento, cada professor trabalha o que tem de ser trabalhado dentro da sua disciplina. Mas, é preciso parar e planejar, para que todos tenham um ‘norte’. Os temas são únicos, porém subdivididos para cada professor. Isso tudo vai para o plano de ações. Esse nos norteia e norteia o professor o ano todo (SE.2).

Tal depoimento da supervisora SE.2 entrecruza-se com as propostas de Libâneo (2017, p. 121) quando afirma que “o plano de ação da escola, ou projeto pedagógico, discutido e analisado publicamente pela equipe escolar, torna-se o instrumento unificador das atividades escolares, convergindo em sua execução o interesse e o esforço coletivo dos membros da escola”. Por isso, precisa ser pensado por todos os(as) profissionais e, principalmente, pela equipe diretiva da unidade escolar, de modo a abarcar não só os(as) profissionais especialistas, mas todos os membros do pedagógico, da direção e os(as) professores(as). Considera-se, neste sentido, que:

O planejamento escolar consiste numa atividade de previsão da ação a ser realizada, implicando definição de necessidades a atender, objetivos a atingir [...]. O processo e o exercício de planejar referem-se a uma antecipação da prática, de modo a prever e programar as ações e os resultados desejados, constituindo-se numa atividade necessária à tomada de decisões (LIBÂNEO, 2017, p. 125).

Diante disso, explicita-se, também, a necessidade da organização didática do(a) professor(a), visto que se ele (a) não planejar sua aula, cai no imprevisto, sem critérios avaliativos, sem pressupostos metodológicos, sem finalidades asseguradas, caminhando inverso à proposta pedagógica da unidade escolar. A necessidade de pensar o percurso da escola, bem como o ensino e a aprendizagem, exige estratégias, ordenações, cronogramas e

controle pedagógico do(a) professor(a) e, principalmente, da gestão e da supervisão. A SE.2, em sua fala, pontua essa necessidade, haja vista que:

[...] a gestão é tudo, a equipe pedagógica precisa estar forte, os professores precisam abraçar as ideias. Este ano, eu li muito, rascunhei e rascunho ideias, trago para a escola e proponho para o grupo, o grupo incrementa com outras ideias, pois temos que inovar, não podemos parar (SE.2).

O modelo como cada instituição organiza as suas propostas vai ao encontro, também, das concepções de cada supervisora. Embora cada unidade escolar possua uma realidade, o movimento segue as mesmas coordenadas.

Damos autonomia ao professor, pois é de responsabilidade dele apresentar sua proposta de trabalho, eles chegam em nossa escola sabendo dessa funcionalidade, da prática que temos. Temos 3 profissionais da escola que coordenam e cuidam do planejamento anual e diário, eu e o assessor pedagógico cuidamos do planejamento de 5º a 9º ano e ensino médio, a assistente técnico-pedagógica cuida do planejamento dos anos iniciais. A entrega da proposta do professor pode ser pelo drive, manual (mostra do caderno), impresso, etc. O professor tem sua liberdade, desde que apresente o seu plano (SE.5).

Nas ponderações da supervisora escolar SE.5, constato que a organização da proposta didática realiza-se de maneira autônoma, possibilitando ao docente a construção da sua identidade no espaço da escola, de acordo com a sua realidade, ao mesmo tempo que lhe dá maior responsabilidade nas tomadas de decisões educativas. Para Libâneo (2017, p. 89), “a cultura organizacional representa um elemento indissociável das práticas de organização e gestão, ao lado [...] das relações de trabalho e das formas de participação”. Por isso, na organização de cada escola, a proposta educativa de cada profissional deve primar para além da racionalidade técnica e da racionalidade organizacional, voltando-se para a racionalidade de projetos educativos, que, na sua essência, precisa trabalhar valores, culturas, relações, pensamento crítico, análise crítica, entre outros fatores que permeiam o ensino escolar.

Forquin (2000, p. 167 *apud* LIBÂNEO, 2017, p. 92) afirma que “a escola é um mundo social que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e gestão [...]”, destacando, sua própria cultura escolar. Nessas singularidades, o(a) docente necessita estabelecer relações cotidianas com o mundo da escola, buscando possibilidades pedagógico-didáticas, que dão suporte aos seus provimentos educacionais.

Em relação a isso, ressalta-se que a busca pela organização do planejamento didático precisa transpor as simples práticas cotidianas, de modo que tanto no coletivo (entre os pares) como individualmente, necessita do incentivo para pensar e repensar suas práticas cotidianas em sala de aula. Em relação a isso, as participantes trazem as seguintes considerações:

Alguns professores preferem planejar individualmente, isso dá a eles a visão de liberdade na sala de aula. Outros, poucos, preferem o coletivo, é uma forma de mostrar que suas aulas são engajadas à proposta da unidade [...]. Mas, vejo que isso realmente pode funcionar. Nas áreas de Linguagens, por exemplo, as professoras planejam juntas durante as horas atividades, tentam trabalhar em paralelo os conteúdos. O aluno percebe essa organização e o diálogo entre elas e os conteúdos não ficam desconectos. O incentivo acontece, mas a logística da funcionalidade na escola nem sempre colabora. Temos professores que trabalham em outras escolas e a carga horária é quebrada (SE.3).

Seria ótimo se todos da escola ganhassem horas de planejamento, para planejar juntos, vejo isso como um dos grandes desafios. Temos o curso de Ensino Médio Inovador (EMI) e o curso de Ensino Médio de Formação Geral, os professores que integram a carga horária do curso EMI ganham 4 horas semanais para planejar por área. Mas, trabalham também no curso de formação geral. Quatro horas não é o suficiente para pensar propostas inovadoras, quando é no coletivo, dá certo. [...]. Geralmente o planejamento é sempre individual, para eles, é melhor assim, não “assumem” compromissos. Como supervisora, procuro sempre fazer essa ponte junto aos professores, para que repensem suas práticas (SE.2).

O ideal seria se todos os professores pudessem sentar juntos e planejar. Isso é uma das minhas reivindicações, pois, na rede estadual de Santa Catarina, a Proposta Curricular de 2014 é pensada por área, mas não se tem essa inclusão na prática da escola. A forma como o professor é contratado, não torna possível. Sei que, nos cursos profissionalizantes que algumas escolas possuem, os professores têm 4 horas para planejar, mas para quem não tem nada, algumas horas seriam ótimas (SE.4).

Cada professor prefere fazer o seu planejamento. Mas, temos os projetos que são trabalhados no coletivo. São regras, todos trabalham os projetos, esse ano, o destaque é para o projeto “corrente do bem: valorizando a vida”, cada professor desenvolve o que lhe cabe na sua disciplina. De vez em quando, o professor diz que não se encaixa, pedimos que se ajuste, que fale o porquê ou o que aconteceu. Conversamos com o professor e organizamos juntos, eles precisam perceber que temos que ter o conhecimento e desenvolver o conhecimento um pouco em cada assunto (SE.5).

Nas falas, evidencia-se a organização do planejamento individual do(a) professor(a), talvez porque “o planejar junto” esteja na dificuldade em reunir o grupo, bem como para a organização e execução de projetos, que passam a ser pensadas, na maioria das vezes, pela equipe diretiva da escola. Outro fator, que ficou evidente durante a entrevista e que não foi citado nas falas, é a complementação da carga horária dos(as) professores(as) em outras unidades escolares. Entre três das cinco participantes, houve o relato que alguns/algumas profissionais desempenham tarefas em duas escolas no mesmo turno, dificultando o diálogo

entre os pares, levando a proposta do ensino e da aprendizagem da escola aos modelos tradicionais. A respeito disso, segue a fala da SE.2:

O professor precisa ter tempo para planejar com o outro professor e, principalmente, querer planejar com os outros, para romper esse sistema tradicional de ensino que é ainda engavetado. Isso dá ao nosso aluno fluidez no conteúdo e maior compreensão na relação entre os conceitos (SE.2).

Neste sentido, conforme o provimento das condições físicas, didáticas e, de certo modo, até materiais, mencionado pelas participantes, percebe-se ainda mais a necessidade da supervisão escolar orientar e “acompanhar as atividades de elaboração do plano de ensino e prestar assistência pedagógico-didático aos professores na sala de aula” (LIBÂNEO, 2017, p. 172), de modo a tornar o ensino coeso entre conteúdo e forma.

A essa questão, há de considerar-se a complexidade em cada unidade escolar, em que o universo multifacetado permeia as várias culturas, as várias linguagens e os vários conhecimentos. É a diversidade que se entrecruza nas ações diárias. Por isso, “o tempo, a carga horaria, a organização das aulas e a própria organização da escola, nem sempre permite que os professores planejem juntos” (SE.1).

A superação desse paradigma nas escolas públicas perpassa, primeiramente, pela organização do sistema escolar, ou seja, pelas instâncias governamentais de cada estado. Mesmo que a escola tenha, em parte, autonomia na organização de suas atividades educativas, bem como na organização dos horários de cada profissional, foge a sua alçada destinar tempo da carga horária ao(à) professor(a) efetivo ou ACT, para momentos semanais de planejamento entre os pares. A relevância desse é indiscutível.

A respeito desse contexto em uma das falas das participantes, encontra-se mencionada a necessidade das supervisoras escolares, também, destinarem momentos para planejar suas ações pedagógicas no espaço da escola, conforme segue:

[...] em nossa prática, não temos incentivo, esse incentivo deveria vir para nós também, trabalhamos 40 horas semanais, 10 turnos, sem ter um momento para sentar e verificar nosso planejamento de supervisão, nem mesmo junto com todo o pedagógico da escola. Nossos horários são fechados, muitas vezes, não fazemos nem intervalo, no intervalo, tem dias que atendemos alunos, pais e professores, isso quase sempre (SE.4).

Essa fala apresenta-se como um elemento fundamental, uma vez que, na cotidianidade da supervisão escolar, as particularidades, quanto à organização do planejamento e à reflexão sobre a prática não são evidenciadas nas atribuições desses especialistas. É na particularidade refletida e planejada, sobre seu fazer cotidiano, que as profissionais especialistas supervisoras conseguem evidenciar o fazer pedagógico do(a) professor(a), bem como repensar práticas inovadoras para a escola.

Com isso, pensar as atividades de planejamento didático-pedagógico, tanto pelo(a) professor(a) como pelo(a) supervisor(a), apresenta-se como uma proposta indispensável para o exercício do cotidiano escolar. Quando pensado na coletividade, o firmamento e o compromisso com a instituição fazem-se valer, conforme afirma Libâneo (2017, p. 247), “a necessidade real do grupo vai coincidir com as necessidades exigidas pela realidade, ou mesmo, com as necessidades da própria instituição”. Partindo desse pressuposto, a consciência frente à necessidade de responsabilidade, considerando a realidade dos fatos, obriga que supervisoras e professores(as) façam o uso de práticas de registro sobre o seu fazer pedagógico. Isso pode dar-lhes suporte na prática cotidiana:

Cada professor tem uma ficha de acompanhamento, nela, estão as informações do planejamento, como ele faz, como avalia, quantas avaliações desenvolve e quanto por cento (%) do conteúdo, ele conseguiu trabalhar [...]. Junto à ficha, tem um campo de observação no qual são feitas anotações, a partir dessas observações, se faz a orientação ao professor (SE.1).

Os professores têm o planejamento anual e seus cadernos de planejamentos, esses são suas principais fontes de registro [...]. Quando, na saída do profissional, ele senta com o “novo” para dar o encaminhamento do conteúdo, ou seja, fazer toda a ponte da informação entre o conteúdo que estava sendo trabalhado e avaliado. Além, claro, do diário de classe no sistema do professor *online* (SE.2).

O registro é necessário em qualquer função e atividade, eu procuro registrar todas as minhas atividades, principalmente, as de mediação aos professores [...]. Cada professor tem seu plano anual, trimestral e diário. Geralmente, o plano de aula diário está discriminado no diário de classe *online*, no item conteúdo, ele detalha toda a sua prática, é a forma de registro mais segura. Mas, tem uma diversidade de maneiras, os professores têm autonomia, na sua forma de registro, a forma que mais lhe convém. Ele sabe que é necessário, que isso tem a ver com seu compromisso com a escola e com o aluno. Por isso, além do sistema, que todos devem fazer, alguns mantêm registros no caderno, outros criam pastas das turmas, outros registram em seus computadores, na medida do possível, procuro acompanhar todos (SE.4).

Como falei, procuramos dar autonomia ao professor, é a responsabilidade dele apresentar sua proposta de trabalho, alguns montam no caderno, no notebook, nas pastas que criou para cada turma, às vezes, damos visto porque é uma exigência da nossa regional, mas o resultado sempre se dá na prática, nas atividades, elas são visíveis quando ele planeja e organiza, a aprendizagem do aluno é o resultado desse processo (SE.5).

Diante dos apontamentos, a constituição dos registros pedagógicos mostra-se integrada ao planejamento anual, ao caderno pedagógico do(a) professor(a), ou no próprio diário do professor *online*, embora, como pontuou a SE.5, a prática de registro torna-se visível através da aprendizagem do aluno. Dessa forma, o destaque para a significatividade do plano de ensino, mais uma vez, evidencia-se. Tal propósito obriga o(a) professor(a) a manter a seriedade, a objetividade e o comprometimento na elaboração de seu planejamento. Os planejamentos anual, trimestral ou semanal, podem ser considerados “como que preparadores do planejamento de aula diário, planejamento este que deflagra o processo ensino-aprendizagem” (NÉRICI, 1986, p. 171).

Por isso, “o caderno, o plano de ensino anual ou trimestral e os projetos, cada professor deve ter o seu e precisa estar articulado ao planejamento diário do professor e no diário de classe do professor *online* [...] (SE.3), uma vez que o(a) professor(a) está a serviço *do(a)* aluno(a) e *para* o(a) aluno(a), ele necessita “colocar-se a serviço do serviço que os professores devem prestar a seus alunos, constitui-se na melhor maneira de superar o atual desencontro [...] educativo [...] entre educadores” (SILVA JUNIOR, 2013, p. 103).

Esses pontos devem ser aclarados na escola, de modo a constituírem-se como práxis da supervisão, ajudando o(a) professor(a) a superar a deficiência na organização didática; o(a) docente, ao reconhecer o(a) supervisor(a) como articulador(a) do seu projeto pedagógico, colaborará para o equilíbrio entre os dois tipos de propostas, tanto a individual como a coletiva. Em todo trabalho de grupo, é necessário haver a adesão de todos(as), contudo, cada membro precisa prestar sua efetiva participação no conjunto (ANDRADE, 1982), caso contrário, o essencial do componente curricular não terá destaque.

### **5.1.2 Trabalho com o(a) professor(a)**

Ao trazer, neste enfoque, as dificuldades experienciadas pelas especialistas no espaço da escola, reafirmo os objetivos desta pesquisa, de modo a refletir sobre o exercício da supervisão e, principalmente, construir uma leitura crítica da profissão diante da realidade da escola, em específico da função. “Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas, também da reafirmação de práticas [...] significativas”

(PIMENTA, 2009, p. 19), que se constrói e, também, pelos significados que cada especialista supervisor(a) escolar provê na sua prática.

A isso, entre as múltiplas significações abarcadas no contexto da história da supervisão, verifica-se qual o papel dessas profissionais no cotidiano das unidades escolares da rede estadual de ensino de concórdia/SC. As participantes trazem as seguintes ponderações:

Faço uma infinidade de coisas na escola, que sintetizar tudo não é possível. Oriento projetos, todos os projetos da escola, dou suporte pedagógico aos professores, à direção e à orientação, faço acompanhamento em situações problemas em sala de aula, repasso informações, estou sempre investigando materiais educativos, acompanhando a avaliação, o sistema do professor *online* e as atividades dos alunos [...] (SE.1).

Meu papel é de organização da proposta pedagógica, dar suporte aos professores, sanar dúvidas, pensar junto com eles, trocar ideias, trabalhar em prol do aluno, para que eles não saiam defasados para as séries seguintes. Sou a articuladora de todo processo da escola, planejamento, projetos, reuniões, secretaria, direção, sou eu que medeio as diferentes esferas da escola (SE.2).

Meu foco principal é o aluno e para todos deveria ser, não é? Como não temos orientadora educacional, faço mais o papel dela. Faço atendimento aos alunos e aos pais de alunos; dou mais atendimento a eles do que aos professores. [...], cuido da merenda, do NEPRE<sup>46</sup>, das festividades, datas comemorativas, dos alunos com dificuldades de aprendizagem, do aluno que não faz as atividades em sala, não entrega trabalhos [...] auxílio em quase todos os espaços da escola (SE.3).

[...] mediar práticas pedagógicas, orientar e auxiliar o professor na elaboração de materiais didáticos, organizar ações metodológicas junto com o professor, ouvi-lo e, quando necessário, auxiliá-lo em suas dificuldades. Quando posso, sento junto com ele e planejo. Auxílio a direção na articulação de momentos de reunião pedagógica, formações, dou suporte aos encaminhamentos burocráticos da escola (SE.4).

As respostas apresentadas sinalizam alguns apontamentos do cotidiano das supervisoras, de tal forma que a infinidade de tarefas, conforme apresentado pelas participantes, dispersam-nas na sintetização do movimento diário de suas práticas. As atividades, direta e indiretamente, são comuns entre elas, de modo que o trabalho não se faz somente com o professor, mas com alunos(as), pais e demais profissionais das diferentes esferas no espaço da instituição (gestores, assessores, secretaria, entre outros).

Durante a investigação, algumas supervisoras apontaram que os gestores acham salutar que elas façam parte de todos os segmentos da escola, uma vez que lhes cabe ter olhar

---

<sup>46</sup> Núcleo de Educação e Prevenção (NEPRE), “foi fundado entre as décadas de 1980 e 1990. Institui-se enquanto Política Estadual de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às violências na escola, atuando de forma integrada e intersetorial em parceria com setores da saúde, justiça, segurança pública, assistência social, conselho tutelar, ministério público e demais parceiros” (SANTA CATARINA, s/d, p. 01).

sobre ‘o todo’ do sistema de ensino da unidade, não só do pedagógico, mas também do administrativo. Isso vai ao encontro do que afirma Medina (2013, p. 15),

Há diretores que agem de forma democrática. Permitem aos supervisores atuar de “igual para igual” na equipe administrativa. Com esses diretores, os supervisores podem opinar, dialogar e ter certeza de que estão sendo aceitos como sujeitos que tem contribuições positivas para dar à escola.

Nesse contexto, na profissão da supervisão, mobilizar-se entre as diferentes esferas é participar da vida escolar, compartilhando dúvidas, superando frustrações, desmotivações, incertezas, inseguranças, acertos e erros, apoiando e orientando práticas, isso é, também, o papel da supervisão. Ainda no entrecruzar das dúvidas, ações certas ou incertas podem instaurar conflitos e provocar impasses no cotidiano da escola. Veja a fala da SE.5:

Querendo ou não, nós, especialistas, somos vistas como ‘o todo’, junto com as assistentes técnico-pedagógicas, somos o coração da escola, mas nem tudo precisa recair aqui. Tudo recai aqui, a gente conversa, orienta, resolve problemas disciplinares, faltas, notas, organização pedagógica do professor, organização da proposta pedagógica da escola, somos as articuladoras de todo o movimento da vida escolar (SE.5).

A despeito dessas considerações, Grinspun (2008) enfatiza que parece que o trabalho dessas profissionais no campo da educação está sendo voltado para resolver ou solucionar as situações difíceis dentro da escola, de modo que seja resolvido por alguém e, que esse alguém, conduza de volta aos trilhos. Mas, na verdade, não é assim que deve caminhar a escola. Embora uma série de fatores (políticos, históricos, culturais, sociais) que pode interferir no processo de desenvolvimento; interagir entre os(as) múltiplos(as) protagonistas que permeiam a escola torna-se a tentativa de “somar esforços para pensar juntos, analisar juntos, caminhar junto, procurando desvelar o desconhecido e (re)significar o que a escola precisa” (GRINSPUN, 2008, p. 12), o que o(a) aluno(a) precisa, considerando-se que isso deve nortear as diferentes funções na instituição.

No trabalho da supervisão, não pode haver qualquer tipo de atividade para responder às finalidades e aos princípios<sup>47</sup> da escola, principalmente, aqueles ligados ao processo de ensino e aprendizagem e ao(a) professor(a). Quando se está no início da carreira, não se sabe

---

<sup>47</sup> Princípios de diversidade, variabilidade, possibilidade, relações, compreensões, diálogos, recuperação das questões de liberdade, do autodomínio, civilidade entre outros aspectos (A AUTORA, 2019).

bem ao certo quais são as coordenadas, por isso, o diálogo entre os pares precisa ser constante. Para muitos(as), tem se configurado como “choque de realidade”. Isso vale não só para a prática do(a) supervisor(a), mas, especialmente, para a prática do(a) professor(a), “o início da carreira [...] tem sido para muitos professores um período difícil, no qual vários problemas se evidenciam. É o momento da passagem do papel de aluno para o papel de professor, que, na maioria das vezes, ocorre muitas incertezas e inseguranças” (FRANCO, 2009, p. 33), ou até mesmo do(a) papel de professor(a) para o papel de supervisor(a) ou orientador(a).

Nesse embate da profissão, possibilidades precisam ser apresentadas para a superação dos desafios. A Supervisora Escolar SE.3 salienta, no que se refere aos(as) professores(as) iniciantes que “Procuro orientar e acompanhar sempre os professores novos na escola, esses precisam mais do meu olhar, do que os outros”.

Muitas são as razões para concordar com essa profissional, de tal forma que as atividades do setor de supervisão caracterizam-se como sendo atividade integrada aos(as) professores(as) e, também, ao setor de orientação educacional. Nesses, encontram-se as vozes dos(as) alunos(as), sendo que “Supervisor e orientador precisam estar integrados, pois a razão de o professor estar na escola é o aluno e, portanto, os problemas de desempenho do professor recaem no aluno” (MEDINA, 2013, p. 16). Na medida em que o(a) supervisor(a) acompanha as fragilidades dos(as) estudantes, identifica o(a) professor(a) do componente que precisa de maior atenção. Nessa perspectiva, considerar o papel da supervisão como suporte para tentar responder a esses desafios é, talvez, uma das grandes dificuldades na função. Sobre isso, algumas participantes salientam que:

Os professores nem sempre são “abertos”, acessíveis, às vezes, não consigo chegar até eles (SE.1).

Quando chamo o professor para conversar a respeito das dificuldades dos alunos, acham que eu quero facilitar notas (SE.4).

Na oportunidade dessas considerações, tem-se outras afirmações referentes às dificuldades na função:

Às vezes, me sinto mais bombeira do que supervisora [...], parece que ando na contra mão da profissão (SE.2).

É preciso ter mais apoio da direção, sem esse apoio, o nosso trabalho não acontece. A direção precisa prezar mais pelo diálogo, pouco se dialoga. Por isso, alguns professores não colaboram, se mantêm resistentes as nossas propostas (SE.3).

Na realidade, a minha função é o que mais gostaria de pôr em prática. Nem sempre consigo, gostaria de chamar o professor, olhar as atividades que ele planejou, dialogar, ver o que ele precisa, principalmente nas avaliações, dar suporte a ele quanto conteúdo e forma, verificar as dificuldades deles com os alunos. Porque, na maioria das vezes, estou respondendo outras situações (SE.4).

Diante dos depoimentos, mais uma vez, tem-se explicitado que as especialistas supervisoras apresentam dificuldades na execução das suas atribuições, uma vez que, no universo da escola, elas abarcam outras responsabilidades que, por vezes, não são suas. Além da direção escolar nem sempre dar-lhes o devido apoio, como afirma a SE.5: “Precisamos de apoio, principalmente da direção, precisamos que eles e os demais da unidade estejam conosco e que colaborem.

A essa fala, Nérici (1986, p. 53) traz a seguinte afirmação: “a supervisão escolar necessita do apoio de todas as entidades da escola, notadamente da administração, da orientação e da direção”. Ademais, faz-se necessário acrescentar que a direção não deve canalizar as ações, uma vez que a sobrecarga na execução de atividades gera o desequilíbrio no setor da supervisão. Por isso, quando a SE.3 fala em “direção”, deve-se tomar esse termo como:

Um princípio e atributo da gestão, mediante a qual é canalizado o trabalho conjunto das pessoas, orientando-as e integrando-as no rumo aos objetivos. Basicamente, a direção põe em ação o processo de tomada de decisões na organização e coordena os trabalhos, de modo que sejam executados da melhor maneira possível (LIBÂNEO, 2017, p. 88).

Além disso, o(a) diretor(a) é aquele(a) que chama para a responsabilidade a equipe de professores(as), é aquele(a) que organiza práticas, momentos, também, para o(a) supervisor(a) trabalhar e pensar propostas, ações e mediações junto aos(as) docentes. É aquele(a) que chama a atenção, disciplina e/ou puxa para a escuta o(a) professor(a). Já o(a) supervisor(a) é colega e colaborador(a) do(a) professor(a), que firma propostas, dá sugestões, que orienta e que fortalece o olhar sobre a aprendizagem do(a) alunos(as). Embora, como afirma Medina (2013, p. 15), “há diretores que não permitem que seja criado espaço para o supervisor trabalhar”, assim sendo tecem críticas destrutivas a respeito desse(a) profissional aos(as) professores(as), além de desautoriza-lo(a), determinam como ele(a) deve atuar na escola, estabelecendo uma relação conflituosa e competitiva (MEDINA, 2013).

O(a) diretor(a), por ser o(a) líder geral da escola, necessita fazer com que os(as) profissionais compreendam a atuação da supervisão, apesar da “ação da supervisão não estar estreitamente subordinada ao diretor [...], ambos, diretor e supervisor, devem ter em mira os mesmos objetivos” (NÉRICI, 1986, 53). Neste sentido, ainda, segundo o autor, “se o diretor aceitar a ação da supervisão, estará garantida a possibilidade de uma atuação eficiente [...] caso contrário, será bastante prejudicada” (NÉRICI, 1986, p. 53).

Nessas lutas travadas entre a cooperação do(a) diretor(a) para o(a) supervisor(a), encontra-se a prática diária desses(as) profissionais, visto que contribui para o ajustamento da escola ao educando. Desse modo, faz-se necessário conhecer algumas das ações que as participantes costumam fomentar junto aos(as) professores(as) acerca do fazer pedagógico diário na escola e também em sala de aula. Seguem algumas práticas indicadas:

Busco levar sugestões quanto ao sistema avaliativo, costumo fazer intervenção para não termos problemas na aprendizagem, avaliar não é só quantificar, atribuir nota, um número. Avaliar é, de fato, observar o processo. O professor precisa compreender isso, mas nem sempre é fácil (SE.1).

Além do planejamento, para que todos tenham uma linha norteadora, tento trabalhar, no professor, a prática reflexiva, pois ele não pode executar seu trabalho de forma mecânica, precisa pensar sobre suas ações e as ações dos alunos. Mas, para isso, ele precisa estudar, não só o conhecimento da sua disciplina, mas estudar o aluno e a turma, precisa querer rever sua prática, identificar como o aluno aprende (SE.2).

Quando sento com o professor, o foco da nossa fala é o aluno. Chamo alguns professores de “aluno não”, pois é só: o aluno não faz trabalho, o aluno não copia, o aluno não produz, o aluno não respeita, o aluno nada, etc. ele não conta o “bonito” do aluno, só os problemas. Aí, contextualizo: a forma como o senhor trabalha interfere muito na aprendizagem, no comportamento do aluno, vejo que conteúdo e forma precisam se complementar, o aluno tem que gostar do modo como o professor ensina (SE.3).

Costumo me envolver mais nos processos avaliativos. Esse não deveria ser o centro do processo, mas a consequência do resultado da aprendizagem. O foco recai quase sempre nessas questões. Embora a forma como o professor trabalha interfere muito na aprendizagem e, conseqüentemente, na avaliação (SE.4).

Geralmente, costumo pedir para os professores novos que chegam à escola para eles sentarem com os professores mais antigos, trocar ideias e sugestões. Claro que, posterior a isso, a gente conversa, mas primeiro gosto de observar se ele é receptível, se ele é aberto ao diálogo e se aceita ajuda (SE.5).

Diante dos apontamentos, a ênfase das falas encontra-se no(a) aluno(a), desde a preocupação com o sistema avaliativo, com a prática reflexiva do(a) professor(a), com conteúdo e forma, com o diálogo entre os pares, com as trocas de ideias e sugestões, enfim, “é preciso ouvir [...] aqueles que fazem parte do cotidiano da escola, que vivenciam seus

problemas e que estão diretamente ligados a eles” (BARBOSA, MÜLER, 2015, 591). Certamente, isso pode trazer a ressignificação para a educação e para o professor.

O ensino de hoje precisa romper com o ensino do passado, neste sentido, o papel da supervisão está justamente em ajudar moldar e redefinir ações e proposições, junto com o(a) professor(a), que desvelem os problemas educacionais, com vistas a fomentar caminhos para os desafios cotidianos, embora se observe a pulverização na educação, uma vez que essa é sempre pensada por outros(as), que não são professores(as), tal como o currículo e as práticas. Pensar, portanto, a partir da realidade da escola e da sala de aula é impactar positivamente na vida do(a) estudante.

O(a) professor(a) precisa ver no(a) aluno(a) possibilidades, ele(a) carrega possibilidades de aprendizagens, isso é educar na diversidade humana, cada sujeito possui potencialidades para aprender, é a partir delas que precisa ser ensinado e avaliado, de modo que não existem regras, mas variações de métodos de ensino, de práticas, de desenvolvimento de conteúdos, entre outros. Na realidade, isso deveria unir os(as) educadores(as), uma vez que o “ensino e a aprendizagem são atividades únicas, que professor(a) e aluno(a) se envolvem” (PRESTES, 2019)<sup>48</sup>, complementam-se, produzem, pensam e criam na cotidianidade que os cerca, querem propostas compartilhadas, recriadas e pensadas na coletividade.

Pensar a prática deveria fazer parte do cotidiano do(a) professor(a) e, também, do(a) aluno(a), esse processo é a essência da identidade do ensino e da aprendizagem, é a conexão do(a) professor(a) com o(a) aluno(a). Por isso, pensar as ações didáticas pode ser a solução para os problemas de ensinagem, principalmente, para sair do improvisado. Isso é visível na fala da SE.2 quando narra que o(a) docente “não pode executar seu trabalho de forma mecânica, ele precisa pensar sobre suas ações [...]”, uma vez que pensar envolve o aprender.

Neste aspecto, observei que os investimentos na escola não devem ser sempre em livros didáticos e materiais tecnológicos, mas no(a) professor(a), de modo que, nas relações pedagógicas entre professor(a) e aluno(a), seja possível moldar práticas “a partir de métodos e procedimentos de alguém que ensina [...] e de alguém que aprende” (AZANHA, 2004, p. 372), firmando, sempre, propostas exitosas. Neste sentido, quando o(a) professor(a) apresentar dificuldades e dúvidas acerca das ações escolares, precisa buscar amparo nos(as)

---

<sup>48</sup> Fala concebida pela professora Dra. Zoia Prestes no XXVIII Encontro Estadual dos Supervisores de Santa Catarina, em Florianópolis, nos dias 04 e 05 de setembro de 2019.

profissionais que fazem parte do pedagógico da escola, neste caso, dos(as) supervisores(as). Apesar disso, veja os depoimentos expressam que:

Os professores me procuram esporadicamente, geralmente, nós, do pedagógico, detectamos o problema e chamamos para orienta-lo (SE.1)

Os professores novos na escola vêm mais até mim, a gente dialoga, ‘estudamos’ seu problema, geralmente, didático, mas ele nunca sai da minha sala sem ter um norte. A gente não é dona da verdade, a sabe tudo, mas juntos pensamos e propostas boas acontecem (SE.2).

Sou uma supervisora que, na maior parte do tempo, tem o trabalho voltado para os alunos, então, a minha preocupação com a aprendizagem deles é o que move mais o meu trabalho. Mas, não teria sentido o meu trabalho se os professores não me procurassem. O meu trabalho está relacionado com o deles, estamos conectados. Embora devo admitir que entre eles, professores, resolvem muitos dos problemas (SE.3).

Nem sempre me procuram por terem dificuldades ou dúvidas, me procuram mais para ver o que acho das atividades que vão desenvolver em sala, principalmente, quando está relacionado ao plano de aula, se as atividades estão articuladas à proposta pedagógica da escola. Outros para a organização de projetos, palestras, avaliações, mas são sempre os professores novos ou os professores ACTs, os que são da escola, muito pouco (SE.4).

Geralmente, os novatos quando chegam à escola apresentam dúvidas sobre a prática, organização de aulas, registros no diário do professor *online*, como devem se organizar, pois, tudo é novo. Por isso, sempre falo, não é a faculdade que faz o professor, ela dá o aparato teórico, mas a prática é que faz ele se constituir (SE.5).

Os apontamentos apresentados pelas supervisoras mostram, mais uma vez, que os(as) profissionais que não são da unidade e que estão em início de carreira são os(as) que mais precisam de ajuda no espaço da escola. As dificuldades apresentadas por eles(as) vão desde a organização metodológica e didática às atividades de ensino e aprendizagem. Para as autoras Papi e Martins (2010, p. 44) ao se referir aos(as) profissionais em início de carreira, “[...] há, portanto, uma aproximação tanto de fatores pessoais quanto de fatores e aspectos profissionais, estruturais e organizacionais com os quais se defronta o professor”.

Nesse confronto, instala-se um conjunto de preocupações que pode ser superado com a ajuda do(a) profissional especialista supervisor(a), que é, ou deveria ser, o elo fundamental no processo de reconstrução do que é a escola, as práticas e as propostas pedagógicas. Por isso, os conhecimentos que serão elaborados e analisados pelos(as) envolvidos(as) (educadores(as) e supervisores(as) devem trazer as referências nas próprias práticas da ação educativa. Nessa atitude, os

Conhecimentos profissionais são colocados em xeque e a postura que assume pode ir desde uma adaptação e reprodução muitas vezes pouco crítica ao contexto escolar

e à prática nele existente, a uma postura inovadora e autônoma, ciente das possibilidades, dos desafios e dos conhecimentos profissionais que sustentam sua ação pedagógica (PAPI; MARTINS, 2010, p. 44).

Nessa realidade concreta, os sujeitos vão adquirindo informações no espaço da escola, desenvolvendo a percepção do que pode e do que não pode, transformando a sua prática. Para isso, requer-se a reciprocidade entre a ação-reflexão e entre a teoria-prática, o que, para Maccariello (2008, p. 47), passa a ser um processo:

Simultaneamente, individual e coletivo, [...] individual porque pode-se ajudar uma outra pessoa a desenvolver uma consciência histórico-crítica, [...] constituído num ato reflexivo próprio, porque é na ação-reflexão que os atores sociais se constroem e estruturam a sua consciência e seu conhecimento [...] e coletivo, porque exige a confrontação, a discussão e o diálogo, de modo solidário com outros atores sociais.

Em síntese, os(as) profissionais no espaço da escola possuem interesses e competências diversas, de modo que o olhar cooperativo entre eles(as) pode ser uma solução para as situações-problema, pois, se eles (as) estão só com o olhar da supervisão, podem ser ignorados. A isso, observa-se que as articulações de experiências entre os(as) docentes e demais profissionais podem ser um aparato essencial no espaço da escola, uma vez que só as mediações e orientações da supervisão podem não ser suficientes. A respeito disso, veja algumas ponderações das participantes:

É minha função fazer as orientações aos docentes, mas o assessor pedagógico e os professores, que trabalham em nossa escola há mais tempo, também podem nos auxiliar, a troca entre eles é fundamental, eles podem ver o que não vejo, e realidades podem ser confrontadas, inclusive nas trocas observadas em sala. A gente tenta acompanhar tudo, mas somos uma em meio a esse universo de alunos, professores, pais e outros profissionais (SE.4).

O nosso papel é mediar propostas pedagógicas e orientar não só o professor, mas todos que, na escola, precisarem, de certo modo, somos preparadas para isso. Mas, as práticas incentivadoras acontecem também entre o próprio grupo, eles também são o adulto da situação, senão me parece que tudo recai para nós, inclusive o fracasso na aprendizagem, ou até mesmo se alguma atividade não deu certo por não responder ao proposto. O apoio e a responsabilidade têm de partir de cada um e alcançar o grupo (SE.5).

O diretor também tem de se sentir responsável pelo professor e pelas ações desses na escola, ele pode cuidar também dessa parte pedagógica, a escola deve ser mais pedagógica do que administrativa [...]. Eu sou flexível, receptiva, abraço o professor com os olhos, para que ele me veja como alguém que está com ele (SE.3).

O processo educativo, de certo modo, atinge todos os espaços da escola de alguma forma, independentemente da função, se é professor(a). Por isso, diretores(as), supervisores(as), professores(as), orientadores(as), entre outros(as), podem mediar ações e propostas educativas, a partir de suas práticas. Não é somente o(a) supervisor(a) que tem responsabilidade por fazer as ações acontecerem. Ele(a) é o(a) articulador(a), o(a) propulsor(a), o coordenador(a), mas, junto a esse(a) profissional, há um conjunto de pessoas, de possibilidades, de saberes, de fazeres e de práticas que podem transformar os sujeitos e a escola em um local de produtividade, de representações, considerando os objetivos desse universo e dos sujeitos presentes.

Nesse contexto, “não temos apenas professores e alunos no exercício do ensinar e aprender, quase que um ritual sagrado de alguém que sabe e de alguém que não sabe, portanto, que vai aprender” (GRINSPUN, 2008, p. 75), há um grupo de pessoas que, na horizontalidade, possui saberes diferentes, subjetivos, específicos, singulares, uns que podem saber mais de algumas coisas, mas de outras de menos. Todavia, juntos, complementam-se, convergem, articulam-se e, neste sentido, as trocas serão qualitativas, construtivas de modo que as ações e as reações serão conscientes e produtivas.

Assim, de algum modo na interação, na socialização e/ou no contato dialógico entre os pares, todos(as) ensinam e corroboram com sugestões, propostas e práticas, que incentivam experiências diversas entre si na escola. Estar em um grupo é, portanto, pertencer a ele “é um fenômeno de vida [...]. ‘Ser’ de um grupo é não estar só, é estar junto e, por conseguinte, ‘ser e ter’ companheiros, ‘estar com’ [...], é poder partilhar (o bom e o ruim), é pisar num chão conhecido, é poder plantar e colher nesse chão, é estar incluído e promover a inclusão” (RANGEL, 2008, p. 128). Isso tudo pode ser um ganho expressivo na escola.

### **5.1.3 Enfrentamento das atribuições**

O tema sobre a supervisão escolar é complexo, inesgotável e mobiliza as supervisoras ao compromisso pedagógico em “pensar” e “fazer” a supervisão de forma compromissada. Assim, os apontamentos e as reflexões acerca das atribuições, presentes na lei complementar 668/2015, que dispõe sobre o Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual catarinense, trouxe às participantes a notoriedade de avanços e, também, entraves nas suas práticas diárias, bem como nas práticas diárias do(a) professor(a).

Diante disso, a dualidade<sup>49</sup> nos afazeres escolares e, principalmente, no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula estabelece, cada vez mais, a necessidade do compromisso lógico entre professor(a) e supervisor(a), em estabelecer propostas para melhorar a qualidade no trabalho educativo e para fortalecer a emancipação humana dos(as) estudantes. Assim, faz-se necessário que ações sejam pensadas, planejadas diariamente, pois a intensa transitividade de profissionais iniciantes que perpassam nas escolas, em contraste com os(as) profissionais estáveis/efetivos(as)/de carreira presente na instituição, torna o processo de ensino e aprendizagem um grande desafio. Sobre isso as participantes trazem as seguintes contribuições:

É nas conversas, nas orientações sobre a funcionalidade da escola que ‘costuramos’, com os professores, estratégias. Tem que ser nesses momentos, os professores novos são um pouco mais flexíveis e abertos para isso (SE.1).

Temos muitas falhas enquanto escola. Mas, penso que o planejamento coletivo é tudo. Existem escolas que professores efetivos e contratados são vistos diferentes. Aqui, todos são iguais, são acolhidos e se sentem integrados. Eles pensam juntos, trocam ideias, sugestões, práticas. Há sempre uma preocupação do professor ACT ou professor novo na escola em deixar uma história (SE.2).

Estando ao externo da sala de aula, tenho que fazer minha parte, orientando, cabe ao professor fazer a parte dele. Eles precisam dar o melhor independente se for de carreira ou iniciante, pois temos hoje o desafio de garantir as aprendizagens em meio a tantos conflitos, problemas emocionais, psicológicos, afetivos dos alunos e, também, dos professores. Mas, como garantir isso? (SE.3).

Ouvir os professores e perceber-los como agentes transformadores é, também, nosso papel, além de ajudá-los a se sentirem pertencentes e acolhidos na escola. O desafio está entre os profissionais de carreira e os novos trocarem experiências. Os de carreira precisam ver possibilidades de aprendizagens com os novos e, assim, vice-versa. O planejamento é, sem dúvida, outro fator relevante, sem esse a aula ficará à mercê, o professor se quer vai conseguir pensar sua prática e ele precisa pensar a prática (SE.4).

Os apontamentos explicitados pelas supervisoras permeiam práticas pautadas na orientação, planejamento coletivo, conteúdo e forma, trocas de experiências entre os pares, além da necessidade do(a) profissional professor(a) refletir a própria prática. Isso torna claro o desafio com que se defronta o professor(a) e a supervisão na escola. O primeiro precisa comprometer-se com o desenvolvimento do(a) aluno(a), criando “climas de estudo e de trabalhos que force a visão da realidade e aponte meios de atuação mais válido” (ANDRADE, 1982, p. 06), como forma de garantir uma educação mais humanizada e, ao mesmo tempo,

---

<sup>49</sup> Segundo Prestes (2019), “é preciso romper com o dualismo no ensino e aprendizagem, pois essa é uma atividade única que professor(a) e aluno(a) se envolvem”. Fala proferida pela professora Dra. Zoia Prestes no XXVIII Encontro Estadual dos Supervisores de Santa Catarina, em Florianópolis, nos dias 04 e 05 de setembro de 2019.

qualifique o(a) aluno(a) para o mercado de trabalho; o segundo, pelo fato de o trabalho estar estreitamente ligado ao(a) professor(a) e ter a aprendizagem como resultado dos esforços. Assim, os desafios

[...] para a escola, para o professor e para a educação em geral são enormes: ensinar a pensar; saber comunicar-se; saber pesquisar; ter raciocínio lógico; fazer sínteses e elaborações teóricas; saber organizar o seu próprio trabalho; ter disciplina para o trabalho; ser independente e autônomo; saber articular o conhecimento como prática; ser aprendiz autônomo e a distância (GADOTTI, 2003, p. 16),

Por isso, os desafios e os compromissos de hoje são de uma amplitude que transcendem espaços “exigindo maiores compressões a fim de [...] assumir os compromissos que se fazem necessário” (FERREIRA, 2002a, p. 237) na educação escolar. Além disso, considerar a prática reflexiva no espaço da escola e, principalmente, na sala de aula, permite que o(a) professor(a) identifique as necessidades da turma e as especificidades do(a) aluno(a), uma vez que, sem planejamento, essa ação não tem valia.

É importante frisar que, quando planejada no coletivo, essa prática ao ser “acionada” torna-se imperativa entre o próprio grupo, levando o(a) professor(a) a (re)pensar maneiras de explorar os conteúdos, trazendo sincronia entre os sujeitos dos componentes curriculares e uma melhor organização entre objetivos, conteúdo, metodologia e a avaliação. Para isso, o(a) professor(a): “Precisa sentir o chão da escola e que podem contar sempre com a gente e com toda a equipe pedagógica. O aluno precisa respeitar e permitir que ele desenvolva a sua aula, independente se for professor efetivo ou contratado” (SE.2).

No que se refere a essa questão, a percepção da SE.3 alerta para a necessidade do acolhimento do(a) profissional, para que esse(a) professor (a) “sinta o chão da escola”, desenvolva uma relação de pertencimento em relação ao espaço institucional, assim sendo, as fragilidades serão contornadas e o sucesso na aprendizagem se constituirá a partir das múltiplas constatações reais presentes na escola.

Nessa lógica, os “pilares<sup>50</sup> da emancipação constituídos pela racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura, a racionalidade moral-prática da ética e do direito e a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica [...]” (FERREIRA, 2020<sup>a</sup>, p. 241)

---

<sup>50</sup> Na racionalidade estético-expressiva, estão condensadas as ideias de identidade e de comunhão; a racionalidade moral-prática está ligada aos princípios de estado, na medida em que ele define e faz cumprir o direito; na racionalidade cognitivo-instrumental, condensam-se as ideias de individualidade e da coerência centrais ao desenvolvimento da ciência numa forma produtiva (FERREIRA, 2002a, p. 241).

se estabelecerá como compromisso intersubjetivo na comunidade escolar. Dessa forma, a aproximação entre as diferentes experiências, saberes e práticas no espaço da escola, será o ponto de partida. Para algumas participantes, essa aproximação é fundamental. Veja o que segue:

Em alguns países como, por exemplo, Cuba, nem um professor entra atuar em sala de aula sem antes de ter atuado e sem estar acompanhado por alguém experiente. Assim, o professor aprende. O abandono que o professor sente na escola se iguala ao aluno e o professor tem de estar bem, tem de saber mais. Para que ele desafie o aluno com outras metodologias, ele precisa do olhar acolhedor e o colega pode também pode oferecer isso (SE.2).

Os professores precisam ser parceiros [...]. Todos, de alguma forma, têm a ganhar, se ganha quando se divide propostas, sugestões, devemos sempre fazer o melhor pelo outro para o melhor desse outro. Mas, o melhor, às vezes, se guarda, nem sempre se dá todas as dicas. Por isso, eu adoro meu trabalho, não escondo nada, dou dicas, ouço, procuro manter o equilíbrio entre todos (SE.3).

O professor precisa se permitir e nós supervisoras também, independente se é mais experiente ou não, todos têm muito a contribuir, cada um é um, tem saberes específicos diferentes, leituras diferentes, vivências diferentes, práticas diferentes, pensam diferente e, por isso, trabalham diferente. Vejo que as trocas deveriam acontecer sempre, estar em um estágio contínuo, de aprendente. No estágio, a gente observa o outro, a escola, criam-se relações de aprendizagens, assim deveria ser [...], por que não assistir à aula do colega se eu só tenho a aprender com ele. É assim que a gente melhora e se constitui na caminhada (SE.4).

O olhar colaborativo e cooperativo entre os pares é o que tem se testemunhado nas falas das três participantes. Porém, fatores internos à escola podem provocar o sentimento de abandono por parte do professor, conforme constatado na fala da SE.2. Embora o abandono não aconteça repentinamente, vários conflitos vividos pelo(a) professor(a) no espaço da escola o(a) fazem-no isolar-se. O professor admitido em caráter temporário (ACTs) é o que mais presencia essa situação. Geralmente, quando chega à escola para substituir o efetivo, seu sentimento de não “pertencimento ao espaço” leva-o (a) ao isolamento.

Isso é visível, implicitamente, nas falas das participantes. Durante a pesquisas, elas relataram que é considerável o número da rotatividade de professores(as) nas escolas, “essa rotatividade gera uma falta de vínculo do professor com a escola, o que pode trazer graves consequências para um tão necessário e almejado ensino de qualidade” (LAPO; BUENO, 2003, p. 71).

Nesse contexto, a sondagem da supervisão faz-se necessária: “o supervisor, com base nos dados obtidos, deve procurar, na medida do possível, sugerir o que melhor convém ao professor e o ajudar, dentro das suas possibilidades, encontrar o seu caminho” (NÉRICI,

1986, p. 218). Ainda para o autor, qualquer professor(a) que se encontrar com dificuldades na escola, o(a) supervisor(a) precisa fazer com que os(as) colegas o(a) auxiliem na superação da situação. Isso vai ao encontro da fala da participante SE.5 “[...], eu tenho parceiros, os professores entre si se orientam, se ajudam muito, discutem sobre as avaliações, sobre o percurso dos alunos. É nas trocas que eles identificam as dificuldades e juntos tentam buscar soluções” (SE.5).

Esse movimento é imprescindível como auxílio na superação dos problemas na coletividade, podendo ser uma das ferramentas para o trabalho da supervisão escolar. Embora, como afirma Nérici (1984, p. 218), para os “professores novos, o supervisor deverá ter encontros com os mesmos, antes de entrarem em serviço, cientificando-os [...] de como funciona a escola [...], entusiasmando-os na cooperação com os(as) colegas, com a si mesmo [...] e com a supervisão”.

Assim compreendida, a parceria entre os(a) profissionais na escola é fundamental. A troca de experiências e de observações entre os pares pode funcionar como uma releitura da atuação e das possibilidades de formação e aprendizagem do(a) professor(a). Neste sentido, para Nóvoa (1997, p. 26), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”, constituindo-se na profissão.

Toda experiência reveste-se de características singulares, ao mesmo tempo em que se pode refletir a prática com os diferente sujeitos, uma vez que a atuação vai se moldando para melhor atender a realidade. Ou ainda, como afirma Azzi (2009), é a partir das experiências e do acompanhamento que os(as) professores(as) sentem-se estimulados a estudar a natureza da escola e do próprio trabalho, impedindo que a “imitação” de tarefas se cristalize nos(as) professores(as), alcançando, assim, a totalidade educativa.

Para Libâneo (2017, p. 258), a troca de experiências “quando utilizada na escola e na sala de aula, visa o desenvolvimento profissional do professor. [...] Suas finalidades são bem específicas: ajudar o professor a melhorar seu desempenho profissional, criar situações para ajudá-lo a avaliar seu próprio desempenho e a fazer auto-observação”, bem como a realizar a autoavaliação. Ainda, para esse autor, essa ação sugerida tem, como objetivo, “tornar mais eficaz e menos estressantes as atividades docentes” (2017, p. 259), pois, a partir do que é observado, preciosos dados são aprimorados, permitindo a identificação de problemas na própria atuação.

Assim sendo, em cada oportunidade, a supervisão escolar, também, deve ser receptiva às possibilidades de trocas, através de um clima de compressão e confiança entre supervisor(a) e professor(a), uma vez que o apoio, a cooperação e o compromisso entre eles(as) elevam os efeitos das aspirações de cada um(a) na escola. Neste sentido, “a dinâmica que se estabelece entre os elementos do trabalho [...] evidencia não só a sua especificidade [...]. Evidencia, a importância e a necessidade de um profissional qualificado para o exercício da função” (AZZI, 2009, p. 41). Na medida em que a supervisão, também, reconhece suas fragilidades, busca, certamente, qualificar-se para melhorar as condições de acompanhamento aos(as) profissionais.

#### **5.1.4 Alternativas para o trabalho mais autônomo**

Visitar e revisitar o papel das supervisoras nos espaços escolares, requer, também, avaliar as práticas que se encontram consolidadas nas atribuições e, a partir delas, refletir proposições, que gerem aperfeiçoamento no trabalho desses(as) especialistas e dos(as) professores(as) nas instituições de ensino. Isso representa o grande desafio para a supervisão escolar, uma vez que, primeiro, é preciso acreditar na supervisão e, segundo, não “negar” o seu trabalho dentro do espaço da escola. Por mais que a supervisão escolar “[...] se prepare para essa tarefa, sem inserção do professor, o êxito ficará certamente comprometido [...]” (GUIMARÃES; VILLELA, 2009, p. 49), pois, cada componente curricular tem uma estrutura, uma coerência, um sentido, um significado com finalidade de relações factuais que podem distanciar ou aproximar os(as) aluno(as) dos saberes escolares.

Dessa maneira, neste enfoque, não se esgotam possibilidades, mas se manifestam alguns interesses, que, no plano prático da supervisão, podem ser ideias que partiram das experiências e das necessidades de organização de propostas, na tentativa de superar as deficiências nos encaminhamentos pedagógicos.

Partindo desse pressuposto, ações podem colaborar para o trabalho pedagógico dos(as) supervisores(as), serem mais autônomos, de modo que esses(as) não se subordinem e/ou “engessem” nas propostas apresentadas nas atribuições de carreira, bem como nas propostas de formação continuada encaminhadas às escolas pela Secretaria de Estado da Educação (SED) catarinense. Baseadas nisso, as participantes trazem as seguintes ponderações:

É muito importante que se reserve momentos de estudo ou formação continuada no calendário escolar, para discutir com o grupo as necessidades, trocar experiências, encaminhamentos para que possamos exercer o que, de fato, nos compete e fazê-lo bem feito (SE.1).

Penso que o aperfeiçoamento é o ponto chave e deve ser constante, para nós e para os professores, sempre estudei muito, fiz cinco especializações, mesmo assim me sinto instável [...] a educação é ampla e os índices nem sempre são favoráveis. A nossa busca deve ser incessante, pois, iremos nortear o professor, o nosso compromisso tem de ser maior, buscar mais e mais, não para 'aparecer', querer ser mais, mas porque é nossa obrigação saber (SE.2).

Em qualquer profissão, é preciso se impor, mas com argumentos, para isso, é preciso estudar, se aperfeiçoar, isso dá possibilidade de fazer meu papel. E para esse fazer é preciso estar com professor e aluno. Ser visto para ser procurado, não ser de gabinete, se não o problema não chega até nós. É preciso estar no meio deles para ver as dificuldades (SE.3).

Há algum tempo, as formações vêm pré-determinadas, isso imobiliza a escola, pois, não conseguimos discutir nossa realidade, porque acabamos pensando por um viés já produzido. Este ano, não conseguimos discutir nossa proposta pedagógica, rever nosso PPP, tivemos formações fora do espaço da unidade, integrado a outras escolas, isso é muito bom, mas ficou mais difícil pontuar nossos problemas (SE.4)

Já tivemos muitos avanços comparados a outras épocas. Percebo que hoje temos a geração pega-leve, de professor e de aluno. Por isso, é preciso começar, começar com pequenos grupos e estudar a escola, os problemas, os desafios, estudar teorias. Os professores precisam estudar textos, ler, trocar ideias. Mas, esses encaminhamentos precisam do respaldo da direção (SE.5).

As considerações das participantes caminham para momentos de formação continuada nos espaços escolares, bem como para grupos de estudo que propiciem aperfeiçoamento contínuo aos(as) professores(as) e aos(as) supervisores(as). Nas falas, implica reconhecer, que, estando na vida escolar e/ou fazendo parte desta, obriga esses(as) profissionais ao constante aprimoramento, de modo a trazer foco para a profissão, produzindo “vidas”, valorizando conteúdos, formação, trabalho, práticas, experiências compartilhadas e compreendendo que as teorias fornecem “pistas” para que não ocorram equívocos durante o percurso do exercício.

Isso aponta para o “produzir a profissão”, dotando-se de saberes não únicos, uma vez que a “educação é ampla” (SE.2), tanto que pode ser constituída pela formação inicial e contínua do sujeito, “no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação” (PIMENTA, 2009, p. 31). Para Libâneo (2017, p. 187), a formação continuada vem acompanhada da formação inicial, assim sendo:

A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento

profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

Essa necessidade é positiva e afirma que “a formação continuada na escola e fora dela, dependem [...], também, das condições de trabalhos oferecidas aos educadores e [...] das atitudes destes diante do seu desenvolvimento profissional” (FUSARI, 2009, p. 23). Partindo dessa concepção, as oportunidades de aperfeiçoamento contínuo deveriam emergir das próprias instituições de ensino, de modo que, se somando às experiências, o(a) profissional analise e busque objetivos, que melhor atendam às necessidades e realidades dos(as) alunos(as). Por isso, a formação precisa ser permanente e se “prolongar por toda a vida”, uma vez que vai lidar com a “internalização de saberes e com a formação humana” (LIBÂNEO, 2017, p. 187).

Nesse contexto, o trabalho da supervisão parte das “projeções de ações”, a partir do que observa, desenvolve no dia a dia, das falas que ouve, dos gestos, do comportamento, da coesão do grupo, entre outros aspectos, pois as atitudes por si só não bastam, impõem conhecimento, pensamento reflexivo, concepções da profissão e do trabalho. Assim, as possibilidades na atuação vão ficando mais claras, criando formas variadas de estímulo e de envolvimento, valorizando as experiências e abrindo espaços para novas práticas (GARRIDO, 2009).

Nesse viés, compreender algumas situações e ao mesmo tempo experienciar outras, obriga o(a) supervisor(a) a afastar-se do olhar da profissão, ou seja, do olhar “de supervisor(a)”, para poder observar a realidade da prática, a partir do olhar do(a) outro(a), buscando um melhor entendimento do objeto/fenômeno a ser investigado. Isso pressupõe ricas informações para o desenvolvimento e acompanhamento com mais sentido ao(a) docente.

Dessa forma, importante frisar que o(a) supervisor(a) diante dos desafios escolares precisa de uma formação sólida e contínua, pois, estando diante das reais dificuldades da função e à frente do setor pedagógico da instituição, necessita tomar decisões e subsidiar o trabalho do(a) professor(a). Apesar disso, destaca-se que o fracasso da escola e do(a) educador(a) é, também, o fracasso do(a) supervisor(a), uma vez que a educação é essa ciência coletiva, envolve todas as funções e todos os sujeitos no espaço da escola. Cada ator escolar traz a contingência de experiências, de observações, de culturas, de pensamentos, entre outros aspectos, reais da profissão e do processo pedagógico.

Enlaçado a isso, Fusari (2009, p. 22) corrobora que “a formação continuada dos educadores atuantes na escola, será mais bem-sucedida [...]”, posto que, há muito tempo, ela é reivindicada para que aconteça nos espaços escolares, de modo que se possa desenvolver, reavaliar e avaliar o Projeto Político-Pedagógico da unidade, o Plano de Trabalho do(a) professor(a), bem como as demais ações pedagógicas, que interferem no processo de ensino e aprendizagem da instituição.

Assim sendo, faz-se necessário apontar proposições pedagógicas na área da supervisão escolar, que busquem a articulação de ações diárias e que envolvam o trabalho da supervisão ao trabalho dos(as) docentes, delineando e possibilitando um direcionamento e/ou uma orientação pedagógica a esses(as) profissionais professores(as). Nos depoimentos das participantes, tem-se as seguintes observações:

Os profissionais da escola precisam refletir sua prática, de modo constante, planejando de forma multidisciplinar para que as matérias se ‘conversem’, se entrecruzem. Não é uma ação utópica, pode acontecer, mas o professor também tem que querer, tem que estudar e ler, e... nós também para ajuda-los (SE.1).

Vejo que o planejamento coletivo é extremamente importante, fundamental na escola. Também, o acompanhamento de aula do iniciante com o experiente, mas ele tem de ser apaixonado pela educação e precisa acontecer. Também, o acolhimento ao profissional vai fazer ele se sentir seguro, orientado, ciente do funcionamento da escola e ele vai saber que pode contar com a gente (SE.2).

Uma coisa que eu fazia antigamente era acompanhar as aulas do professor, talvez isso eu tenha que voltar a fazer. Eles precisam perceber que isso é pedagógico, que a gente também pode acompanhar a evolução do aluno, do aluno que produz e do que não produz, captar as conversas para ajudar o aluno e o professor no processo de ensino e aprendizagem (SE.3).

É preciso fazer nosso papel de orientação ao professor, é uma ação necessária, isso é pedagógico e de extrema importância na escola, pois ali a gente orienta o planejamento, situa o professor, principalmente, os novos. Outra proposta é o professor registrar sua prática para analisa-la, é com os registros que eles observam as fragilidades nas aulas. Mas, para que a gente pense em coisas diferentes, novas, a gente precisa ter um momento só nosso, das especialistas, trocar ideias, sugestões, estudos, precisamos de encontros trimestrais. Não pensamos nosso trabalho (SE.4).

É preciso ter uma boa troca entre os mais jovens e o experiente, aqui existe essa boa troca. Existe uma rejeição no primeiro momento. Quando vamos orientando, aí o experiente começa a “abraçar” o mais novo e a causa do problema. As técnicas ajudam e as experiências também. O que eu tenho de experiência que o novo traz de conhecimento que pode ajudar? Aí o trabalho coletivo de alguma forma vai acontecer. Precisamos sair da zona de conforto, se queremos mudança (SE.5).

Os depoimentos das participantes trazem indicações de ações para o desenvolvimento de propostas direcionadas ao(a) docente, de modo que ele(a) reflita e registre suas práticas, planeje coletivamente, acompanhe aulas entre os pares (experientes e iniciantes de carreira).

A supervisão realiza a orientação constante aos(as) profissionais, principalmente, aos novos no primeiro contato destes(as) com a escola, para que, durante o exercício na instituição, sintam-se seguros e pertencentes ao espaço.

Em paralelo as essas ações, as participantes trouxeram a necessidade dos(as) professores(as) e supervisores(as) buscarem uma formação sólida em leituras, bem como em encontros de estudo e/ou formações continuadas, para tornar o trabalho escolar mais criativo, investigativo e produtivo. O “trabalho escolar” pauta-se em princípios teórico-metodológicos, em que o(a) estudante desenvolve sua capacidade intelectual, cognitiva e emocional para a vida “pós educação básica”, ou seja, para sua vida profissional, para seu projeto de vida. Conseqüentemente, o conhecimento dos conceitos e conteúdos escolares torna-se a base para esse processo.

Relacionada aos princípios teórico-metodológicos, tem-se a pesquisa como princípio educativo e pedagógico, haja vista que estimula a aprendizagem através da investigação e da curiosidade. Por isso, ensinar e aprender pela pesquisa necessita ser condição essencial no exercício da profissionalidade do(a) professor(a) e do(a) supervisor(a). Conforme Demo (1996, p. 10), a pesquisa pode ser uma das ferramentas e/ou maneiras de formar o “sujeito competente, no sentido de ser capaz de, tomando consciência crítica, formular e executar projeto próprio de vida no contexto histórico”, ou ainda produzir conhecimento a partir do que conhece e do que já se tem produzido. Essa ciência é fundamental para o desenvolvimento da formação dos sujeitos que estão no ensino escolar.

Considerando essa possibilidade, a aula torna-se o produto da educação escolar e do trabalho pedagógico do(a) professor(a). Por isso, o desenvolvimento do pensamento acontece perpassado também pelos encaminhamentos da supervisão escolar. Para isso, o(a) supervisor(a), também, precisa ter um tempo extra para rever seu planejamento didático, suas intervenções, registros, aperfeiçoamento, leituras, entre outros aspectos, que tratam da realidade do ensino e da aprendizagem, da realidade professor(a), tanto do viés pessoal como do exercício profissional. Por sua vez, a docência torna-se “um exercício complexo, com ambigüidades, dificuldades e desafios de toda ordem na qual os adultos – professor formador e professor aprendiz – estão isomorficamente envolvidos” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 62).

É nessa linha pragmática que a ação da supervisão precisa ser tecida, a fim de que a consciência dos problemas seja determinante para a sua solução. A supervisão escolar presa em técnicas, sem verificação das suas práticas, sem aperfeiçoamento, sem leituras, sem

envolvimento pedagógico, está, sem dúvida, jogando fora as oportunidades da vida moderna e/ou dos muitos anos que lhes foram confiados para atingir os objetivos educacionais (ANDRADE, 1982)

Nessa compreensão, Libâneo (2017, p. 276) enfatiza que “a organização escolar é uma unidade social em que pessoas trabalham juntas, interagem, para desenvolver melhor o ensino e a aprendizagem dos alunos”, mas, na interação, manter as especificidades e as finalidades à realidade da função, é cumprir com as atividades profissionais, no sentido de responder com seriedade o que lhes foi determinado.

## **6 AÇÕES PEDAGÓGICAS: UMA CONTRIBUIÇÃO À PRÁTICA DA SUPERVISÃO ESCOLAR**

A cada dia, surgem novos desafios que demandam novas ações e novas práticas no espaço escolar. As intencionalidades que perpassam o ambiente da escola necessitam de comunicação, interação e construção coletiva entre os(as) profissionais da unidade escolar. Desse modo, se a educação escolar é uma das proposições sociais que contribui para a formação do sujeito, sem dúvida, práticas pedagógicas são necessárias para contribuir com “possibilidades potenciais” na aprendizagem.

Ao pensar as ações a seguir, trago uma proposta de intervenção pedagógica para a prática da supervisão escolar. A intencionalidade é contribuir com a sistematização de proposições, considerando: o planejamento didático-pedagógico no coletivo, questionamento e reflexão sobre a prática cotidiana, observação da prática entre os pares, orientações pedagógicas aos(às) docentes, avaliação da aprendizagem inclusiva, conteúdo e forma: a dialética entre o ensino e a aprendizagem e a formação continuada dos(as) professores(as) e o contexto escolar.

Tais ações constituem possibilidades para o desenvolvimento de um trabalho exitoso e mais significativo na área da supervisão escolar. Assim, as atividades desempenhadas pelo(a) supervisor(a) no espaço escolar necessitam assumir uma posição ativa e interativa com os(as) docentes da escola, para que as ações de ambas as partes complementem-se.

As ações indicadas a seguir serão encaminhadas às escolas das participantes da pesquisa e, posteriormente, poderão ser disponibilizadas, via e-book ou e-mail, para as demais escolas públicas da rede estadual catarinense, como possibilidades para contribuir não só com a prática dos(as) supervisores(as), mas, principalmente, com o estudo e com a reflexão sobre a profissão supervisor(a) escolar. Hoje, compreender o sentido, as concepções e as ações desse profissional evidencia-se como uma necessidade, pois os momentos de tensão vividos na educação brasileira obrigam ter saberes sobre a ação supervisora.

## 6.1 PLANEJAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO COLETIVO

Incentivar a prática do planejamento didático-pedagógico de forma coletiva pode ser uma das ações mediadas pela supervisão escolar, uma vez que documentos curriculares como: a Base Nacional Comum Curricular, a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação (2013), entre outros documentos norteadores, já explicitam tal necessidade.

O ato de planejar coletivamente é, também, a forma de conhecer o trabalho do(a) colega e, a partir do enfoque dele(a), trabalhar a sua proposta, alinhando informações. No planejamento coletivo, não existe carreira solo, ou seja, não se planeja sozinho. Nessa modalidade, o(a) professor(a) precisa aprender a pensar com os pares não só a prática, mas pensar a partir da realidade do(a) aluno(a), (re)pensando ações e criando outras, quando não ocorre a aprendizagem.

Porém, hoje, no estado de Santa Catarina, na carga horária do(a) professor(a) não estão previstas “aulas de planejamento”, sendo que elas acontecem durante as “horas atividades”<sup>51</sup>, ou seja, aulas em que o(a) docente não está atuando com os(as) alunos(as) e, na maioria das vezes, realiza correção de trabalhos, provas, organização do diário online e planejamento, por isso, acontece individualmente. A partir do ano de 2020, “120 escolas do estado catarinense, denominadas escolas piloto” (SANTA CATARINA, 2019, p. 08), implementarão o Novo Ensino Médio, prevendo, na carga horária do(a) professor(a), cinco horas-aula para planejamento coletivo.

O planejamento coletivo instiga a compreender que o ensino por componente fragmentado dificulta o desenvolvimento da capacidade de contextualizar os saberes. Para Nóvoa (2019), não tem como se integrar numa profissão sozinho, isoladamente, visto que, para a construção de novas práticas pedagógicas, é necessário o apoio na reflexão coletiva. Nesse contexto, o(a) Supervisor(a) Escolar pode atuar com “visão coletiva”, traçando objetivos a fim de transformar o trabalho "solo" em trabalho colaborativo e participativo. Por isso, "o Supervisor terá de estar com sua atenção voltada às características de cada professor, ao pensar e ao fazer de cada professor" (SOUZA et al, 2017, p. 493), para que o planejamento

---

<sup>51</sup> Na carga horária de 10 horas-aulas semanais, o docente possui duas horas-aula de “horas atividades”; 20h-quatro horas atividades; 30h-seis horas atividades e 40h-oito horas atividades. As horas-atividades destinam-se ao trabalho extraclasse e às atividades complementares à regência de classe (SANTA CATARINA, 2015).

didático-pedagógico torne-se um estudo integrado com as teorias, conteúdos, objetivos, ações, avaliações.

Considerando a importância do planejamento, bem como as vantagens de pensar coletivamente, faz-se necessário ao(à) Supervisor(a):

1. Implementar junto com o(a) professor(a) diretrizes do planejamento didático-pedagógico;
2. Analisar e orientar a proposta do planejamento didático-pedagógico com o(a) professor(a);
3. Observar o planejamento individual de modo a organizá-lo em sua área afim, entrecruzando-o com conceitos e conteúdos das suas ementas;
4. Estruturar junto com os(as) professores(as) “temas comuns”<sup>52</sup> ou temas geradores e/ou projetos, a fim de abarcar os conceitos e conteúdos dos componentes curriculares, organizando-os por área<sup>53</sup> do conhecimento ou nas quatro áreas, definindo “sequências didáticas” de maneira a entrelaçar “saberes afins”.
5. Estimular, no coletivo, a percepção da importância de contextualizar os diferentes saberes entre componentes curriculares, contextualizando as partes no todo;
6. Estabelecer objetivos comuns de acordo com a proposta pedagógica da escola, do tema gerador/projetos e, principalmente, de acordo com a necessidade dos(as) estudantes;
7. Acompanhar a execução/aplicabilidade do planejamento de cada área, bem como de cada docente, semanalmente, durante os momentos de reunião<sup>54</sup> do planejamento coletivo;
8. Nos encontros de planejamento, refletir com o grupo os seus encaminhamentos, bem como o desenvolvimento dos conteúdos e as dificuldades emergentes;

---

<sup>52</sup> Esses temas podem partir de um componente curricular abrangendo não só a Área do Conhecimento, mas as demais Áreas, conforme as necessidades e as relações dos assuntos/conteúdos.

<sup>53</sup> De acordo com LDB (1996), as áreas são compostas por: “I - Linguagens e suas tecnologias; II - Matemática e suas tecnologias; III - Ciências da Natureza e suas tecnologias; IV - Ciências Humanas e Sociais aplicadas”.

<sup>54</sup> O planejamento coletivo (por áreas) está previsto na implementação do novo ensino médio - Lei nº 13415/2017. Não havendo a existência dessa possibilidade, o(a) supervisor(a) escolar, semanalmente, poderá articular individualmente as informações entre os componentes, bem como os temas e os projetos.

9. Incentivar que os(as) docentes de cada componente curricular engajem-se, responsabilizem-se e comprometam-se com à Área de Conhecimento;

10. Avaliar, com cada profissional do componente da Área de Conhecimento, o andamento da proposta pedagógica da escola e sua articulação com a proposta de ensino e a formação pretendida para o estudante.

11. Pesquisar e disponibilizar materiais e leituras acerca da educação, da didática e do planejamento coletivo, que possam ser discutidos e refletidos no grupo, contribuindo na organização da nova proposta de planejamento.

## 6.2 QUESTIONAR E REFLETIR A PRÁTICA COTIDIANA

Pensando na proposição de questionar a refletir a prática cotidiana e a forma como a escola está organizada, o(a) Supervisor(a) Escolar necessita atuar como ‘um par de olhos’ para observar, articular, instigar e problematizar a ação docente. Para tanto, é fundamental tornar-se parceiro(a) contribuinte com o desenvolvimento pedagógico dos(as) professores(as), instigar à reflexão e à criticidade frente aos problemas que emergem do/no cotidiano escolar, pois, é o trabalho do(a) professor(a) que dá sentido ao trabalho do(a) Supervisor(a) (MEDINA, 2013).

Estimular os professores(as) a pensar criticamente e a questionar suas ações no contexto da sala de aula requer mudanças pedagógicas significativas deles(as), desde a organização do planejamento das aulas à execução de sua prática. Toda e qualquer “reflexão requer aprofundamento de estudo dos fundamentos didáticos-metodológicos para a explicitação da prática docente” (ROMANOWSKI, 2003, p. 64), caso contrário, nesse discurso, ter-se-á o esvaziamento do significado do processo reflexivo e da profissionalização do(a) professor(a). Não basta o(a) profissional ser somente reflexivo se ele(a) não der sentido à reflexão. O processo reflexivo é o caminho, é o instrumento para melhorar o que é específico da profissão, construindo sentido ao cotidiano e frente ao significado do que, de fato, é ensinar (GADOTTI, 2003).

Atualmente, percebo que, em muitas escolas públicas catarinense, os(as) educadores(as) atuam mais “mecanicamente”, sem considerar que muitas de suas ações

podem estar equivocadas, desde a condução da explicação dos conteúdos ao exercício das atividades. De acordo com os relatos durante a pesquisa empírica, observa-se que os(as) docentes estão mais preocupados(as) com a quantidade de informação a serem repassadas, do que com a apropriação e/ou assimilação do conteúdo pelos(as) alunos(as), dificultando que se sintam instigados(as) a pesquisar, a produzir e a criar novos conhecimentos.

Por isso, o exercício do pensar/refletir a prática precisa integrar o dia a dia do(a) docente, embora essa ação seja específica de cada indivíduo, ela está diretamente relacionada à consciência do(a) educador(a) frente as suas ações e aos seus resultados. “Examinar mentalmente” (DEWEY, 1976, p. 13) determinada situação aprofunda a observação do(a) docente, de modo a buscar a superação dos problemas.

Considerando a necessidade da reflexão cotidiana do(a) docente, a supervisão escolar pode:

1. Observar junto ao(à) professor(a) os resultados positivos obtidos a curto prazo;
2. Analisar com o(a) docente sua didática e sua metodologia, (re)construindo sua prática cotidiana;
3. Através de retrospectivas, reconstruir com o(a) professor(a) algumas situações-problema que emergiram durante o ensino, (re)organizando intervenções didáticas;
4. Verificar as finalidades e as intencionalidades do que está sendo estudado, buscando pontuar o que é essencial à realidade individual e social dos(as) alunos(as);
5. Observar com o(a) professor(a), por médio da avaliação sistemática, o rendimento dos(as) alunos(as);
6. Conversar quinzenalmente com o(a) docente, procurando “sentir” e “entender” se ele(a) está inserido(a) na proposta pedagógica da escola;
7. Instigar o(a) professor(a) a ouvir o(a) aluno(a) e construir novas práticas de trabalho com ele(a);
8. Dialogar e rever cotidianamente com o(a) professor(a) seu plano de trabalho, considerando as necessidades que emergem na sala de aula.

### 6.3 OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA ENTRE OS PARES

Ao propor ao(a) profissional professor(a) a observação das aulas dos(as) outros(as) colegas, constitui-se como um dos pontos de partida para o desenvolvimento pessoal, profissional e pedagógico docente. Esse método possibilita a “desmistificação” da visão do(a) supervisor(a) escolar como sendo alguém que fiscaliza, que é autoritário(a) e que inspeciona o fazer docente. Nessa profissão, quando “abandonamos a concepção e as práticas predominantemente dos séculos passados assumimos uma postura dialógica, relacional, cultural e contextual” (GADOTTI, 2003, p. 25).

Essa prática pode ser concebida como uma inserção positiva aos(as) professores(as), principalmente os(as) iniciantes na carreira, pois, ao acompanhar práticas pedagógicas de outros(as) profissionais, estará constituindo-se enquanto docente. “Quando os professores aprendem juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências, informações, a buscar soluções” (GADOTTI, 2003, p. 31) e experiências. É com essas experiências que se vai produzindo o “cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre prática mediatizada pela de outrem” (PIMENTA, 2009, p. 20).

Isso representa, sugestivamente, a possibilidade de uma educação coletiva, com novas ações, novos olhares e novas estratégias para alcançar uma educação democrática. Incentivar essa ação na escola passa a ser uma missão “nobre na profissão, pois dela depende o futuro dos jovens profissionais, mas também o futuro da própria profissão e da sua capacidade de renovação” (NÓVOA, 2019, p. 10). E, avançar nessa proposta é, também, ressignificar, no espaço da sala de aula e da escola a profissão do(a) professor(a) e do(a) supervisor(a), esse(a) ultimo(a) ajudando os(as) docentes a perceberem a multiplicidade de papéis, que precisam ser desenvolvidos durante o processo de ensino e aprendizagem.

Ao considerar essa nova prática, faz-se necessário ao(à) supervisor(a):

1. Apresentar sugestões de leituras propositivas acerca de experiências a partir da observação da prática entre colegas, nas reuniões de planejamento coletivo;
2. Orientar o(a) docente para a observação da prática como proposta de registrar as possíveis situações de ensino e aprendizagem, as interações, as dificuldades verificadas, as metodologias que cativam os(as) alunos(as);

3. Enfatizar junto ao(à) professor(a) observador(a), que a observação deve acontecer com o olhar analítico, reflexivo e construtivo, observando os interesses, os comportamentos e as situações individuais de cada discente, durante o desenvolvimento da prática pedagógica;

4. Enaltecer junto aos(às) professores(as) a importância de compartilhar a prática pedagógica observada, para que, juntos(as), criem propostas de ensino e aprendizagens que melhor respondam aos interesses dos(as) alunos(as);

5. Refletir com o docente a importância de “estar aberto(a)” às novas experiências pedagógicas de forma coletiva;

6. Acompanhar como profissionais em constante aperfeiçoamento de modo a rever as práticas que não foram bem sucedidas, aprimorando e mantendo as que foram exitosas;

7. Dialogar com os(a) docentes, para demonstrar que a troca de “experiência assistida” representa uma forma de aprimoramento pessoal e profissional, bem como as práticas pedagógicas e reorganização do planejamento de seu componente curricular.

#### 6.4 ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS AOS(ÀS) DOCENTES

Para haver cooperação são necessários interesses e objetivos comuns. É, nesse pensar, que pode pautar-se o trabalho da supervisão escolar, reconhecendo que a mediação e a orientação pedagógica aos(as) professores(as), torna o trabalho docente e da supervisão um potencial de possibilidades. Com isso, pode-se assegurar que a função social da escola, os objetivos, as metas, as finalidades (tanto da escola como do/a professor/a) sejam alcançadas, uma vez que se “faz supervisão no aprendendo a pensar a supervisão, por isso, se faz fazendo-se com os outros, se faz pesquisando, avaliando, mediando e redimensionando a educação” (URBAN, 1985, p. 6).

A orientação pedagógica como proposta de ação da supervisão é uma forma de rever práticas, intencionalidades, discutir propostas, ações e objeções, trocar ideias, informações, analisar metodologias, conceitos e conteúdos, buscar alternativas coerentes aos objetivos e às finalidades da escola, entrecruzando-se com a realidade dos(as) alunos(as).

Neste sentido, orientar o(a) educador(a) para o exercício da professoralidade exige conhecimentos da supervisão para além de metodologias, teorias, práticas, fórmulas,

conceitos e conteúdos, exige-se saber ser ético, saber escutar sem julgar, saber perceber/enxergar o(a) docente para construir com ele(a) possibilidades; o(a) mestre não é aquele(a) que conduz o(a) outro(a) a ser, mas aquele(a) que, igual na relação de aprendiz, é capaz de ser paciente e entusiasta na escuta (MARQUES, 1992).

É importante destacar que, de acordo com a pesquisa realizada junto às supervisoras, o trabalho de orientação pedagógica ao docente não acontece de forma constante, devido às inúmeras funções que são realizadas diariamente. Ademais, em muitas escolas catarinense, não há o(a) profissional supervisor(a) para realizar essa orientação.

Caracterizando a orientação pedagógica como sendo, também, o desenvolvimento de uma relação profissional mais estreita entre professor(a) e supervisor(a), faz-se necessário ao(à) supervisor(a):

1. Situar o docente no espaço escolar, pontuando as principais ações do PPP (proposta pedagógica da escola, objetivos, finalidades, características dos/as alunos/as, cursos ofertados, ementas, calendário escolar, atribuições dos/as docentes, projetos coletivos), materiais didáticos/midiáticos, proposta pedagógica da rede estadual catarinense, principais legislações vigentes, documentos norteadores, entre outras ações da escola;

2. Orientar detalhadamente quanto à organização do plano de trabalho, para que, em todas as suas etapas<sup>55</sup>, seja fundamentado em autores(as) e atenda às necessidades dos(as) aluno(as);

3. Enfatizar ao(à) professor(a) que “todos os objetivos” do plano de ensino precisam estar claros para os(as) alunos(as), ser planejados *a priori*, não se desarticular das avaliações, de modo que, também, a metodologia esteja adequada aos objetivos;

4. Frisar aos(às) docentes que especifiquem, detalhadamente, no diário de classe, o conteúdo que está sendo trabalhado e, no conteúdo, detalhar o que está sendo avaliado (trabalho, prova, seminário, observação das atividades no caderno, apresentações, pesquisa, atividades produzidas em sala, entre outros), para que não ocorram divergência de informações entre professor(a) e aluno(a);

---

<sup>55</sup> Propostas de etapas do plano de trabalho: Conceito da disciplina, justificativa, objetivos (geral, pensado a longo prazo; específicos, pensado a curto prazo, ou seja, nos trimestres ou bimestres), conteúdos programáticos, caracterização metodológica de ensino, avaliação, recuperação paralela e bibliografias.

5. Comunicar aos(as) professores(as) que toda avaliação requer a Recuperação Paralela (RP), a qual deve ser especificada no campo de registro do conteúdo, bem como de que forma procedeu-se, detalhando quais conteúdos foram recuperados;

6. Orientar o(a) professor(a) que o(a) supervisor(a) escolar é seu(sua) parceiro(a) pedagógico(a) e que está para lhe auxiliar nas necessidades em sala de aula;

7. Auxiliar e propor aos(às) docentes leituras sobre “ciência da educação”, “processo ensino e aprendizagem”, “avaliação”, bem como autores(as) que correspondam ao seu componente curricular;

8. Orientar os(as) docentes que situem os(as) aluno(as) quanto aos fundamentos do seu componente curricular, determinando, sempre, o que vai trabalhar;

9. Solicitar que os(as) docentes verifiquem o percurso educativo dos/as discentes, observando se o que está sendo trabalhado, atendendo as necessidades deles (as) (avaliar percurso para, depois, se necessário, quantificar a atividade do processo ensino e aprendizagem) e, se precisar, retomar conceitos e conteúdos mediante novas abordagens metodológicas;

10. Orientar que, no primeiro contato com os(as) alunos(as), o(a) professor(a) realize um contrato didático, contendo critérios quanto à organização e aos procedimentos do componente curricular.

## 6.5 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM INCLUSIVA

Ensinar e avaliar pressupõe ao(a) professor(a) métodos, estratégias e propostas diferentes das vivenciadas no ensino tradicional. Nesse contexto, para uma avaliação inclusiva, que respeite o tempo e a diversidade subjetiva, intelectual e cognitiva dos(as) alunos(as), ela necessita ser dialógica, diagnóstica, mediadora e formativa, que envolva professor(a) e aluno(a) no processo de construção do conhecimento. A isso, tanto a LDB como a Proposta Curricular de Santa Catarina e os PPPs das unidades escolares explicitam suas objeções.

Nesses princípios, a avaliação serve “como instrumento de inclusão e não de classificação e/ou exclusão [...] tornando-se um indicador não apenas do nível de desenvolvimento do estudante, como também das estratégias pedagógicas e das escolhas

metodológicas do professor” (SANTA CATARINA, 2014, p. 46). Por inserir-se ao movimento contínuo do processo de ensino e aprendizagem, não pode ser uma atividade isolada e nem neutra, mas integrada à proposta de planejamento do(a) docente.

Porém, conforme se apontou na pesquisa empírica, a avaliação quantitativa torna-se o foco no processo de ensino e aprendizagem. Segundo as participantes, ela deveria ser a consequência dos resultados obtidos em sala de aula e do percurso formativo<sup>56</sup> do(a) estudante. Assim não pensada, passam a prevalecer os aspectos quantitativos sobre os qualitativos, desconectando-se da proposta avaliativa da rede estadual catarinense, da escola e do próprio planejamento do(a) professor(a).

Não obstante, a avaliação no espaço da escola precisa incluir, ser trazida “para dentro” do processo formativo do aluno, de modo que ao “avaliar [...] implica, antes de mais nada, acolhe-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está, para, a partir daí, decidir o que fazer” (LUCKESI, 2000, p. 02). A avaliação como proposta de inclusão é “contínua e cumulativa [...], com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996, p. 01).

Para que a avaliação do(a) professor(a) não recaia em uma avaliação que só quantifica e/ou classifica, a supervisão escolar pode:

1. Rever, junto com o(a) professor(a), os conceitos sobre o que, de fato, é avaliar, bem como os conceitos elaborados na sua proposta de ensino;
2. Discutir a avaliação nos momentos de reunião pedagógica, bem como refletir e discutir a teoria de autores(as) que se debruçam sobre a temática da avaliação;
3. Relembrar os(as) professores(as) que, assim como eles(as) avaliam, também são avaliados(as), pois, toda avaliação informa professor(a) e aluno(a) sobre os efeitos reais do trabalho pedagógico em sala de aula;
4. Orientar o(a) professor(a) quanto aos cuidados avaliativos, pois a “quantificação” é a transformação do saber subjetivo do(a) aluno(a) em uma “representação objetiva”, que é numérica e, de certa forma, classificatória;
5. Solicitar que os(as) docentes realizem “*feedback* contínuos, com os(as) alunos(as), sobre as progressões ou não dos saberes em seu componente curricular;

---

<sup>56</sup> Compreende-se o “percurso formativo como processo constitutivo e constituinte da formação humana. [...], um *continuum* que se dá ao longo da vida escolar, tanto quanto ao longo de toda a vida, significa considerar a singularidade dos tempos e dos modos de aprender dos diferentes sujeitos” (SANTA CATARINA, 2014, p. 31).

6. Dialogar, junto ao(à) professor(a), sobre a importância da avaliação ser compreendida como um processo de “formação contínua” do(a) aluno(a), de modo que ele(a) é responsável por orientar e monitorar a aprendizagem em sala de aula;

7. Refletir individualmente com o(a) docente, bem como no planejamento coletivo, sobre os fatores ou condições que geram elementos difíceis no curso da aprendizagem;

8. Orientar o(a) docente que, antes de quantificar, faz-se necessário perceber o(a) aluno(a) como um sujeito em construção, dotado(a) de interesses e ritmos de aprendizagens diferentes;

9. Acompanhar o conselho de classe, atentando para que os processos avaliativos considerem o percurso de desenvolvimento do(a) aluno(a).

## 6.6 CONTEÚDO E FORMA: A DIALÉTICA ENTRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM

O conteúdo do processo de ensino e aprendizagem “não está constituído somente pela matéria do ensino, por aquilo que se ensina, mas incorpora a totalidade das condições objetivas que concretamente pertencem ao ato educacional” (PINTO, 1982, p. 42). Em razão disso, no conjunto do “ensino escolar”, tem-se, como parte do conteúdo, “o professor, o aluno [...], as instalações da escola, os livros e materiais didáticos, as condições locais da escola” (PINTO, 1982, p. 42), o corpo pedagógico, a direção, entre outros aspectos que integram o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto operante, articula-se a forma, ou seja, o método, o caminho, a proposta para a constituição dos saberes, o que perpassa os pressupostos que integram os conteúdos, uma vez que, subtraídos do contexto citado, não haverá desenvolvimento vital e fundante na mediação entre docente e discente. Se nos conteúdos integram-se os saberes, é na forma que se imbrica a maneira como se constituem tais saberes. Por isso, nela, integra-se o caminho, o domínio, a espontaneidade, os intercâmbios, as movimentações, as relações que o(a) professor(a) utilizará para a apropriação e assimilação do conhecimento. Sem essa finitude no ensino e aprendizagem, a educação sofrerá o “descompasso das temporalidades vividas e nessa ruptura [...] transcenderá a mesmice da repetição” (MARQUES, 1992, p. 160).

Para tanto, o método e/ou a forma de ensino pode ser decisivo para o processo de aprendizagem, uma vez que a escola, em algumas situações, apresenta-se como a primeira

revelação para o desenvolvimento do olhar crítico e reflexivo do sujeito, constituída e pensada para combater a alienação durante a formação do indivíduo (PINTO, 1982).

Assim pensando, a supervisão escolar pode contribuir nas práticas de ensino ao:

1. Solicitar junto aos(às) docentes sondar a importância dos saberes prévios dos(as) estudantes, para a *posteriori* ingressar às ciências dos saberes científicos;

2. Buscar junto ao(a) professor(a) meios que incentivem o(a) aluno à produção escrita;

3. Conduzir, com o(a) professor(a), o desenvolvimento de um ensino pautado no diálogo e na mediação, de modo que o(a) professor(a), obtendo a consciência mais avançada, possa mediar a outra consciência que, por questões de maturação biológica, está em processo de construção do conhecimento;

4. Refletir individualmente com o(a) docente, bem como no planejamento coletivo sobre os interesses dos(as) alunos(a) e com quais métodos aprendem melhor, possibilitando aos(as) estudante (s) maior interesse na escola, reconhecendo-a como uma possibilidade de modificar, também, o meio/o lugar onde vive;

5. Diariamente, dialogar com os(as) docentes sobre a condução do ensino e aprendizagem em sala de aula, estando mais “próximo(a)” do(a) professor(a);

6. Instigar o(a) professor(a) quanto à necessidade constante de informar-se e instruir-se, na tentativa de buscar formas e propostas que melhor respondam a sua maneira de ensinar;

7. Estudar, junto com os(as) docentes, as dúvidas quanto ao ensino, aprofundando problemas ou dificuldades, metodologias, revendo situações em que não houve aprendizagem;

8. Reunir, quando houver necessidade, professores(as) com as mesmas problemáticas e dificuldades, na tentativa de juntos(as) discutir possibilidades de aprimorar o ensino e a aprendizagem;

9. Refletir com o(a) professor(a) a importância de autoquestionar-se no processo de ensino, pois, além de se perguntar o que deve saber para ensinar, precisa indagar-se “porque ensinar” e “como ensinar”.

## 6.7 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS(AS) PROFESSORES(AS) E O CONTEXTO ESCOLAR

A formação continuada precisa tornar-se uma prática efetiva nas escolas, partindo da realidade, mas sem ser unicamente ela. De acordo com Libâneo (2008, p. 227), “é na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais”. Na escola, encontra-se uma riqueza de possibilidades, por ser um lugar de vários mundos, várias faces, várias vozes, várias linguagens (ESTEVIÃO, 2004), que pertence a um tempo e a um lugar específico da sociedade.

Os(as) professores(as) necessitam perceber e estudar essa dimensão, caso contrário, corre-se o risco de criar práticas pedagógicas que não atendam às demandas dos(as) educandos(as). Para Barreto (2006, p. 96), na formação continuada, os professores(as) enfrentam “questões objetivas e reais que exigem deles respostas nem sempre fáceis. Em outras palavras, [...] têm perguntas e estão em busca de respostas”. Por isso, o “olhar múltiplo” capta a complexidade dos fatos, dos sujeitos e das problemáticas, concebendo-se como um espaço de “reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica, [...]” (GADOTTI, 2003, p. 31), transpondo as ações de “sala de aula”,

Dos saberes e valores, envolvendo atividades de extensão, grupos de estudos [...], cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida [...], tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015b, p. 13).

Porém, no cotidiano da escola pública da rede estadual catarinense, muitas são as contradições, visto que as propostas de formação continuada chegam até as unidades escolares pré-determinadas e organizadas pela Secretaria de Estado da Educação (SED) em forma de projetos homogêneos para toda a rede, deixando pouca margem para estudos a partir da realidade da escola. Dessa forma, muitos elementos da Unidade Escolar não são considerados, deixando de ter-se um “olhar” sobre eles, sobre os(as) colegas e sobre os(as) alunos(as), por não se aproximar das reais necessidades de cada instituição, distanciando-se dos interesses reais da comunidade escolar.

Embora, quando se distancia do objeto a ser estudado, se “possibilita uma [...] leitura mais fiel ao ‘texto’ “quer dizer, ao contexto”. Às vezes, “imersos na realidade de seu pequeno mundo”, não se é capaz de ver. “Tomando distância”, porém, emerge-se “e assim se vê como até então jamais se tem visto” (FREIRE, 2001, p. 264).

Considerando esses apontamentos, é essencial que a supervisão escolar, juntamente com a equipe diretiva da escola:

1. Organize uma agenda de estudo trimestral, incluindo, no próprio calendário letivo, momentos de reflexões e estudos acerca das problemáticas que emergem do movimento da escola;

2. Reflita com os(as) professores(as) os seus percursos na educação e, a partir deles, “provocar” para que sintam a necessidade de encontros formativos, ou seja, que parta do(a) próprio(a) professor(a) o interesse e a necessidade pelo aperfeiçoamento contínuo;

3. Dialogar constantemente com os(as) docentes na tentativa de “sondar” seus anseios e necessidades e, a partir deles, organizar encontros formativos nos espaços escolares;

4. Organizar momentos de estudo, nos quais os(as) próprios professores(as) sejam os(as) formadores(as), ou seja, que eles(as) socializem conhecimentos, leituras e práticas exitosas;

5. Considerar a organização e os encaminhamentos das formações continuadas da SED, articulando-as às reais necessidades da escola e à sua proposta pedagógica, fomentando as discussões e reflexões acerca do processo de ensino e aprendizagem;

6. Buscar, junto com a gestão escolar, parcerias em instituições universitárias, de modo a fomentar conhecimentos, estratégias, metodologias, didáticas, entre outras ações, impulsionando os(as) profissionais ao desenvolvimento de novas práticas educativas;

7. Trazer aos espaços de formação continuada questões relativas à vida em sociedade, salientando a importância de organizar estratégias de modo que a “relação” entre escola, família e sociedade aconteça;

8. Verificar se a equipe de professores(a) compreende os problemas e as dificuldades da escola, ou seja, observar se os(as) profissionais sentem-se inseridos(as) no projeto educacional da escola;

9. Possibilitar a discussão e o entendimento da filosofia educacional da escola, com vistas a buscar coerência entre a teoria e a prática;

10. Criar condições para o desenvolvimento da relação de mútua confiança, para que os(as) profissionais sintam-se encorajados, por iniciativa própria, a procurar o trabalho da supervisão escolar para dialogar sobre interesses e problemáticas em relação à docência.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*[...] deixo aberto um caminho, de relações e de reflexões... antes eu era um casulo e dentro de mim morava e, ainda mora, um potencial enorme, um potencial para voar, estou quase voando, um voo que não quer hesitar (ALZIBEIRO, 2002).*

Ao investigar sobre a supervisão escolar, bem como construir práticas pedagógicas que auxiliam ou colaboram no trabalho desses(as) profissionais, face a complexidade do tema e a pouca produção escrita, trouxe a esta pesquisa um caminho pontilhado de dificuldades. Entretanto, no alcance investigativo, apresento possibilidades reais de construção e de alternativas, que possam contribuir com o desenvolvimento do trabalho do(a) supervisor(a) escolar.

Algumas possibilidades reais de construções alternativas para a ação supervisora apresentam-se em diálogo com os objetivos desta pesquisa, uma vez que, ao (re)afirmar a relevância do acompanhamento do(a) supervisor(a) escolar ao fazer pedagógico dos(as) professores(as), também, ressignifica-se o papel de mediador(a) e orientador(a) junto aos pares. Assim, as ações pensadas neste escrito podem contribuir para a prática pedagógica da supervisão, de modo a estabelecer uma relação de mútua confiança entre supervisor(a) e professor(a), assegurando para ambos(as) o desenvolvimento de ações pedagógicas significativas.

Nesta pesquisa, explicito que, para o exercício da supervisão escolar, faz-se necessário ações que assegurem a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e, também, da prática supervisora. Tais ações são imprescindíveis para a concretização da proposta pedagógica da escola, do(a) professor(a) e do(a) supervisor(a), uma vez que é através da consolidação de práticas planejadas “no coletivo”, “no exercício de pensar sobre” as atividades desenvolvidas por cada profissional, que se mobilizam debates e permite-se estar aberto(a) às novas possibilidades, novas experiências, novas práticas que envolvam o trabalho da supervisão escolar. Estando os(as) docentes assistidos e ancorados(as) pela orientação da supervisão escolar, possibilita-se que esse(a) profissional transcenda os “estigmas” deixados na profissão.

Desse modo, compreendo que o(a) supervisor(a) ao ser percebido(a) como profissional que auxilia e orienta o(a) professor(a) contribui com a articulação da pedagogia de sala de aula à pedagogia da escola. Nesse contexto, o acolhimento e a orientação ao(a) docente será

essencial, uma vez que, de acordo com a literatura, o(a) supervisor(a) está para o(a) professor(a), assim como o(a) orientador(a) está para o(a) aluno(a).

Na caminhada em conjunto – professores(as) e supervisor(a) promovem o movimento da cooperação, aliviam tensões, conflitos e possibilitam uma relação de confiança. Assim, a visão que se tem do(a) supervisor(a) como aquele(a) que supervisiona, monitora, controla, que tem a “super-visão” ou “visão-sobre”, ou ainda que “sobrevê” na escola, passará a ser aquele(a) que escuta, orienta, auxilia, dialoga, tendo “outra-visão”<sup>57</sup>. Expresso em outros termos, uma visão compartilhada, socializada, que instiga o “enxergar” as possibilidades de potencial em cada um(a), mas, que também aprende instigado(a) pelo olhar do(a) outro(a). Quando a empatia sobressai-se, rompe-se com as visões autoritárias deixadas pela história.

Neste sentido, o conceito, o papel e as experiências defendidas pelos(as) autores(as) de renome da educação brasileira e na área da supervisão escolar evidenciam a operacionalização dessa função, que nunca foi, totalmente, erradicada, mas “negada” quanto ao seu papel, ao seu conceito, a sua funcionalidade e à legalidade nos espaços escolares. Hoje, na “rede de ensino público estadual catarinense”, é visível o questionamento: por que a supervisão escolar voltou? O fato é que nunca foi extinta, pois sempre esteve explícita na legislação. O que observo é um “intervalo” de concurso e/ou de contratação desses(as) especialistas, visto que as escolas, de acordo com a pesquisa bibliográfica e a própria legislação, já contavam com a presença desses(as) profissionais nos espaços escolares.

Não obstante, na rede estadual catarinense, de acordo com a investigação, com a presença dos(as) Assistentes Técnico-Pedagógico (ATPs) nas escolas, a partir do ano de 2005, o trabalho do(a) supervisor(a) escolar tornou-se “visível” e mais pedagógico, em virtude de que não precisava dar conta sozinho(a) de alguns encaminhamentos burocráticos, como a organização de materiais didáticos, arquivo de documentos, organização de projetos, assistência administrativa à escola, entre outros aspectos relativos aos(as) alunos(as).

Observo também que, devido às aposentadorias, as escolas foram sofrendo a “ausência” desses(as) profissionais e os Assistentes Técnico-Pedagógico foram abarcando as funções de acompanhamento ao(a) docente. Porém, no estudo, evidencia-se que eles(as) não estavam preparados(as) para o enfrentamento das atribuições e/ou responsabilidades da supervisão escolar, visto que, suas formações não eram na área da Pedagogia com a habilitação em

---

<sup>57</sup> Proposto por Vasconcellos (2002, p. 89).

supervisão, assim sendo, o concurso que os(as) implantou nas escolas (em 2005), trazia a possibilidade de ingresso para profissionais licenciados(as) em qualquer área.

Devido a isso, os arranjos, as dificuldades de encaminhamentos pedagógicos ao(as) docente (s), bem como aos(as) alunos, foram se tornando cada vez mais visíveis. Assim sendo, de acordo com os registros, no decorrer dos anos, com a falta e a conseqüente necessidade de preenchimento das vagas nas escolas dos(as) profissionais supervisores(as), no ano de 2017, foi retomada a contratação/efetivação desses(as) profissionais nas escolas da rede pública estadual catarinense. Tal necessidade deu-se não só para a supervisão escolar, mas para administração escolar e orientação educacional, tendo como objetivo suprir a demanda do acompanhamento pedagógico nas escolas.

Neste sentido, de acordo com o estudo, friso que a função dos(as) especialistas não deveria ser caracterizada como apoio técnico, conforme determina a Lei Complementar nº 668/2015 no estado de Santa Catarina, uma vez que, na pesquisa e na literatura, fica evidente que esses(as) profissionais não trabalham com sujeitos de formação técnica e nem com técnicas específicas. Eles (as) trabalham com profissionais licenciados na área da educação, tendo, como base, os fundamentos pedagógicos do ensino escolar, o currículo, a avaliação, o planejamento didático, as metodologias, as teorias, entre outros aspectos relativos à educação. Também, na formação desses(as) profissionais, fica evidente que ela não é técnica, mas pedagógica, constituída no curso de Pedagogia.

Nessa lógica e, a partir do estudo, o correto seria nominar *Supervisor(a) Pedagógico(a)*, uma vez que seu trabalho na escola mostra-se amplo e complexo, envolvendo as questões da educação e da supervisão, extrapolando as atividades da sala de aula e da escola, alcançando aspectos estruturais e sistêmicos do processo de ensino e aprendizagem. Ao refletir sobre a nomenclatura “Supervisor(a) Escolar”, remeto ao sentido “material”, que é o “edifício da escola”, quando, na verdade, compreendo que é imaterial, dado que abrange: questões dos saberes cognitivos e subjetivos, específico da “ciências da educação”, da sociedade e da cultura como um todo. Rangel (2002, p. 77) esclarece melhor, quando sintetiza que “o qualitativo pedagógico tem, como significante, o estudo da prática educativa, o que reforça o *estudo* como núcleo da orientação supervisora” (RANGEL, 2002, p. 77). Por essa razão, caracterizo melhor “supervisão pedagógica” e não “escolar”.

De acordo com o estudo, observo que, há mais de duas décadas, entre intervalos de contratação e concurso para a área da supervisão escolar, no estado de Santa Catarina, os(as)

Assistentes Técnico-Pedagógico (ATPs) foram assumindo funções não compatíveis com as suas atribuições e nem com a formação, causando o sobreposição quanto ao exercício do(a) profissional supervisor(a). Assim, explicitamente, o trabalho da supervisão passou a estar “disperso” na função dos(as) Assistentes Técnico-Pedagógico, bem como na função de coordenação pedagógica.

Embora, nos últimos anos, considere que não só na rede estadual pública catarinense, mas em nível nacional, tem-se fortemente a retomada da discussão desse(a) profissional, tanto para a reconstrução da identidade, bem como da função, trazendo uma roupagem colaborativa, auxiliadora, dialógica e orientadora de práticas pedagógicas aos(às) docentes, distanciando-se da visão de fiscalizador(a) e controlador(a) do(a) professor(a), que foi deixada pela história. Ponto que, entre a década de 60 e início da década de 70 (período da ditadura militar), deu-se o auge da supervisão, de modo que a Lei nº 5692/71 instituiu que as unidades escolares de 1º e 2º graus contassem com a presença desses(as) especialistas. Embora os escritos sobre a supervisão escolar advindos dessas décadas denunciem uma visão de militarização, controle e uma ideologia de divisão do trabalho nos espaços escolares, quem garante que não esteja sobreposta, também, no exercício dos inspetores(as)?

Conforme a investigação, fica evidente que até a década de 60, a formação desse(a) especialista era generalista e sem obrigatoriedade de ensino superior. Com a reforma universitária, instituída pela Lei nº 5540/68, fixaram-se normas de organização e funcionamento do ensino superior, bem como dos cursos de Pedagogia, ganhando ênfase a partir da LDB – Lei n. 5692/71, que trouxe a obrigatoriedade da formação superior e, junto a ela, a especificidade da habilitação. Porém, em 2006, o Conselho Nacional de Educação, a partir da resolução nº 1/2006, instituiu novas diretrizes para os cursos de Pedagogia, culminando com o fim das habilitações específicas, voltando-se a uma formação generalista (formação geral), ficando a especificidade da função por conta da especialização (*lato sensu*).

A partir dessa resolução, observo certo reconhecimento pelo fim das habilitações específicas, uma vez que facilitou a formação em Pedagogia, que, ao abrir mais possibilidades de atuação, deixa a desejar quanto ao conhecimento da especificidade da função, da atuação, da produção de saberes, da gestão da profissão e das propostas pedagógicas da rede e da escola, abrindo espaços para “saberes de senso comum” e para a diminuição da rigorosidade e qualidade do trabalho do(a) supervisor(a) nos espaços escolares.

Diante disso, constato a necessidade dos(as) supervisores(as) escolares buscarem cada vez mais qualificação, não só na formação inicial, mas, principalmente, na formação continuada, investigando escritos que tratam da profissão, para que, nas escolas, desenvolvam seus “planos/projetos de trabalhos”, executando com excelência seu papel e despertando a confiança dos(as) educadores(as). Apesar disso, é imprescindível que se caminhe para a redefinição de papéis, bem como para a compreensão do trabalho, das finalidades e dos conceitos referentes à supervisão escolar.

Será nas descobertas da profissão que o(a) profissional não ficará “imobilizado(a)” e nem será “autoritário(a)”, pois, em tempos de retrocessos, corre-se o risco de irradiar e “retomar” a ideia de que a supervisão, no espaço da escola, fiscaliza e controla o trabalho do(a) professor(a). Embora a teoria ancore o conceito e o trabalho do(a) especialista supervisor(a) escolar, observo fortemente presente o distanciamento entre a “verdade” do que é a função e o que, de fato, foi o trabalho de supervisores (as) nos espaços escolares, confundindo profissões e obrigando, cotidianamente, os(as) supervisores(as) a lidarem e contornarem a visão de inspeção caracterizada como autoritária e controladora.

Tendo em vista tais situações, os(as) supervisores(as) escolares precisam lutar pela significação do seu papel político e profissional, pela credibilidade do seu trabalho, o qual foi comprometido pela história. Com a retomada veemente desses(as) especialistas nas escolas públicas estaduais catarinense, é preciso, antes de tudo, que cada supervisor(a) compreenda o seu papel, estude a história, a literatura e a sua profissão, de modo a fortalecer, valorizar e perceber-se como sujeito importante e fundamental para a transformação e a concretização de propostas pedagógicas educativas na escola.

Além disso, de acordo com as atribuições observadas, os(as) supervisores(as) escolares contribuem com a organização e definição do Projeto Político-Pedagógico da escola, de modo que são eles(as) os(as) responsáveis por mediar, orientar, articular e analisar esse documento junto à comunidade escolar. Também, a partir do desenvolvimento da educação básica, do currículo escolar, das propostas pedagógicas da instituição, dos princípios da educação pública, do planejamento didático-pedagógico dos(as) professores(as), das proposições metodológicas, da avaliação da aprendizagem, dos objetivos, das finalidades dos componentes curriculares, das relações interpessoais, da construção do conhecimento, do pensamento crítico e reflexivo, que se auxilia no atendimento das expectativas e das necessidades dos(as) estudantes.

Por isso, o conceito da “visão-sobre” abordada pelos(as) autores(as) neste estudo é de que esses(as) profissionais sejam os(as) articuladores(as) das propostas pedagógicas na escola e os(as) principais “orientadores(as) dos(as) professores(as)” nas diferentes circunstâncias e/ou situações, que envolvem o processo educativo na instituição de ensino. Frente a isso, observo as responsabilidades que emergem nessa profissão, de modo que a busca pelo aperfeiçoamento necessita ser contínua, posto que a formação inicial oferecida nos cursos de graduação em Pedagogia não é suficiente para atender a demanda do exercício nos espaços escolares, visto que a formação é generalista, não trazendo o aprofundamento específico na função.

Enlaçado às responsabilidades e à problemática da formação, observo outros entraves, que dificultam a execução do papel do(a) profissional da Supervisão Escolar. Por exemplo, o acúmulo de atividades desempenhadas por esses(as) profissionais, pois, na ausência do(a) professor(a), exercem o papel de educador(a), sendo que essa atribuição não faz parte da sua função, uma vez que isso, também, é de responsabilidade dos(as) vice-diretores(as) e/ou assessores(as) de direção. Fica evidente também que os(as) supervisores(as) escolares ajudam no atendimento da comunidade escolar (alunos/as, pais e demais membros da escola), na organização de materiais escolares, eventos, festividades, administrativo, atendendo casos de indisciplina de alunos(as), entre outras atribuições, que não estão afetas à supervisão escolar.

A falta de diálogo entre supervisores(as) e professores(as) é outra problemática a ser destacada. Devido à multiplicidade de tarefas que desempenham, há desencontros na comunicação. Junto a isso, tem-se a falta de confiança e de percepção do(a) professor(a) em aceitar o(a) supervisor(a) como alguém parceiro(a) de seu trabalho, visto que se trata do profissional que esclarece dúvidas, auxilia na organização do planejamento individual e coletivo, organização de projetos, entre outros movimentos que envolvem o ensino e a aprendizagem.

Todavia, percebo que a sobrecarga de afazeres dificulta aos(aá) supervisores(as) terem tempo para estudo da função, realização de leituras, pensar ações que possam contribuir com suas práticas diárias, buscar materiais didáticos que possam complementar propostas aos componentes curriculares, pensar projetos que atendam o coletivo, organizações e propostas didáticas, entre outros aspectos da profissão, uma vez que, de acordo com os documentos legais, não possuem “horas atividades” para organizar e planejar o seu próprio “projeto de trabalho”. Observo que a carga horária é excessiva e todo o emaranhado de atribuições distancia seu trabalho do trabalho do(a) professor(a), tornando-se, na maioria das vezes, uma

prática isolada, de várias funções e com a sensação de que são mais “bombeiros(as)” do que supervisores(as).

Neste sentido, a concepção da função apresenta-se confusa, na medida em que não se centra nas atividades que, de fato, correspondam ao seu exercício. De acordo com a legislação e a formação exigida, o(a) supervisor(a) caracteriza-se como professor(a), ainda, quando luta por igualdade de aprendizagem, que os conhecimentos partam da realidade do(a) estudante, valorizando o seu percurso formativo, buscando uma avaliação mais inclusiva, está não só combatendo a evasão e os conflitos, mas humanizando a escola.

Também, ressalto que, quando o(a) supervisor(a) coloca em pauta seu trabalho, está esclarecendo sua prática ao(a) professor(a) e mostrando-se aberto a críticas e sugestões, evidenciando o compromisso de todos(as), da unidade escolar, com Projeto Político-Pedagógico da escola. Desse modo, sendo supervisor(a) é necessário buscar cada vez mais uma educação de qualidade, incluindo todos(as) e incluindo-se nas responsabilidades, posto que o objetivo da supervisão é o processo de ensino e aprendizagem na escola, de modo que as práticas educativas precisam transformar a vida do(as) alunos(as), das famílias dos(as) alunos(as) e da sociedade, descortinando as visões das condições desfavoráveis em que se encontram e emancipando-os(as).

Com isso, vejo que, na escola, não se pode ter espaços somente para intenções, mas para execuções de propostas, transformando ideias em ações, confrontando-se com o real. O trabalho da supervisão necessita corresponder a essa visão, incentivando que o trabalho do(a) professor(a) perpassasse pelas ações reflexivas do trabalho em sala de aula, de forma que a práxis da supervisão, junto ao(a) docente, é também, mediá-lo(a) nesse processo.

Com esta pesquisa, saliento que, na busca pela compreensão da função de “supervisor(a) escolar”, constroem-se “sentidos”, de modo que ao ajudar o(a) professor(a) a criar sentido ao trabalho dele(a), ele/a - professor(a) traz sentido ao trabalho do(a) supervisor(a) e cria sentido na aprendizagem do(a) aluno(a).

Portanto, acredito que não só nessas considerações, mas em todo este escrito, eu tenha aberto um “leque” de possibilidades, de compreensões e questões sobre a supervisão escolar, as quais implicitamente e explicitamente encontram-se escritas. Sei que, por trás desta teoria e ideia, gerei inúmeras expectativas, uma vez que não tem como impedi-las. Mas, esta produção contribuiu significativamente para o meu trabalho, da mesma forma que desejo que possa contribuir com a prática dos(as) supervisores(as) escolares da rede pública estadual

catarinense e, que, a partir deste estudo, novos diálogos sejam construídos, escritos e reescritos, na tentativa de, cada vez mais, mudar a visão e o sentido atribuído à supervisão escolar.

Finalizo, considerando que, ao mesmo tempo em que expectativas e perspectivas foram criadas, a episteme deste trabalho mostra-se singela, porém, com dosagens densas de significatividade, determinando pontos essenciais ao exercício da supervisão escolar, de modo que as contribuições aqui afluídas mostram caminhos reais da práxis escolar e da práxis da supervisão, posto que várias são as dimensões do trabalho desse(a) especialista, bem como seus enfrentamentos são contínuos, dinâmicos e diários.

*“Se no meu trabalho não encontro referências, então eu vou ser ...”!*

*Pois, tanto a profissão quanto a formação se constrói “[...]través de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir [...] no saber da experiência (NÓVOA, 1997, p. 25).*

## REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima B. Supervisão e avaliação institucional: construindo um caminho que reafirme o caráter público da educação. IN: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. **Supervisão escolar e política educacional**. São Paulo: Cortez, 1991. v. 4.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão**. Porto Editora, 1996.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Diretrizes para a formação de professores: uma abordagem possível. IN: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

ALONSO, Myrtes. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. IN: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade: da formação à ação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. Rediscutindo o Papel dos Diferentes Profissionais da Escola na Contemporaneidade. IN: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade: da formação à ação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ALVES, Ana Maria Lima De Souza; DUARTE, Elisa Aparecida Ferreira Guedes. **Supervisor escolar: missão, exercício, desafios e perspectivas**. Centro Universitário de Patos de Minas. Pergaminho, (3): 1-22, nov. 2012.

AMBROSIO, Kamila; BITTENCOURT, Ricardo Luiz de. **O papel formativo do assistente técnico pedagógico educação escolar**. Criciúma, v. 2, n. 2, jul./dez. 2018. Disponível em: <periodicos.unesc.net/pedag/article/download/3759/3954>. Acesso em: 30 out..2019.

ANDRADE, Marcia Veloso de. **Supervisão em educação**. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos, 1982.

AZANHA, José, M. Pires. **Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica**. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 369-378, maio/ago. 2004.

AZEVEDO, Fernando et al. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

AZIBEIRO, Nadir Esperança. **Relações de Saber, poder e prazer: educação popular e formação de educadores**. Florianópolis: Cepec, 2002.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. IN: PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BARBOSA, Ezequiel Ferreira; MÜLER, Maria Cândida. **Formação docente: saberes e práticas necessárias para a escola contemporânea**. RBPAAE, v. 31, n. 3, p. 587- 606, set./dez. 2015.

BARCELOS, Ana Regina Ferreira de. **Supervisão escolar na rede municipal de ensino de Florianópolis: ascensão, declínio e ressignificação de uma função (1987- 2010)**. 2014. 321f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de pós-graduação em educação, Florianópolis. 2014.

BARRETO, Vera. Formação permanente ou continuada. In: SOARES, Leôncio. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. SECAD/MEC/UNESCO. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 93-102.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Portugal: Edições 70, 1977.

\_\_\_\_\_. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BORDIGNON, Genuino. Caminhar da educação brasileira: muitos planos, pouco planejamento. IN: SOUZA, Donaldo Bello de; MARTINS, Angela Maria (orgs.). **Planos de Educação no Brasil: planejamento, políticas, práticas**. São Paulo: -Loyola, 2014.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 27 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 28 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 29 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 01 nov.2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº: 5/2005**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf)> Acesso em: 03 de jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 20 set. de 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 90, de 15 de setembro de 2015a**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc90.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc90.htm)>. Acesso em: 16 jun. de 2019.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015b**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 02 nov. de 2019.

BUENO, Maria Sylvia Simões. Revisitar a minha ação Supervisora: Estratégias para explicitar e discutir caminhos e perspectivas da supervisão de ensino, em território paulista, na virada do milênio. IN: MACHADO, Lourdes Marcelino; MAIA, Graziela Zambão Abdian. **Administração e supervisão escolar: questões para o novo milênio**. São Paulo: Pioneira, 2000.

CONCORDIA. **IBGE**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/concordia/panorama>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Município de Concordia**. Disponível em: <<https://concordia.atende.net/#!/tipo/inicial>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

CORRÊA, Shirlei de Souza. **A coordenação pedagógica na rede estadual de ensino catarinense: a implantação do cargo**. X ANPED SUL, Florianópolis, out. 2014. Disponível em: <[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/436-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/436-0.pdf)>. Acesso em: 29 out. 2018.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à Igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, jpu.1 h2o4/52-20602, jul./ 2002.

\_\_\_\_\_. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBP AE**. v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. **Questões para a teleducação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DEWEY, John. **Democracia e Educação: introdução à filosofia da educação**. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

ESTEVÃO, Carlos V. Sentidos de escola, profissional docente e formação. **RBP AE**, v. 20, n. 2, jul./dez.2004.

FELICE, Ana Carolina Garcia Lima; FELICE, Leonardo da Silva. Desafios e Frustrações na Supervisão Escolar. **Revista Brasileira de Educação e Cultura**. Centro de Ensino Superior de São Gotardo. jul./dez. 2015. Disponível em: <periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura/article/download/219/308>. Acesso em: 29 out. 2018.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

FERREIRA, Norma Sandra De Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, ano XXIII, ano 79, ago. 2002b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2018.

FERREIRA, Liliana Soares. Professoras e professores como autores de sua professoralidade: a gestão do pedagógico na sala de aula. **RBPAE**. v. 25, n. 3, p. 425-438, set./dez.2009.

FONTANA, Roseli A. Canção. **Como nos tornamos professoras?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FONTELLES, Mauro José et al. **Metodologia da pesquisa científica**: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa, 2009. Disponível em: [https://cienciassaude.medicina.ufg.br/up/150/o/Anexo\\_C8\\_NONAME.pdf](https://cienciassaude.medicina.ufg.br/up/150/o/Anexo_C8_NONAME.pdf). Acesso em: 26 jan. 2019.

FRANCO, Francisco Carlos. O coordenador Pedagógico e o professor iniciante. IN: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2009.

FREIRE, Paulo. **Cartas de Paulo Freire aos professores**. ESTUDOS AVANÇADOS 15 (42), 2001, p. 259-269.

FUSARI, José Cerchi. Formação Contínua de educadores na escola em outras situações. IN: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Helena da Silva (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1980.

\_\_\_\_\_. **Boniteza de um sonho**: ensinar- e- aprender com sentido. Novo Amburgo: Feevale, 2003.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor – Coordenador. IN: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Helena da Silva (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2009.

GERHARDT, Tatiana Engel. A construção da pesquisa. IN: GERHARDT, Tatiana Engel (org.); SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

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

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRISPUN, Mírian Paura S. Zippin (org.). **Supervisão e orientação educacional: perspectivas de integração na escola**. 4. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

GUIMARÃES, Ana Archangelo; VILLELA, Fabio Camargo Bandeira. O professor – coordenador e as atividades de início de ano. IN: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Helena da Silva (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2009.

HINLMANN, Pedro. A democratização da educação. **Revista de Educação AEC**. Brasília, ano 14, n. 57, p. 3 a 74, jul./set. 1985.

JAPIASSÚ Hilton; MARCONDES Danilo, 1934. **Dicionário básico de filosofia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 65-88, mar./ 2003.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1984.

\_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2004b.

\_\_\_\_\_. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. rev. e ampl. Goiânia: MF Livros, 2008.

\_\_\_\_\_. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2017.

LINDON, Denis et. al. **Mercator 2000 – teoria e prática do Marketing**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2000.

LINHARES, Célia Frazão. O direito ao saber com sabor. Supervisão e formação de professores na escola pública. IN: SILVA JUNIOR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (org.). **Nove olhares sobre a Supervisão**. 16. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

LIMEIRA, Aline de Moraes; SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. **Ensino particular e controle estatal: a reforma couto ferraz (1854) e a regulação das escolas privadas na corte imperial**. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 32, p. 48-64, dez. 2008.

LOURENÇO, Leda Maria Silva; MOULIN, Nelly de Mendonça; ARAÚJO, Maria Pastora de. **Histórico, conceito e importância da supervisão escolar**. Rio de Janeiro, 12 (4), p. 23-33, out./dez. 1973.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12, fev./abr. 2000.

LUZ, Anízia Aparecida Nunes. **Supervisão Escolar:** a história, o processo de formação e a construção da identidade. 2009. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Curso de pós-graduação em educação, Campo Grande, 2009.

MACIEL, Lizete; SHIGUHOV NETO, Alexandre. **A educação brasileira no período pombalino:** uma análise histórica das reformas pombalinas. *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 3, set./dez. 2006.

MACCARIELLO, Maria do Carmo. A construção coletiva da escola: consciência, representação e prática social. IN: GRINSPUN, Mírian Paura S. Zippin (org). **Supervisão e orientação educacional:** perspectivas de integração na escola. 4. ed. ampl. São Paul: Cortez, 2008.

MARQUES, Mario Osorio. **A formação do profissional da educação.** Ijuí: ed. UNIJUI, 1992.

MÄRZ, Fritz. **Grandes educadores.** Tradução Edwino A. Royer. São Paulo: EPU, 1987.

MATOS. Ana Isabel Rio Tinto de. **A Supervisão de Professores:** entre o Mito e as Metáforas Contributos de um estudo de caso para a avaliação e o desenvolvimento profissional e organizacional escolar, 2016, 218 p. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, Curso de doutorado em Ciências da Educação, 2016.

MEDEIROS, Luciene; ROSA, Solange. **Supervisão educacional:** possibilidade e limites. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

MEDINA, Antônia da Silva. Supervisão Escolar: parceiro político pedagógico do professor. IN: SILVA JUNIOR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (org.). **Nove olhares sobre a Supervisão.** 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

\_\_\_\_\_. **Supervisão escolar, da ação exercida à ação repensada.** Porto Alegre: AGE/RS, 2002.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Gestão participativa de programas de inclusão educacional. IN: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Inclusão Educacional. Rede de agentes de Inclusão Educacional. **Capacitar para incluir.** Brasília- DF. 2003.

MICHAELIS: **Dicionário prático da língua portuguesa.** São Paulo: Melhoramento, 2008.

MICHALOVICZ, Cátia Corrêa. **CFE e as habilitações no curso de pedagogia:** a divisão do trabalho na escola. 2015. Disponível em:

<[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17457\\_8994.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17457_8994.pdf)>. Acesso em: 29 out. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MOREIRA, Marco Antônio. **O que é afinal aprendizagem significativa?** 2012. Disponível em: <<http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2019.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Estado do Conhecimento:** conceitos, finalidades e interlocuções. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.- dez. 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875/12399>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

MURAMOTO, Helenice Maria Sbrogio. **Supervisão da escola, pra quê te quero?** uma proposta aos profissionais da educação na escola pública. São Paulo: Inglu, 1991.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe, 1915. **Introdução à supervisão escolar.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1986.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. IN: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NIEZER, Tania Mara et al. **Caracterização dos Produtos Desenvolvidos por um Programa de Mestrado Profissional da Área de Ensino de Ciências e Tecnologia.** R. B. E. C. T., v. 8, n. 3, maio/ago. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/download/2084/2177>> Acesso em: 15 nov. 2018.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação.** 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola.** Educ. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 84910, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n3/2175-6236-edreal-44-03-e84910.pdf>. Acesso em: 10 dez. de 2019.

OLDRA, Alderi; GOMES, Tatiane Fernanda. Identidade, (inter)subjetividade na pesquisa: um estudo sobre a abordagem da temática nos programas de pós-graduação stricto sensu em educação dos estados do sul do Brasil. IN: LOSS, Adriana Salete. **Educação, subjetividades e cotidianidade:** desafios à pesquisa em educação. Curitiba: Appris, 2017.

OLIVEIRA, Silvia Barbosa de. **O supervisor que virou pedagogo:** uma análise da significação do supervisor de ensino no estado do Paraná. 2006.132f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Curso de pós-graduação em educação, Londrina, 2006.

OLIVEIRA, Bárbara Caroline de; QUEIROZ, Érica Karine Ramos. **Linguística Aplicada ao Ensino de Espanhol Para Jovens e Adultos.** Montes Claros, MG: Unimontes, 2010.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de; LIMA, Elma Correa de; SÁ, Márcia Souto Maior Mourão. **Gestão educacional:** direção, coordenação e supervisão. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2012.

OLIVEIRA, Eloiza. **Evolução histórica da supervisão educacional**. Juliana Araujo. **Youtube**. 22 set. 2015. 31min16s. Disponível em:  
<<https://www.youtube.com/watch?v=I9IIgPzVfX8>>. Acesso em: 27 out. 2018.

OLIVEIRA, Leonardo Davi Gomes de Castro. **Pesquisa narrativa e educação**: algumas considerações, 2017. Disponível em:  
<[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23688\\_11993.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23688_11993.pdf)>. Acesso em: 08 out. 2019.

PAIVA, Edil Vasconcellos de; PAIXÃO, Léa Pinheiro. O Pabae e a supervisão escolar. IN: SILVA JUNIOR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (org.). **Nove olhares sobre a Supervisão**. 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

\_\_\_\_\_. O programa de assistência Brasileiro-americana ao ensino elementar (pabae): a volta dos tempos de Francisco Campos e a oposição dos educadores católicos. IN: PAIVA, Edil Vasconcellos de (Coord.); PAIXÃO, Léa Pinheiro. Série Documental. **Relatos de pesquisa**. 2. ed. v. 4. INEP. Ministério da Educação, p. 111-125, s/d.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 39-56, dez. 2010.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. **Dialética singular-particular-universal**: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Revista Psicol. Soc. Belo Horizonte*, v.27 n.2, p.362-371, maio/ago. 2015. Disponível em:  
<<http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362>>. Acesso 09 mai. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. IN: PIMENTA, Selma, Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PINTO, Álvaro Vieira, 1909. **Sete lições sobre educação de adultos**; Introdução e entrevista de Demerval Saviani e Betty Antunes de Oliveira; versão final revista pelo autor. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

QUAGLIO, Paschoal. Administração, Supervisão, Organização e Funcionamento da Educação Brasileira. IN: MACHADO, Lourdes Marcelino (coord.); MAIA, Graziela ZambãoAbdin (org.). **Administração e supervisão escolar**: questões para o novo Milênio. São Paulo: Pioneira, 2000.

QUEIROZ, Maria Teresa Socolowski. Desafios à educação num mundo globalizado. **RBP**, v. 19, n. 1, jan./jun. 2003, p. 120-130.

RANGEL, Mary. **Supervisão Pedagógica**: um modelo. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

\_\_\_\_\_. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. IN: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade**: da formação à ação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Temas integradores da supervisão pedagógica, orientação educacional e comunidade escolar. IN: GRISPUN, Mírian Paura S. Zippin (org.). **Supervisão e orientação educacional: perspectivas de integração na escola**. 4. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. Considerações Sobre o Papel do Supervisor, Como Especialista em Educação Na América Latina. IN: SILVA JUNIOR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (org.). **Nove olhares sobre a Supervisão**. 16. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

RAPHAEL, Hélia Sônia. A ação Supervisora e a Construção do Projeto de Avaliação Escolar. IN: MACHADO, Lourdes Marcelino (coor.); MAIA, Graziela Zambão Abdin (org.). **Administração e supervisão Escolar: questões para o novo Milênio**. São Paulo: Pioneira, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: IBPEX, 2003.

ROSA, Teresa; GOMES, Patrícia. **Os estudos menores e as reformas pombalinas**. n. 28, p. 40-54 (2014). Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3911/2944>>. Acesso em: 21 out. 2018.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 3733, 12 dez. 1946, SC**. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99634?show=full>>. Acesso em: 30 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 6.844, de 29 de julho de 1986 (\*)**. Estatuto do Magistério Público Estadual do Estado de Santa Catarina. (Data última atualização: 17/08/2018). Florianópolis, 1986. Disponível em: <<http://leisestaduais.com.br/sc/lei-ordinaria-n-6844-1986-santa-atarina-dispoe-sobre-o-estatuto-do-magisterio-publico-do-estado-de-santa-atarina>>. Acesso em: 29 out. 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos**. Florianópolis, 1991.

\_\_\_\_\_. **Lei complementar promulgada nº 1.139, de 28 de outubro de 1992**. Florianópolis, 1992. Disponível em: <[http://www.portaldoservidor.sc.gov.br/ckfinder/userfiles/arquivos/Legislacao%20Correlata/Leis%20Ordinarias/1992\\_-\\_LEI\\_COMPLEMENTAR\\_PROMULGADA\\_N%C2%BA\\_1\\_139%2C\\_de\\_28\\_de\\_outubro\\_de\\_1992.pdf](http://www.portaldoservidor.sc.gov.br/ckfinder/userfiles/arquivos/Legislacao%20Correlata/Leis%20Ordinarias/1992_-_LEI_COMPLEMENTAR_PROMULGADA_N%C2%BA_1_139%2C_de_28_de_outubro_de_1992.pdf)>. Acesso em: 28 out. 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação e Deporto. Conselho Estadual de Educação. Comissão de Ensino Médio. **Processo: PCEE 335/959. Parecer COEM n. 526/94**. Aprovado em 04/12/1995. Florianópolis, SC. 1995.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos**. Florianópolis: IOESC, 2005.

\_\_\_\_\_. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado do Planejamento. **Cartografia. Mapas- 2014**. Disponível em: <[www.spg.sc.gov.br/acoes/56-cartografia](http://www.spg.sc.gov.br/acoes/56-cartografia)>. Acesso em: 12 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei complementar nº 668, de 28 de dezembro de 2015**. Florianópolis, 2015. Disponível em: <<http://leisestaduais.com.br/sc/lei-complementar-n-668-2015-santa-catarina-dispoe-sobre-o-quadro-de-pessoal-do-magisterio-publico-estadual-instituido-pela-lei-complementar-n-1139-de-1992-e-estabelece-outras-providencias>>. Acesso em: 30 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 1.061, de 14 de fevereiro de 2017**. Disponível em <<http://server03.pge.sc.gov.br/LegislacaoEstadual/2017/001061-005-0-2017-002.htm>>. Acesso em: 09 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Conselhos, Fóruns e Núcleos. **Núcleo de Educação e Prevenção (NEPRE)**. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/conselhos-foruns-e-nucleos/16999-nucleo-de-educacao-e-prevencao-nepre>>. Acesso em: 15 out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Caderno de orientações para implementação do Novo Ensino Médio**. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: Secco, 2019.

SARTORI, Jerônimo. **Formação do professor em serviço**: da (re)construção teórica e ressignificação da prática. Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2013.

SAVIANI, Demerval. A Supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação. IN: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade**: da formação à ação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. **Supervisão da Educação**: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva. São Paulo: Loyola, 1984.

\_\_\_\_\_. Administração e Supervisão Escolar: questões para o novo milênio. In: MACHADO, Lourdes Marcelino (coord.); MAIA, Graziela Zambão Abdian (org.). **Administração e Supervisão Escolar**: questões para o novo milênio. São Paulo: Pioneira, 2000.

\_\_\_\_\_. Organização do trabalho na escola pública: O pedagógico e o administrativo na ação supervisora. IN: SILVA JUNIOR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (org.). **Nove olhares sobre a Supervisão**. 16. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

SILVA, Naura Syria F. Corrêa da. **Supervisão Educacional**: uma reflexão crítica. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa Científica. IN: GERHARDT, Tatiana Engel (org.); SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOUSA, E, C; ALMEIDA, J, B. Narrar histórias e contar a vida: memórias cotidianas e histórias de vida de educadores baianos. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Pesquisa (auto) biográfica em rede**. Natal: Ed. UFRN; Porto alegre: Ed. IPUCRS; Salvador; Ed. UNEB, 2012. p. 29-31.

SOUZA, Mariana Barbosa et al. Desafios da Supervisão escolar: o papel do Supervisor escolar no planejamento participativo-escolar. **Conjectura: Filos. Educ.** Caxias do Sul, v. 22, n. 3, p. 482-499, set./dez. 2017.

URBAN, Loiva. **Supervisão Educacional**: Sim ou não. Revista de Educação AEC. Brasília, ano 14, n. 57, p. 3-74, jul./set. 1985.

VASCONCELLOS, Celso dos santos. Sobre o Papel da Supervisão Educacional/Coordenação Pedagógica. IN: VASCONCELLOS, Celso dos santos (org.). **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula, 3. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VIEIRA, Flavia. **Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica**. Educ. Soc., Campinas, v. 29, n. 105, p. 197-217, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a10.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2018.

## ANEXOS

### ANEXO I

Atribuições do Assistente Técnico - Pedagógico de acordo com a lei complementar 668/2015 (p.19) do estado de Santa Catarina:

- Participar de estudos e pesquisas de natureza técnica sobre administração geral e específica, sob orientação;
- Participar, estudar e propor aperfeiçoamento e adequação da legislação e normas específicas, bem como métodos e técnicas de trabalho;
- Realizar programação de trabalho, tendo em vista alterações de normas legais, regulamentares ou recursos;
- Participar na elaboração de programas para o levantamento, implantação e controle das práticas de pessoal;
- Selecionar, classificar e arquivar documentação;
- Participar na execução de programas e projetos educacionais;
- Prestar auxílio no desenvolvimento de atividades relativas à assistência técnica aos segmentos envolvidos diretamente com o processo ensino-aprendizagem;
- Desenvolver outras atividades afins ao órgão e a sua área de atuação;
- Participar com a comunidade escolar na construção do projeto político-pedagógico;
- Auxiliar na distribuição dos recursos humanos, físicos e materiais disponíveis na escola;
- Participar do planejamento curricular;
- Auxiliar na coleta e organização de informações, dados estatísticos da escola e documentação;
- Contribuir para a criação, organização e funcionamento das diversas associações escolares;
- Comprometer-se com atendimento às reais necessidades escolares;
- Participar dos conselhos de classe, reuniões pedagógicas e grupos de estudo;
- Contribuir para o cumprimento do calendário escolar;
- Participar na elaboração, execução e desenvolvimento de projetos especiais;
- Administrar e organizar os laboratórios existentes na escola;
- Auxiliar na administração e organização das bibliotecas escolares; e
- executar outras atividades de acordo com as necessidades da escola.

## ANEXO II

Atribuições do especialista em educação “Supervisor Escolar” de acordo com a lei complementar 668/2015 (p.23) do estado de Santa Catarina:

- Garantir que a escola cumpra sua função social de socialização e construção do conhecimento,
- Participar do diagnóstico junto à comunidade escolar identificando a situação pedagógica da escola;
- Coordenar a construção do projeto político-pedagógico; Coordenar a elaboração do planejamento curricular; Acompanhar a execução do currículo; Promover a avaliação permanente do currículo visando o replanejamento;
- Coordenar juntamente com o Orientador Escolar, o Conselho de Classe em seu planejamento, execução, avaliação e desdobramentos;
- Promover o aperfeiçoamento permanente dos professores, através de reuniões pedagógicas, encontros de estudo, visando a construção da competência docente;
- Garantir a articulação vertical e horizontal dos conteúdos pedagógicos;
- Garantir a unidade teórica-prática, conteúdo-forma, meio-fim, todo-partes, técnico-político, saber-não-saber;
- Promover a construção de estratégias pedagógicas que visam superar a rotulação, discriminação e exclusão das classes trabalhadoras; Participar da elaboração do Regimento Escolar;
- Garantir que os professores sejam escolhidos a partir de critérios pedagógicos; Garantir que a escola não se desvie de sua verdadeira função;
- Garantir que cada área do conhecimento recupere o seu significado e se articule com a globalidade do conhecimento historicamente construído;
- Garantir a articulação do ensino Pré-Escolar ao 2º Grau; Acompanhar e avaliar estágio em supervisão escolar; Buscar atualização permanente;
- Promover a análise crítica dos textos didáticos e a elaboração de materiais didáticos mais adequados aos alunos e coerentes com as concepções do homem e da sociedade que direcionam a ação pedagógica; Influir, para que todos os funcionários da escola se comprometam com o atendimento às reais necessidades dos alunos.

## APÊNDICES

### APENDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – *CAMPUS* ERECHIM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

A pauta para a realização desta pesquisa, utilizando a técnica “Narrativas individualizadas”, terá como foco um conjunto de apontamentos divididos em quatro enfoques, sendo estes: organização e planejamento da escola; trabalho com o(a) professor(a); enfrentamento das atribuições do(a) supervisor(a) escolar; alternativas para o trabalho mais autônomo do profissional da supervisão.

#### **1º Enfoque: organização e planejamento da escola.**

No primeiro bloco da “Narrativa Individualizada”, dar-se-á início situando a supervisora<sup>58</sup> escolar acerca da pesquisa, bem como, apresentando a proposta deste projeto. Após isso, será instigado uma reflexão acerca de como a escola está organizada, quais são os(as) profissionais que integram as instituições, as dificuldades encontradas no espaço escolar, tanto pelas supervisoras, como pelos(as) professores(as). Na sequência, será proposto à supervisora, que ela fale de *como, quando* e/ou, em que *momentos* ocorrem os diálogos com os profissionais professores(as) acerca do planejamento pedagógico, e se esse (planejamento) acontece no coletivo (entre os pares) ou individualmente. Ainda, se elas incentivam os(as) professores(as) a pensarem e repensarem suas práticas cotidianas em sala de aula. E, se existe alguma prática de registros dos docentes quanto ao seu fazer pedagógico.

#### **2º Enfoque: Trabalho com o(a) professor(a)**

No segundo bloco da pesquisa, será proposto para as supervisoras, que elas apresentem qual é o seu papel na escola (nosso papel enquanto supervisoras), quais as dificuldades na função, quais as orientações e/ou ações que elas (supervisoras), costumam

---

<sup>58</sup> Nessa pauta, foi apresentado em cada enfoque da “narrativa individualizada”, os sujeitos da pesquisa como *supervisoras escolares*, uma vez que, todas são do gênero feminino

fomentar junto aos(as) professores(as) acerca do fazer pedagógico diário na escola e também em sala de aula.

Após essa discussão, será incentivado que as supervisoras falem sobre os(as) profissionais professores(as), destacando se eles(as) apresentam dificuldades e dúvidas acerca das ações escolares e com que frequência eles(as) às procuram; ainda, se são elas (supervisoras), que costumam fazer as mediações e as orientações aos(as) profissionais professores(as) e, se desenvolvem e/ou corroboram com alguma prática que incentiva a articulação de experiências metodológicas entre os(as) docentes.

### **3º Enfoque: Enfrentamento das atribuições:**

Nesse terceiro bloco, será realizada a leitura das atribuições, de acordo com a Lei Complementar 668/2015 da rede estadual de Santa Catarina, observando os avanços e os entraves na prática diária das supervisoras. Após esse diálogo/reflexão, pensar dentro das estabelecidas atribuições, que ações podem contribuir para a nossa prática diária, diante da intensa transitividade de profissionais iniciantes que perpassam nas escolas, em contraste com os(as) profissionais estáveis/efetivos(as)/de carreira presente na instituição. Diante disso, será que é possível ocorrer uma aproximação entre essas diferentes experiências, saberes e práticas? De que forma?

### **4º Enfoque: alternativas para o trabalho mais autônomo**

Neste último tópico, iniciar-se-á dialogando sobre quais possíveis ações poderiam colaborar para o trabalho pedagógico dos(as) supervisores(as), de modo que não as subordinem e/ou as “engessem” nas propostas apresentadas nas atribuições de carreira, bem como nas propostas de formações<sup>59</sup> continuada encaminhadas às escolas pela Secretaria de Estado da Educação (SED) catarinense. A partir disso, pensar propostas pedagógicas na área da supervisão escolar, buscando a articulação das ações diárias, que envolvam o trabalho da supervisão ao trabalho dos(as) docentes, delineando e possibilitando um direcionamento e/ou uma orientação pedagógica a esses(as) profissionais professores(as).

---

<sup>59</sup> A rede pública estadual de Santa Catarina, quando na organização do calendário por parte da Secretaria Estadual de Educação já propõe a formação contínua. Ao encontro dessa, elabora e constrói ações que abarca todas as unidades escolares do estado. Isso causa certa inflexibilidade na organização e realidade de cada unidade escolar. Ou ainda, a Coordenadoria Regional de Educação, dentro deste “pacote pronto” acrescenta propostas de formação, não “abrindo muito espaços” para que se observe as reais necessidades de cada escola.

## APENDICE B

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

**O papel da supervisão escolar no atual contexto das escolas públicas da Coordenadoria Regional de Educação de Concórdia – SC, apresentando ações que possam contribuir na condução do trabalho diário dos(as) supervisores(as) escolares.**

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“(Re) pensando o trabalho da supervisão escolar na contemporaneidade: do histórico à escola pública em movimento”**, desenvolvida por Silmara Savoldi Pastore, discente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Erechim, sob orientação do Professor Doutor Jerônimo Sartori.

O objetivo central do estudo é “investigar o trabalho da supervisão escolar procurando (re)afirmar a relevância do acompanhamento ao fazer pedagógico dos(as) professores(as), indicando ações que contribuam na melhoria do processo ensino e aprendizagem”. O convite a sua participação se deve à importância em valorizar o seu trabalho profissional nesta instituição de ensino e em prestigiar a sua opinião e suas considerações sobre o tema da pesquisa.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo(a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através do endereço e telefone descritos abaixo. A sua participação consistirá em participar da “narrativa individualizada”. O local que acontecerá a pesquisa será na escola da participante na qual atua como Supervisora Escolar.

O tempo de duração para promover as discussões e debates que irão acontecer na “narrativa individualizada” é de aproximadamente três horas. As informações apresentadas pela participante será registrada manualmente pela pesquisadora de forma minuciosa, atentando-se a cada detalhe de acordo com as falas da participante. Após, a realização da narrativa individualizada, a pesquisadora irá copilar e organizar as informações obtidas de acordo com as organizações de cada bloco do enfoque.

Os dados coletados serão arquivados no Repositório da Instituição de Ensino na qual a pesquisadora está cursando o Mestrado. O tempo de arquivamento será de dez anos, uma vez que os(as) pesquisados(as) ao assinarem o Termo de Consentimento, obrigatoriamente garantirá a manutenção do sigilo e da privacidade dos(as) participantes da pesquisa.

É importante ressaltar que a sua participação nesta pesquisa é de fundamental importância para a obtenção de informações acerca do tema da pesquisa citado. A participação na pesquisa poderá causar algum tipo de risco emocional ou social, porém, a pesquisadora observa que o acompanhamento da mesma durante a execução da pesquisa poderá minimizar algum tipo de risco acima citado. A “narrativas individualizada” é uma forma de identificar possíveis falhas no trabalho diário dos(as) Supervisores(as) Escolares, e a coleta de dados é uma possibilidade de organizar ações que podem contribuir com uma melhor funcionalidade cotidiana do trabalho dos(as) Supervisores(as) Escolares.

Sendo que, a devolutiva dos dados da pesquisa, bem como possíveis ações, será realizada ao final da organização do projeto de pesquisa, ou seja, a pesquisadora irá disponibilizar uma cópia da Dissertação de Mestrado para a Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Concórdia/SC e para as escolas das Supervisores(as) Escolares que participaram da pesquisa.

Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue a pesquisadora.

Desde já agradeço sua participação!

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura da Pesquisadora Responsável

\_\_\_\_\_

Contato profissional com a pesquisadora responsável:

**Telefone:** (49) 99992-7582

**e-mail:** silmaraspastore@yahoo.com.br

**Endereço para correspondência:** Rua Lauro Müller, nº 21 – CEP: 897000-000 – Centro – Concórdia – Santa Catarina – Brasil

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Fronteira Sul

**Telefone:** (49) 2049- 3745

**e-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br

**Endereço para correspondência:** Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484, Km 02 – Bloco da Biblioteca – sala 310, 3º andar. CEP: 89.815-899 – Chapecó/SC.

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante: \_\_\_\_\_

**Assinatura:** \_\_\_\_\_

## APENDICE C

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

CARTA DE ACEITE – PESQUISA DE MESTRADO

**Linha de Pesquisa:** Pesquisa em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional.

**Temática da Pesquisa:** O papel da supervisão escolar no atual contexto das escolas públicas da Coordenadoria Regional de Educação de Concórdia – SC, apresentando ações que possam contribuir na condução do trabalho diário dos(as) supervisores(as) escolares.

**Mestranda:** Silmara Savoldi Pastore  
silmaraspastore@yahoo.com.br - (49) 99992-7582

**Orientador:** Prof. Dr. Jerônimo Sartori  
Jerônimo.sartori@uffs.edu.br

**Previsão de término da pesquisa (defesa pública):** junho de 2020

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A escola \_\_\_\_\_ do município de \_\_\_\_\_, nos termos dos princípios éticos no tratamento de dados em pesquisa social empírica, aceita participar desta pesquisa de Mestrado Profissional em Educação (UFFS -Campus Erechim). Reafirma-se o fim estritamente acadêmico desta atividade, resultando em dissertação e posterior divulgação em livros, artigos e eventos científicos. Por outro lado, reafirma-se que, se autorizado, apenas o nome do município será utilizado nos referidos trabalhos, resguardando-se o nome e a imagem das pessoas da comunidade escolar.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura do (a) representante da escola e carimbo

\_\_\_\_\_  
Mestranda: Silmara Savoldi Pastore  
Responsável pela Pesquisa

\_\_\_\_\_

APENDICE D

**AUTORIZAÇÃO DA COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO (CRE) -  
CONCÓRDIA**

Eu, -----, ocupante do cargo de Gerente de Educação da Agência de Desenvolvimento Regional de Concórdia, após ter sido devidamente informado e esclarecido sobre os objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa cujo tema abordado é: “O papel da supervisão escolar no atual contexto das escolas públicas da Coordenadoria Regional de Educação de Concórdia – SC, apresentando ações que possam contribuir na condução do trabalho diário dos(as) supervisores(as) escolares”, desenvolvida pela pesquisadora Silmara Savoldi Pastore, **AUTORIZO a coleta de dados da pesquisa nas instituições de abrangência da Agência acima citada**, após a aprovação do referido projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Fui informado que a pesquisa segue a Resolução 466/12, que discorre sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Fui esclarecido também que, no momento em que eu precisar de maiores informações sobre esta pesquisa, mesmo após sua publicação, poderei obtê-la contatando a pesquisadora no endereço: Rua Lauro Müller, nº 21 ou pelo telefone (49) 99992-7582.

Por estar de acordo com a participação das instituições pelas quais a Agência de Desenvolvimento Regional é responsável, assino este termo em duas vias, sendo que uma ficará em meu poder e a outra será entregue a pesquisadora.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

ASSINATURA: \_\_\_\_\_

CARIMBO: