

# ..... Artigo .....

DOI: <https://doi.org/10.23925/1982-4807.2023i34e64198>

Cintia Santos Tolosa Bianchi<sup>1</sup>

Maikol Nascimento Pinto<sup>2</sup>

## O PAPEL DO SUPERVISOR DE ENSINO E SUA FUNÇÃO DIALÓGICA COM O CURRÍCULO

### RESUMO

Este trabalho teve como objetivo discutir a práxis do Supervisor de Ensino da rede estadual de São Paulo, a partir dos conflitos e diferenças oriundos da relação dicotômica dos papéis inerentes a seu cargo, o Administrativo e o Pedagógico. Neste sentido, empregou-se a Pesquisa Bibliográfica como metodologia para investigar o contexto sócio-histórico que reverberou o atual cenário da função. Por fim, descrevem-se os princípios e os objetivos da função supervisora, refletindo sobre o real papel do Supervisor de Ensino e no seu potencial analítico em relação às problemáticas da práxis. PALAVRAS-CHAVE: Supervisor de Ensino; Papel dialógico; Currículo; Função.

### *THE ROLE OF THE TEACHING SUPERVISOR AND ITS DIALOGICAL FUNCTION WITH THE CURRICULUM*

### ABSTRACT

*This work aimed to discuss the praxis of the Teaching Supervisor of the São Paulo state network, based on the conflicts and differences arising from the dichotomous relationship of the roles inherent to his role, the Administrative and the Pedagogical. In this sense, Bibliographic Research was used as a methodology to investigate the socio-historical context that reverberated in the current scenario of the function. Finally, the principles and objectives of the supervisory function are described, reflecting on the real role of the Teaching Supervisor and its analytical potential in relation to the problems of praxis. KEYWORDS : Teaching Supervisor; Dialogic role; Curriculum; Occupation.*

---

<sup>1</sup> Doutora no Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais - PUCSP. Mestre em Educação - Formação de Formadores pela PUCSP (2015). Pós-graduada em Tecnologias Digitais de Educação - UFC (2021) e Gestão do Currículo - Uso de Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação na sala de aula - USP (2011). <https://orcid.org/0000-0003-2268-8873>; <http://lattes.cnpq.br/5273780605055146> - Contato: [cstb@tutanota.com](mailto:cstb@tutanota.com)

<sup>2</sup> Doutor Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais - PUCSP, com estadia de investigação no *Programa Interuniversitario de Doctorado em Educación (PIDE): Universidades Nacionales de Lanús (UNLa), Tres de Febrero (UNTReF) y San Martín (UNSaM)*, na Argentina. Mestre e Bacharel em Administração pela PUC-SP (2017; 2013). Pós-Graduado em Docência no Ensino Superior-FSA (2018), Sociólogo e Pedagogo (FPA), com Formação Pedagógica de Docentes (equivalente à Licenciatura Plena) pela Fatec São Paulo (CPS). <https://orcid.org/0000-0002-7208-1925>; <http://lattes.cnpq.br/7500551060950230> - Contato: [maikolnascimentop@gmail.com](mailto:maikolnascimentop@gmail.com)

# ..... Artigo .....

DOI: <https://doi.org/10.23925/1982-4807.2023i34e64198>

## EL PAPEL DEL SUPERVISOR DOCENTE Y SU FUNCIÓN DIALÓGICA CON EL CURRÍCULO

### RESUMEN

*Este trabajo tuvo como objetivo discutir la praxis del Supervisor de Docencia del estado de São Paulo, a partir de los conflictos y diferencias que surgen de la relación dicotómica de los roles inherentes a su cargo, el Administrativo y el Pedagógico. En este sentido, la Investigación Bibliográfica se utilizó como metodología para indagar en el contexto socio-histórico que reverberaba en el escenario actual de la función. Finalmente, se describen los principios y objetivos de la función supervisora, reflexionando sobre el papel real del Supervisor Docente y su potencial analítico en relación a los problemas de la praxis.*

*PALABRAS CLAVE: Supervisor de enseñanza; Rol dialógico; Plan de estudios; Ocupación.*

### INTRODUÇÃO

Segundo Zioli, Ichikawa, e Mendes (20210, Deleuze e Guattari propõem uma perspectiva rizomática para o estudo das organizações. Esta perspectiva destaca uma multiplicidade de formas de pensar a organização, expressando e não negando a potência que a constitui<sup>1</sup>. A organização entendida a partir de uma perspectiva rizomática segue um devir organização-rizoma, composto por linhas que em alguns momentos se apresentam como de segmentaridade (organização, classificação). Em outros momentos essas linhas se rompem em linhas de fuga (de transformação da multiplicidade) (ZIOLI; ICHIKAWA; MENDES, 2021).

Aplicando essa perspectiva ao papel do supervisor de ensino, podemos pensar que o supervisor é um agente de mudanças, responsável pelo planejamento, organização, direção e execução harmônica da proposta pedagógica na escola (MARTINS; STORCK, 2022). O supervisor deve apresentar conhecimento teórico e didático, cuja experiência e discernimento são fundamentais para interligar a universidade e o serviço a fim de oferecer habilidades específicas no que concerne à humanização e ética, atuando como orientador e incentivador da aprendizagem (BARROS; WYSZOMIRSKA; LUCENA, 2022).

Sob a ótica de Deleuze e Guattari, o supervisor de ensino pode ser visto como um elemento crucial na criação de uma organização rizomática na escola, facilitando a

# ..... Artigo .....

DOI: <https://doi.org/10.23925/1982-4807.2023i34e64198>

multiplicidade e a transformação, em vez de simplesmente impor uma estrutura rígida. Isso pode envolver a promoção de novas formas de pensar e aprender, a facilitação de conexões entre diferentes partes da organização escolar, e a promoção de linhas de fuga que permitem a transformação e a inovação.

Para descrever a função do supervisor, de forma a atender a proposta desta pesquisa, foi necessário retomar a legislação que regulamenta a sua função e, na sequência, os aspectos de sua prática profissional, na atualidade.

Compreender e discutir a constituição da identidade profissional dos supervisores de ensino demanda analisar as políticas educacionais relativas a esta função na legislação brasileira e, em especial, na legislação do estado de São Paulo, a partir do histórico das atribuições do supervisor no cenário educacional, resgatando suas transformações e o contexto em que se forjaram.

As rápidas mudanças parecem deixar os gestores atônitos e exigem a reordenação das condutas, para fazer frente aos novos desafios e aos problemas causados por condições estruturais que não podem ser modificadas rapidamente. Diante disso, torna-se necessário ampliar as bases de reflexão, para propiciar a compreensão dos problemas atuais, que desafiam a iniciativa dos profissionais da supervisão de ensino, e para identificar novas possibilidades de atuação, novos métodos de ensino e aprendizagem.

E esse desafio inclui analisar as estruturas legais que regem a função supervisora; interpretar e delimitar o seu campo de atuação, determinado por um contexto econômico, social e jurídico que impõe limites; e reconhecer as possibilidades de elaborar e propor roteiros que concretizem a construção de uma prática supervisora eficiente, na orientação dos diretores de escola, diante do desafio da articulação entre o planejamento dos processos administrativos e pedagógicos, numa era de descontinuidades, reestruturações e mudanças de paradigmas aceleradas por transformações econômicas e sociais.

Tecer considerações sobre a prática da gestão supervisora pressupõe refletir sobre a constituição identitária das funções supervisoras, para além dos aspectos racionais e técnicos. A teorização sobre as intervenções dos supervisores, ao longo da história, determinadas por diferentes políticas educacionais, ajuda a delinear o papel que cabe a este profissional.

Pensar na função do supervisor de ensino implica em refletir sobre as ações que

# ..... Artigo .....

DOI: <https://doi.org/10.23925/1982-4807.2023i34e64198>

executa para vencer a distância que separa a sua ação, na diretoria de ensino, e o trabalho docente em sala de aula. Esse esforço exige estudo, reflexão e muito trabalho, para ouvir os professores, os coordenadores e os diretores durante as reuniões, nas horas de trabalho pedagógico coletivo, que acontecem semanalmente nas escolas.

## 1. SUPERVISÃO ESCOLAR: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS

Poucas práticas profissionais terão pago um tributo tão alto às condições do tempo em que começaram a se desenvolver no Brasil tal como ocorreu com a supervisão escolar (SILVA JÚNIOR, 2008, p. 92).

Silva Júnior (2008) afirma que a função supervisora em educação foi criada em um contexto de dependência cultural e econômica, integrada a um projeto militarista-tecnocrático de controle social. E acrescenta que, apenas recentemente seu significado e seus propósitos se tornaram objeto de discussão entre seus praticantes. Em seu início, a supervisão escolar foi praticada no Brasil em condições que produziam o ofuscamento e não a elaboração da vontade do supervisor (SILVA JÚNIOR, 2008).

Para possibilitar a compreensão do percurso histórico da função, foi preciso elaborar uma síntese, na forma de linha do tempo, reunindo fatos e conceitos da história da supervisão educacional, no Brasil, e particularmente, no estado de São Paulo.

Em termos históricos, Lodi (2012) destaca que as primeiras ideias de supervisão estavam relacionadas ao processo de produção industrial.

Antes de ser contemplada na educação, a supervisão era empregada na indústria como uma forma de melhoria da qualidade e da quantidade. Pode-se dizer que foi a partir de 1900 que a supervisão se integra à educação, com a intenção de melhorar o desempenho da escola mediante a ação educativa, a fim de buscar atender as necessidades do educando. Posteriormente, ao ano de 1920, a supervisão dirigiu-se para a eficiência do professor, buscando orientá-lo para mudanças didáticas às quais permitissem um maior rendimento escolar. Em torno da década de 30, a supervisão sofreu influências de grandes estudiosos sociais e passou a priorizar mais a cooperação e a coordenação dos professores em suas ações pedagógicas (LODI, 2012, p. 56).

Lodi (2012) também afirma que a supervisão escolar de fato começou no Brasil com os cursos promovidos pelo Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAE), que foi o primeiro a formar supervisores escolares para atuar no ensino elementar (primário) brasileiro.

# ..... Artigo .....

DOI: <https://doi.org/10.23925/1982-4807.2023i34e64198>

De acordo com Medina (2002), uma ideia presente nos objetivos do PABAEÉ se referia aos aspectos técnicos da educação:

Introduzir e demonstrar aos educadores brasileiros os métodos e técnicas utilizados na educação primária, promovendo a análise, aplicação e adaptação dos mesmos, a fim de atender às necessidades comunitárias em relação à educação, por meio do estímulo à iniciativa do professor, no sentido de contínuo crescimento e aperfeiçoamento. Criar, demonstrar e adaptar material didático e equipamento, com base na análise de recursos disponíveis no Brasil e em outros países, no campo da educação primária (PABAEÉ, 1964 apud MEDINA, 2002, p.4-5).

O PABAEÉ foi um programa apontado como uma grande novidade educacional brasileira, com repercussão entre os anos de 1957 a 1963, considerando seu caráter inovador na área pedagógica. Silva Junior (1986) destaca a “atitude reverencial que sua simples existência despertava em muitos educadores brasileiros da época e a condição de autoridade incontestada que era automaticamente conferida aos seus mentores.” (SILVA JUNIOR, 1986, p. 50)

Em 1961, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 4.024 de 20/12/1961, foi possível observar que as transformações ocorridas no campo da supervisão foram retomadas em relação ao “Ensino Primário”.

O artigo 52 (Lei 4024/1961) afirmava que “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 relacionados à educação da infância”. Este artigo foi posteriormente revogado pela Lei nº 5692, de 1971.

No mesmo período em que o PABAEÉ exerceu grande influência no sistema educacional brasileiro, no início dos anos 1960, o país enfrentou grandes transformações de ordem econômica e política, as quais acarretaram mudanças significativas no campo educacional. A partir da política do governo pós-64, a educação tornou-se o principal assunto de interesse econômico e de segurança nacional. Nesse sentido, Silva Júnior (2008) afirma:

Concebida como parte de um processo de dependência cultural e econômica e integrada a seguir a um projeto militarista-tecnocrático de controle do povo e da nação, a supervisão escolar apenas recentemente passou a emitir sinais de que seu significado e seus propósitos se tornavam objeto de discussão entre seus praticantes (SILVA JUNIOR,

# ..... Artigo .....

DOI: <https://doi.org/10.23925/1982-4807.2023i34e64198>

2008, p. 95).

Diante disso, parece possível afirmar que a concepção de supervisão no sistema de ensino do estado de São Paulo e a sua história têm início nos anos 1960 e, no plano político, se insere nos anos do apogeu e da queda do populismo no país; da recuperação do “espírito panamericano” e do binômio “segurança e desenvolvimento” (SILVA JÚNIOR, 1986, p. 48).

E essa história pode ser organizada em torno de quatro momentos principais, denominados: a) divulgação do conceito; b) a institucionalização da proposta; c) a generalização para o sistema e d) a tecnificação dos procedimentos (SILVA JÚNIOR, 1986, p. 49).

Entre as décadas de 1950 e 1960 ocorreu o primeiro momento, o da divulgação do conceito, que se baseava no argumento da autoridade, pois as primeiras propostas de supervisão foram elaboradas no interior da crise final do populismo com um grau de sujeição cultural decorrente da dominação econômica que se acentuava.

A institucionalização da proposta ocorre com as primeiras tentativas de implantação de serviços de supervisão, que estavam sempre vinculadas a cursos e escolas experimentais, nos Ginásios Vocacionais, denominada orientação pedagógica, para garantir a proposta curricular.

Cuidar do currículo, no entanto, não significava intervir em sua elaboração ou questionar suas origens. Assumia-se que a determinação de currículos era atribuição dos órgãos e das autoridades superiores do sistema escolar, cabendo às escolas apenas tomar conhecimento dessa determinação e movimentar-se para sua observância (SILVA JÚNIOR, 1986, p 12).

Ainda segundo Silva Júnior (1986), a supervisão aparecia em outro projeto: Ginásios Estaduais Pluricurriculares Experimentais, objetivando a formação para o trabalho.

Nos anos de 1968 e 1969 acontece o período da generalização, que se concretizou quando foram instituídos, ainda em 1966, no estado de São Paulo, os Setores de Orientação Pedagógica e os Setores Regionais de Orientação Pedagógica. Houve, com a implantação destes setores, uma tendência que se tornou dominante de centralização administrativa dos sistemas escolares, que atingiria todo o sistema nacional, associada aos acontecimentos políticos e à legislação repressiva.

# ..... Artigo .....

DOI: <https://doi.org/10.23925/1982-4807.2023i34e64198>

A função supervisora nasce, portanto, para a opressão: “para uma sociedade controlada, uma educação controlada; para uma educação controlada, um supervisor controlador e também controlado” (SILVA JÚNIOR, 2008, p. 96).

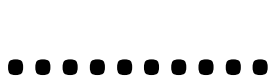
E, por fim, a tecnificação ocorreu em 1969, quando foram implantadas as novas reformas do ensino, que se responsabilizaram pela criação da especialização técnica em educação.

O Curso de Pedagogia passou a especializar o educador numa função particular com as denominadas “habilitações” que são: Administração, Inspeção, Supervisão e Orientação. O supervisor, formado numa escola “tecnicista”, era executor eficiente de normas emanadas de um poder central marcadamente autoritário (SILVA JÚNIOR, 1986, p. 50).

Nessa época, em São Paulo, o supervisor foi criado no sentido de acrescentar à figura do inspetor um papel de orientador pedagógico e para estimular a sua competência técnica, até então restrita apenas a fiscalizar e aplicar punições.

Com a promulgação da Lei Complementar nº 114, de 1974 - no primeiro Estatuto do Magistério dos Profissionais de Educação do Estado de São Paulo - o cargo foi denominado supervisor pedagógico e, no segundo Estatuto do Magistério - Lei Complementar nº 201, de 1978, passou a chamar supervisor de ensino. Segundo Silva Júnior (2008), foi nesse momento que a supervisão passou, em um curto espaço de tempo, de “pedagógica” a “de ensino” e o referencial normativo é que definiu, no contexto histórico, a ação supervisora, objetivando uma escola de qualidade. Em consequência, a função supervisora oscilava entre inspeção, fiscalização e a função de formador, articulador, proponente de políticas públicas.

A denominação Supervisor de Ensino, disciplinada por meio da Lei Complementar nº 201, de 1978, e regulamentada por meio do Comunicado CENP nº 5.988, de 1978, traz em texto, não apenas a alteração de nomenclatura, mas também a necessidade de um especialista de educação que pudesse garantir os preceitos do processo de ensino-aprendizagem que se desenvolvia na escola. Com um perfil influenciado pelas teorias da administração, esse profissional passa a compor a equipe da Secretaria da Educação, com a função técnica de acompanhar e controlar a prática, garantindo que as



decisões dos órgãos centrais fossem implantadas in loco, como uma linha de produção industrial (ALONSO, 2002).

Esse perfil profissional estava plenamente em consonância com o conceito educacional implementado pela SEE, por meio das prerrogativas legais:

A escola não visa à elaboração de um produto concreto final, mas à prestação de um serviço que é expresso pelos comportamentos desejáveis e úteis ao indivíduo, de maneira a integrá-lo na sociedade. São as operações e as habilidades técnicas dos professores e dos especialistas da educação que ajudam a consecução dos objetivos da escola (SÃO PAULO, 1979, p. 35).

Para Silva Júnior (2008), de mensageiro oficial a articulador voluntário, o supervisor de ensino, ao longo da história, foi demarcando seu próprio caminho. De orientador para controlador, esse profissional desorientou-se no cerco em que acabou submetido. Cerco esse respaldado pelas universidades que recomendavam a extinção de sua formação, assim como o proposto pelos professores que não viam nesse profissional um aliado na sua jornada.

Com a reorganização da Secretaria da Educação, por meio do Decreto nº 7.510, de 1976, o supervisor de ensino passa a ter a função de repassar às escolas as diretrizes estabelecidas por essa instituição, assim como a de acompanhar a sua implementação. Dessa forma, o papel do supervisor de ensino passa a ser o de comunicar as decisões da Secretaria da Educação e o de verificar se elas estão sendo realizadas na escola, em um nível hierárquico superior, cabendo-lhe, portanto, uma ação controladora.

Na década de 1980, houve o primeiro concurso público para supervisor de ensino. Nessa época, a supervisão passou a ser criticada e responsabilizada pelo fracasso escolar, por ser uma função hierarquizada e burocrática, que não contribuía para avanços na escola. Bueno (2000) afirma que esse perfil de supervisor - com uma divisão entre o pensar e o fazer - nunca chegou a construir algo consistente na rede pública.

Segundo Alves et al (2014), na década de 1990, a supervisão passou a ter um caráter de corresponsabilidade pela qualidade de ensino oferecido pelas escolas, em um contexto descentralizado, imposto pela reorganização da Secretaria da Educação, com a publicação do Decreto nº 39.902, em 1995, que extinguiu as Delegacias Regionais de Ensino (DRE). Com a promulgação do Decreto nº 43.948, em 1999, as Delegacias de



# ..... Artigo .....

DOI: <https://doi.org/10.23925/1982-4807.2023i34e64198>

Ensino, além de passarem a ter nova denominação - Diretorias de Ensino – diminuem em quantidade: das cento e quarenta e seis Delegacias, cinquenta e seis foram fechadas, restando noventa Diretorias. Essa reorganização passou a exigir um novo perfil da supervisão, para atender às novas demandas sociais, definido em 1999, quando é publicada a Resolução SE nº 125.

A partir de meados da década de 1990, com as reformas educacionais da gestão do Governador Mário Covas, intensificaram-se as ações de formação continuada para os demais profissionais da educação, especialmente para as funções de gestão, sob as diretrizes contidas no Comunicado Secretaria de Estado da Educação (SEE), publicado no Diário Oficial do Estado de 23/3/95, que atribuía ênfase a uma perspectiva gerencial na administração das escolas e órgãos regionais. Sob a coordenação da professora Rose Neubauer (1995), então Secretária de Estado da Educação (SEE), os supervisores de ensino exerceram uma prática menos fiscalizadora e controladora, assumindo um papel de corresponsabilidade pela formação das equipes gestoras.

Embora marcado, ainda, pelo caráter tecnicista do Decreto nº 7.510/1976 e da Lei Complementar nº 43.948/1995, foi a partir do Comunicado SEE nº 30/2002 que a supervisão de ensino assumiu um papel mais articulador entre os órgãos centrais, regionais e locais. Esse Comunicado, publicado pela Secretaria de Estado da Educação em 30 de julho de 2002, dispôs sobre o perfil do supervisor de ensino, além de determinar os referenciais teóricos e a bibliografia para a realização do concurso público de provas e títulos, que viria a acontecer em 2003, (SÃO PAULO, 2002).

O Comunicado tinha como ponto de partida a função do supervisor de ensino, considerando-o uma das lideranças fundamentais para o desenvolvimento das políticas educacionais e para a consolidação das propostas pedagógicas das escolas, conferindo-lhe características de:

Propositor e executor partícipe de políticas educacionais é, ao mesmo tempo, elemento de articulação e de mediação entre essas políticas e as propostas pedagógicas desenvolvidas em cada uma das escolas das redes pública e privada, exercendo, no sistema de ensino, as funções de:

- 1) assessorar, acompanhar, orientar, avaliar e controlar os processos educacionais implementados nos diferentes níveis desse sistema; e

# ..... Artigo .....

DOI: <https://doi.org/10.23925/1982-4807.2023i34e64198>

2) retroinformar aos órgãos centrais as condições de funcionamento e demandas das escolas, bem como os efeitos da implantação das políticas (SÃO PAULO, 2002).

A edição do Comunicado SEE, de 2002, recomenda uma atuação supervisora coletiva e articulada à Oficina Pedagógica e aos demais setores da Diretoria, além de atribuir a esse profissional a tarefa de realizar estudos e pesquisas, partilhando experiências profissionais, aprendendo e ensinando, em atitude participativa na construção do plano de trabalho da Diretoria de Ensino. Dessa forma, ele deve atuar junto aos órgãos formuladores de políticas públicas educacionais relativas à educação básica e profissional para:

- assegurar diretrizes e procedimentos que garantam o cumprimento dos princípios e objetivos da educação escolar estabelecidos constitucional e politicamente;
- favorecer, como mediadores, a construção da identidade escolar por meio de propostas pedagógicas genuínas e de qualidade (SÃO PAULO, 2002).

E, como membro de equipe de supervisão, em instância regional, ele:

- 1 - atua como parte de um grupo, articulando-se com a Oficina Pedagógica e os demais setores da Diretoria;
- 2 - realiza estudos e pesquisas, trocando experiências profissionais, aprendendo e ensinando em atitude participativa e de trabalho coletivo e compartilhado; e,
- 3 - participa da construção do plano de trabalho da Diretoria de Ensino [...] (SÃO PAULO, 2002).

Entre outras políticas educacionais do estado de São Paulo, o papel da supervisão de ensino continuou em pauta. Ao estabelecer as propostas curriculares para as escolas da rede pública, as quais foram efetivamente implantadas em 2009, novamente a qualidade da educação é mencionada:

Nesse quadro, ganha importância redobrada, a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas, pois é para elas que estão ocorrendo, em número cada vez mais expressivo, as camadas mais pobres da sociedade brasileira, que antes não tinham acesso à educação formal. A relevância e a pertinência das aprendizagens escolares nessas instituições são decisivas para que o acesso a elas proporcione uma oportunidade real de aprendizado para inserção no mundo de modo produtivo e solidário (SÃO PAULO, 2008a, p. 5).

# ..... Artigo .....

DOI: [https://doi.org/10.23925/ 1982-4807.2023i34e64198](https://doi.org/10.23925/1982-4807.2023i34e64198)

Com a edição do Comunicado da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), de 29 de janeiro de 2008, destacou-se a atuação da equipe gestora para a implementação das propostas curriculares nas unidades escolares. Esse Comunicado, ao tratar da importância da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), enquanto espaço de formação continuada docente e conduzido pelo Professor Coordenador, enfatiza o apoio da supervisão de ensino e da oficina pedagógica da Diretoria de Ensino:

2 - No planejamento, na organização e na condução das HTPC, é importante:

- **considerar** as demandas dos professores frente às metas e prioridades da escola;
- **elaborar** previamente a pauta de cada reunião, definida a partir das contribuições dos participantes;
- **dividir** entre os participantes as tarefas inerentes às reuniões (registro, escolha de textos, organização dos estudos);
- **planejar** formas de avaliação das reuniões pelo coletivo dos participantes;
- **prever** formas de registro (ata, caderno, diário de bordo, e outras) das discussões, avanços, dificuldades detectadas, ações e intervenções propostas e decisões tomadas;
- **organizar** as ações de formação continuada com conteúdo voltado às metas da escola e à melhoria do desempenho dos alunos, com apoio da equipe de supervisão e oficina pedagógica da DE (SÃO PAULO, 2008b).

A Secretaria da Educação, ao publicar o documento intitulado Orientações para a Gestão do Currículo na Escola, dirigido à equipe gestora das unidades escolares, diretores, assistentes técnico-pedagógicos, denominados, atualmente, Professores Coordenadores da Oficina Pedagógica (PCOP), professores coordenadores das unidades escolares e supervisores de ensino, justifica que essas orientações têm “[...] a finalidade específica de apoiar o gestor para que seja um líder e animador da implementação desta proposta curricular nas escolas públicas estaduais de São Paulo” (SÃO PAULO, 2008a, p. 3-4).

O Comunicado CENP, de 29 de janeiro de 2008, e as Orientações para a Gestão do Currículo na Escola, permitem compreender a ambivalência da função supervisora na rede estadual, pois seu perfil ora se configura como agente formador, ora como agente de controle e implementador das políticas educacionais, o que se confirmou com o aumento no número de supervisores de ensino, determinado pela publicação da Resolução SE nº.

# ..... Artigo .....

DOI: <https://doi.org/10.23925/1982-4807.2023i34e64198>

55, de 24 de julho 2008, ratificado pela notícia veiculada pela Secretaria de Estado da Educação, em 29 de julho de 2008, em seu sítio oficial.

[...] O supervisor de ensino é a ponte entre a escola e a Diretoria de Ensino. Ele visita as escolas e acompanha como as mudanças, que a Secretaria tem implantado nas unidades, são realizadas. Ele tem, ainda, a função de analisar os indicadores educacionais das escolas e propor mudanças para melhorar a aprendizagem dos alunos (SÃO PAULO, 2008c).

E ainda, é possível destacar a manifestação da Secretaria da Educação, sobre o trabalho do supervisor:

Agora, com a alteração de atribuições, o trabalho do supervisor será mais focado nas escolas. Deixa de ser responsável por acompanhar processos administrativos de escolas, contra professores, e tem o número de unidades sob sua responsabilidade reduzido. Em média, haverá um profissional para três escolas estaduais, sem considerar as particulares (SÃO PAULO, 2008c).

A Resolução SE nº 70, de 2010, que traça o perfil dos profissionais de educação da SEE, estabelece que o supervisor de ensino deve criar e implementar a formação continuada para a formação de formadores. Considerando que suas atribuições atendiam ao aspecto técnico-burocrático e, ao mesmo tempo, ao aspecto pedagógico, apesar de seu papel articulador, o supervisor não teve sua função efetivamente estabelecida. Com a publicação do Decreto nº 57.141, em 2011, o supervisor de ensino não tem mais a tarefa de propositor de políticas públicas e seu perfil formador foi reduzido.

Segundo Gatti (2008), nesta última década foram ensaiados vários processos visando uma formação continuada dos profissionais da educação. São proposições frequentes e oferecem “[...] questões das quais os poderes e os gestores públicos em todos os níveis terão de ocupar-se em seu papel regulador e avaliador, como responsáveis pela qualidade da educação no país” (GATTI, 2008, p. 68).

Na sequência, é publicada a Resolução SE 52, de 14/8/2013, que dispõe sobre os perfis, as competências e as habilidades requeridos dos profissionais de educação da rede estadual de ensino. Essa Resolução visa garantir que a função primordial do supervisor escolar seja a de oferecer apoio pedagógico e administrativo prático à escola, de forma legitimada, não se desvirtuando pela sua ausência às escolas, por se ocuparem na maior

# ..... Artigo .....

DOI: [https://doi.org/10.23925/ 1982-4807.2023i34e64198](https://doi.org/10.23925/1982-4807.2023i34e64198)

parte do tempo com o repasse de ordens do órgão central ou com o processamento de documentos, além da supervisão das inúmeras escolas particulares, em cada regional.

Segundo o documento - Resolução SE 52, de 14/8/2013, ao supervisor de ensino, alocado na Diretoria de Ensino Regional compete:

[...] prestar assessoria, orientação e acompanhamento do planejamento, desenvolvimento e avaliação do ensino e da aprendizagem nas escolas públicas e privadas, tendo como referência a realidade das escolas, teorias e práticas educacionais e as normas legais pertinentes à educação nacional e à educação básica oferecida pelo Sistema de Ensino Estadual de São Paulo.

Além disso, cabe ao supervisor,

[...] participar da organização, desenvolvimento e avaliação dos trabalhos na Diretoria de Ensino direcionados às escolas. Sua atuação é fundamental para assegurar a organização de condições que propiciem estudos de teorias e práticas educacionais e orientações sobre as normas que regulamentam a universalização da educação escolar: o acesso e a permanência do aluno na escola e a qualidade do ensino ofertado.

O Supervisor é um dos responsáveis,

[...] pela consolidação de políticas e programas desse Sistema, por meio de ações coletivas, que envolvam um movimento de ação, reflexão e ação. É um dos participantes do processo de construção da identidade da Diretoria de Ensino e da escola, tendo em vista: a) a contribuição para o envolvimento da equipe técnico-pedagógica da DER e da escola com os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos e; b) o compartilhamento de responsabilidades sobre a efetividade das propostas pedagógicas pertinentes ao acompanhamento, intervenção e avaliação da implementação de ações integradas nas escolas da rede pública estadual. Compete-lhe orientar, fundamentado na concepção de gestão democrática e participativa, a promoção de um ensino de qualidade a todos os alunos e, conseqüentemente, para a melhoria do desempenho das escolas (SÃO PAULO, 2013).

Nessa Resolução, ainda vigente, estão especificadas as competências e as habilidades requeridas para o Supervisor atuar no sistema de ensino público de São Paulo de educação básica, mas a normatização por si só não confere ao supervisor a qualidade de ser competente. Para tal, é necessário investir em formação. Como já advertia Gatti, em 2008:

Colocam-se como metas, como elementos para acrescentar na formação básica ou continuada de professores e alunos, competências e

# ..... Artigo .....

DOI: <https://doi.org/10.23925/1982-4807.2023i34e64198>

habilidades enunciadas como se fossem ingredientes rotulados, “habilidade tal...”, “competência tal...”, que estão disponíveis, empacotadas e colocadas em uma prateleira para pronto uso. É como se estivesse numa cozinha e dissesse: “põe mais sal no molho, põe mais manteiga no purê...” (GATTI, 2008, p. 68).

A análise do processo constitutivo da função supervisora permite entrever a influência direta das políticas públicas em sua construção, o que pode ajudar a explicar a dificuldade recorrente para entender os seus reais limites e possibilidades.

Se não cabe ao supervisor impor soluções ou estabelecer critérios obrigatórios de interpretação, cabe-lhe, sem dúvida, por ser brasileiro e por ser um educador responsável, ajudar na construção da consciência histórico-política necessária à luta contra a dominação. Isso implica uma posição de profunda atenção aos fatos do cotidiano escolar e do cotidiano da sociedade que lhe assegure condições de análise adequada do significado das ocorrências que se vão acumulando (SILVA JUNIOR 2008, p. 96).

No sentido da formação profissional, Gatti (2008) ressalta que os legisladores, provocados pela realidade e pelas reflexões advindas dela, desenvolveram um repertório para orientar as iniciativas de educação continuada em dois eixos, que tiveram melhores resultados: o da especialização, como pós-graduação lato sensu, e o dos processos formativos a distância. Ela ainda acrescenta, sobre a formação continuada dos profissionais da educação:

Parece-nos que melhorar substantivamente, com insumos adequados e inovações, a formação básica dos professores para todos os níveis e modalidades seria uma política mais condizente para a melhor qualificação dos trabalhadores nas redes de ensino, e para propiciar aos alunos dessas redes os conhecimentos importantes para sua realização pessoal e no trabalho e sua contribuição para uma coletividade mais integrada (GATTI, 2008, p. 68).

E, nesse sentido, vale retomar que toda emancipação é a recondução do mundo humano, das relações, ao próprio homem. A emancipação política é a redução do homem, de um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente e, de outro, a cidadão do Estado, a pessoa moral. Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais; somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas *forces propres* [próprias forças], como forças sociais

# ..... Artigo .....

DOI: <https://doi.org/10.23925/1982-4807.2023i34e64198>

e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana (MARX, 1843).

No final da década de noventa, Muramoto (1999) já ressaltava que a formação do formador deve estar diretamente ligada à função primeira da escola: formação emancipadora para o estudante.

## 2. SUPERVISOR ESCOLAR: QUEM É E O QUE FAZ?

Saviani (2002) afirma que a supervisão é a ação de velar sobre alguma coisa ou alguém, a fim de garantir a regularidade de seu funcionamento ou de seu comportamento. Silva Júnior (2008), considerando a realidade escolar, indica que a função da supervisão é a de assegurar o funcionamento de alguém ou alguma coisa. Dessa forma, a supervisão escolar significa a regulação da vida escolar e é uma das responsabilidades dos agentes supervisores.

Segundo Muramoto (1999), o supervisor de ensino são “os olhos e os ouvidos” do dirigente regional, referindo-se à função de vigilância hierárquica como estrutura burocrática (MURAMOTO, 1999, p. 84).

E Silva Júnior (2008) acrescenta

Organizar o trabalho nas unidades escolares sob sua responsabilidade constitui tarefa precípua, mas não exclusiva do supervisor escolar. Nem o supervisor é o único responsável pela tarefa, nem a tarefa é a única pela qual o supervisor deve responder (SILVA JUNIOR, 2008, p. 91).

Ao agente supervisor é delegado verificar se as diretrizes e normas, ou ainda, se determinados métodos de ensino são cumpridos. A escola, como instituição complexa, resultado de uma massificação crescente do ensino e dos sistemas educacionais, não pode dispensar a figura desses agentes supervisores, no sentido de garantir o rendimento da máquina administrativa, no seu conjunto institucional. Observa-se um processo de consolidação da importância desse agente externo aos processos de ensino e aprendizagem, um elemento que não participa das relações entre docente e discente, aluno e professor, mas que tem seu papel ampliado e uma responsabilidade maior.

# ..... Artigo .....

DOI: [https://doi.org/10.23925/ 1982-4807.2023i34e64198](https://doi.org/10.23925/1982-4807.2023i34e64198)

Nessa perspectiva, parece possível concordar com Muramoto (1999), quando afirma que a interferência do supervisor tem o objetivo de provocar a reflexão para uma tomada de decisão mais lúcida do trio gestor (supervisor, diretor, professor coordenador pedagógico). A supervisão é indissociável da formação continuada dos educadores, pois se ela estiver apoiada apenas em cursos ou palestras poderá não garantir aspectos importantes, que dependem da reflexão sistemática e compartilhada pelos corresponsáveis. Só assim um processo de formação continuada pode oferecer a garantia do entendimento da cultura local, de suas especificidades e necessidades.

E segundo Silva Júnior (1986), a prática coletiva se caracteriza pelo pensar e fazer conjunto, e deve ser usual entre os educadores.

Falamos dessa prática e da necessidade da contribuição do supervisor para que ele se estruture e se solidifique. Mas ela não pode, obviamente, ser pura prática. Pouco teremos avançado se passarmos, apenas do plano das práticas isoladas e conflitantes para o plano das práticas articuladas e congruentes. O que vai assegurar essa articulação e essa congruência é a reflexão, é a elaboração do sentido do trabalho coletivo que se quer desenvolver (SILVA JÚNIOR, 1986, p. 97).

O mesmo autor também afirma que a primeira função do supervisor de ensino era a de guardião do currículo, pois cabia-lhe orientar os professores a fim de que a organização curricular, prevista para as escolas, alcançasse seu maior grau possível de materialização (SILVA JÚNIOR, 1986).

O processo de massificação da escola levou à racionalização do trabalho escolar, que por sua vez criou uma demanda por novos agentes educacionais. Com essas transformações no cenário educacional, o supervisor ganha novas atribuições: ele deixa de ser guardião do currículo e passa a ser fiscal das proposições legais.

Para Saviani (2002), “a função do supervisor é uma função precipuamente política e não principalmente técnica”, isto é, “mesmo quando a função do supervisor se apresenta sob a roupagem da técnica, ele está cumprindo basicamente um papel político” (SAVIANI, 2002, p. 32). O mesmo autor também afirma que o supervisor, inúmeras vezes, não tinha a consciência do seu papel político:

Nem o supervisor se dá conta de que cumpre uma função política; se o supervisor não se dá conta de que cumpre uma função política, tampouco tem consciência de qual função é essa e, menos ainda, sabe



# ..... Artigo .....

DOI: <https://doi.org/10.23925/1982-4807.2023i34e64198>

explicitá-la. Numa primeira análise, é possível dizer que a função política que os supervisores (em sua maioria) desempenham não é a que gostariam de estar desempenhando (SAVIANI, 2002, p. 32).

Silva Júnior (2008) encaminha uma reflexão semelhante, quando descreve as dificuldades do supervisor.

Seus problemas iniciam-se com a não-delimitação de seu próprio local de trabalho, necessariamente móvel e variável conforme as tarefas a desempenhar, e crescem exponencialmente com a ausência habitual da necessária localização do trabalho de seus companheiros professores, obrigados à fragmentação de sua jornada e à consequente multiplicação dos locais em que ela se realiza (SILVA JÚNIOR, 2008, p. 91).

A escola pública de São Paulo, pensada como um local de trabalho, segundo Silva Júnior (2008), é um desafio para a ação supervisora que pode ser caracterizado por quatro negações, quatro afirmações e quatro indagações. Ele diz que as negações se referem à peculiaridade da escola pública paulista como um local de trabalho, que não é padronizado, unificado, delimitado ou pesquisado.

Nossas escolas públicas foram instituídas e edificadas aleatoriamente, sem referência a padrões de qualidade ou de quantidade de salas de aula, de alunos e de professores. Os professores que nelas trabalham frequentemente multiplicam-se por várias delas porque a remuneração por hora-aula e a condição de ACT (Admitido em Caráter Temporário) ainda são as marcas das relações de trabalho no magistério público paulista (SILVA JÚNIOR, 2008, p. 92).

As afirmações de Silva Junior (2008) indicam que os professores e outros agentes educativos são relativamente especializados, precariamente formados, frequentemente improvisados e dificilmente agrupados.

[...] a especialização (relativa), a formação (precária) e a improvisação (frequente) constituem limitações qualitativas que oneram a um só tempo os próprios professores, o supervisor e, principalmente, a conjugação de seus esforços (SILVA JÚNIOR, 2008, p. 92).

Silva Júnior (2008) resume as quatro indagações a uma interrogação central, que explicita a necessidade da construção coletiva de um projeto para a escola pública, no conjunto dos trabalhadores da unidade escolar, como autoridades pedagógicas em que se

# ..... Artigo .....

DOI: [https://doi.org/10.23925/ 1982-4807.2023i34e64198](https://doi.org/10.23925/1982-4807.2023i34e64198)

constituem, neles incluído o supervisor por sua participação e por suas competências específicas.

É preciso reconhecer inicialmente a prisão burocrática no interior da qual o supervisor se movimenta. As dimensões dessa prisão estabelecida de fato pelos critérios usuais de funcionamento do sistema acabam muitas vezes hipertrofiadas pela visão de mundo e de educação insuficientemente elaboradas nos cursos de formação. Uma interpretação crítica da burocracia em que se movimenta é, pois, a primeira grande conquista a se esperar de uma práxis criativa do supervisor (SILVA JÚNIOR, 2008, p. 101).

Não se pode atribuir ao supervisor a responsabilidade pela burocratização da função, pois esses elementos burocráticos têm um papel bastante grande na democratização do ensino. A exigência do cumprimento da legislação também é um elemento de democratização e a estrutura burocrática tem a marca da racionalidade. No entanto, o excesso de documentos pode ser caracterizado como um desvio da burocracia e não como sua característica.

Muramoto (1999) acredita que a função supervisora pode ser exercida de uma forma abusiva e desrespeitosa ou de uma forma pedagógica. Ela entende que, se não for dessa forma pedagógica, o olhar supervisor mais atrapalha do que ajuda. E ainda exemplifica: “algo como fazer e o outro desfazer, seria um jeito vigarista de ser”, um modelo de supervisão que se coloca no lugar do outro indevidamente (MURAMOTO, 1999, p. 92). Assim, o supervisor de ensino não pode roubar a cena do diretor ou do coordenador pedagógico na condução do cotidiano escolar e, “para tanto, o supervisor terá que repensar sua relação com os professores de modo a recredenciar-se em seu conceito” (SILVA JÚNIOR, 2008, p. 101).

O supervisor deve dialogar com a equipe de direção e coordenação e participar das ações e projetos da escola. Ele deve compreender as novas propostas de ação; aquelas que se encontram em desenvolvimento; as dificuldades e facilidades vivenciadas pela equipe escolar, entre outros aspectos. Ele deve respeitar os saberes e ações dos profissionais da escola, como ponto de partida para formular propostas diferentes ou inovadoras, pois se fizer imposições, desconsiderando a cultura escolar, suas ideias provavelmente serão desconsideradas. De acordo com Muramoto (1999),

# ..... Artigo .....

DOI: <https://doi.org/10.23925/1982-4807.2023i34e64198>

Os momentos de encontro são fundamentais para isso. Poucos sobram no calendário de nossas escolas públicas. É preciso articulá-los num continuum, ao longo do ano letivo para neles, pensar a "vida" da Escola que se repete e se renova a cada ano letivo. Vivificar as reuniões técnico-pedagógicas e as dos conselhos de classe/série. Prepará-las, envolvendo cada participante, desde essa etapa. Que cada um saiba da agenda, possa nela influir e tenha um tempo de fala para dizer do trabalho que está desenvolvendo com os sujeitos alunos, abordando este ou aquele conteúdo, referido à este ou àquele aspecto da realidade. Que se dê continuidade aos trabalhos iniciados, "cavando" um "mais tempo" com a própria organização dos alunos para o trabalho independente ou até com dispensa criteriosa de aula, uma vez ou outra (MURAMOTO, 1999, p. 91).

Quando a vida profissional do professor é invadida por um discurso público, que interfere em suas convicções, valores e práticas, determinando novas formas de agir, a sua resistência pode ser muito grande, pois ele não se reconhece e conseqüentemente não apoia esse discurso, que o invade e que transforma repentinamente a sua atividade profissional e a vida da instituição escolar. Isso aconteceu, por exemplo, com a "progressão continuada" que foi instituída em 1998 e organizou o ensino fundamental em dois ciclos, com uma nova concepção da trajetória escolar, principalmente no que se referia aos conceitos de aprovação/reprovação. Em situações como essa, espera-se que o supervisor aja como "o cimento possível da passagem para a coletividade dos educadores" (SILVA JUNIOR, 1986, p. 7).

Muramoto (1999) argumenta que frequentemente absolutizamos romanticamente a relação professor-aluno, isolando-a como uma "atividade fim", de forma que tudo deve convergir para ela. E, recomenda a necessidade de redimensionar essa relação, frente à relação escola-sociedade, para a superação do antagonismo daquela sociedade em que a unidade escolar está inserida, por meio da construção coletiva da prática pedagógica.

A individualidade do professor não sucumbe e nem se dilui nesse coletivo. Ela se potencializa no sujeito coletivo que pode instaurar-se pela comunicação entre os professores, mediada pela prática sócio pedagógica concreta que estão desenvolvendo, numa mesma escola, junto a outros sujeitos: os alunos (MURAMOTO, 1999, p. 87).

Existe uma cultura política, que também se manifesta no sistema educacional, de reconhecer uma diferenciação técnica de trabalho e compreendê-la como divisão social do trabalho. Disso decorre a percepção de que o supervisor é superior ao diretor e ao

# ..... Artigo .....

DOI: [https://doi.org/10.23925/ 1982-4807.2023i34e64198](https://doi.org/10.23925/1982-4807.2023i34e64198)

assistente, que são superiores ao coordenador pedagógico, que é superior ao professor. Essa mesma ideologia, de forma análoga, induz o professor a acreditar que é superior ao aluno e aos seus familiares, mas é preciso lembrar que cada um desses profissionais integra a equipe escolar e que “as escolas não existem para ser administradas ou inspecionadas. Elas existem para que as crianças aprendam” (SILVA JUNIOR, 1977, p. 18)

Centrar a discussão do problema na eleição do diretor ou em termos da presença ou não de especialistas na escola tem ofuscado este ponto central da questão, ou seja, o fato de o aluno ser o principal protagonista da escola; o fato de a escola existir para o aluno. É impossível viver em sociedade sem um sistema escolar.

A educação escolar tem a responsabilidade da formação integral para a cidadania, que não se constitui na esfera privada, familiar e afetiva, mas na esfera pública, na vida dos negócios públicos. E esse é o papel da escola nas sociedades modernas, que deve formar para a cidadania, pois é o estado que educa.

Silva Junior (1986) enfatiza que a autonomia da escola pública não é sinônimo de soberania, de ausência de compromisso de prestação de contas, morais e financeiras, ao próprio sistema escolar, à comunidade e à sociedade. O estado traz para si a organização de sistemas estatais de ensino, dos sistemas públicos de ensino, portanto, a escola legislada pelo estado deve ser supervisionada pela burocracia de Estado.

Saviani (2002), por sua vez, lembra que, quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática.

E Silva Junior (1986) considera que o supervisor é o responsável por orientar e conduzir o trabalho, indicar temáticas, propor leituras, esclarecer conceitos. A supervisão escolar devidamente exercida é aquela que ocorre no sentido de assessorar, controlar, avaliar e informar um conjunto de escolas. A sistemática de supervisão inclui visitas, entrevistas e reuniões. O ideal é que se articulem as visitas e as reuniões em função de uma programação da vida na escola, ao longo do ano letivo. Nesse sentido, Arroyo argumenta que:

# ..... Artigo .....

DOI: <https://doi.org/10.23925/1982-4807.2023i34e64198>

A proposta é, pois, renunciar a um estilo de supervisão individualizado ou privatizado pelo especialista em planejamento, controle e avaliação, e partir para estilos mais coletivos e participativos. O que se propõe é uma coletivização do pensar e agir educativo, tendo como centro a realidade, os problemas da comunidade, a vivência do aluno e do professor. Com base nessa realidade, encontra sentido a redefinição dos conteúdos, das metodologias e dos meios para tornar o sistema escolar mais eficaz (ARROYO apud MURAMOTO, 1999, p. 86).

Segundo Muramoto (1991), o espaço legítimo do trabalho da supervisão é o encontro entre pares, que deve propiciar entendimento e compromisso de todos dentro da escola, provocar a voz e a vez do profissional e fazer vicejar a mediação da realidade compartilhada. Da mesma forma que no interior da escola, no trabalho do coordenador pedagógico, a atuação da supervisão junto às equipes escolares deve ocorrer como mediação. As alterações da legislação interessam a todos e devem ser compartilhadas no processo de atuação do supervisor, como parte de suas funções.

As dúvidas dos professores, os eventuais equívocos do diretor devem sempre ser sanados em função ao andamento do sistema e em relação ao trabalho que faz o vínculo da escola com a construção do futuro. Segundo Muramoto (1999), cabe aos supervisores de ensino tirar os diretores da “solidão autoritária” e mostrar-lhes a comunicação verdadeira, mediada pela prática pedagógico-administrativa construída na escola, e é a partir dessa solidariedade crítica que resulta uma práxis administrativa transformada e transformadora, dialeticamente produzida na relação entre homens e mundo (MURAMOTO, 1999, p. 88).

Nas palavras de Alonso (2002), essa forma de entender a supervisão, dirigida à formação de professores, não representa a desatenção às tarefas rotineiras, mas indica

[...] um redirecionamento do trabalho dos agentes, cuja atenção deverá voltar-se para os problemas que ocorrem na sala de aula, com os professores, e outras questões mais amplas que dizem respeito à escola e a seu exterior, tomando consciência das mudanças que estão acontecendo na sociedade e das novas demandas que se colocam para a educação. Significa pensar em agentes de supervisão bem preparados, atualizados e dinâmicos, sensíveis aos problemas internos dos professores e suas dificuldades [...] (ALONSO, 2002, p. 178).

### 3. CONCLUSÃO

# ..... Artigo .....

DOI: [https://doi.org/10.23925/ 1982-4807.2023i34e64198](https://doi.org/10.23925/1982-4807.2023i34e64198)

Em suma, a supervisão educacional tem o dever de auxiliar a escola a promover a socialização, (re) construindo as ações pedagógicas e educacionais, propiciando a articulação de valores que resultem em atitudes éticas no âmbito do convívio escolar e social. E sem a mera intenção de mencionar o que é certo ou errado, o que deve ser feito ou não, no lócus de ensino.

Os supervisores, de modo geral, parecem reconhecer que é necessária sua articulação entre sua Função pedagógica e administrativa para garantir o sucesso de forma que a escola desenvolva um currículo aderente aos preceitos postos pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo, bem como balizado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC e sua Comunidade Escolar.

Contudo, entre os supervisores de ensino é possível encontrar posições que vão desde a negação total da importância de sua atuação no âmbito pedagógico da escola, independente da legislação, que alguns deles consideram obsoleta e incoerente.

Diante disso, se confirma a atualidade e relevância dessa investigação, uma vez que nos dias atuais não deve ser considerado um exagero recomendar que todos os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem participem de ações de formação continuada para compreender e construir novas formas de atuar num cenário educacional em mudança.

## REFERÊNCIAS

ALONSO, Myrtes. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**, v. 3, p. 167-181, 2002.

ALVES, Nilda (org.). **Educação e Supervisão: o trabalho coletivo na escola**. 11ª ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2006.

BARROS, Adriana Reis de; WYSZOMIRSKA, Rozangela Maria de Almeida Fernandes; LUCENA, Kerle Dayana Tavares de. *Pedagogical needs from the perspective of curriculum internship supervision in occupational therapy*. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 46, 2022.

# ..... Artigo .....

DOI: <https://doi.org/10.23925/1982-4807.2023i34e64198>

BRASIL. **Constituição** da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, texto consolidado até a emenda Constitucional Nº 71, de 29 de novembro de 2012.

BRASIL. **Decreto Nº 19.890**, de 18 de abril de 1931.

BRASIL. **Decreto Lei Nº 53**, de 18 de novembro de 1966.

BRASIL. **Lei Nº 5540**, de 28 de novembro de 1968.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 4.024** de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 5.692** de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. **Lei Nº 10.287** de 20 de setembro de 2001.

BRASIL. **Lei Nº 11.738**, de 16 de julho de 2008.

GATTI, Bernardete. A Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

LODI, I. G. Ser professor universitário - um projeto em construção. **Revista Evidência**, v. 5, n. 5, 2012.

MARX, Karl. **A Questão Judaica**, 1843. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1843/questaojudaica.htm#t26>. Acesso em 26mar. 2015.

MARTINS, Maira Gisela Oliveira; STORCK, Thiago Buzatto. **O papel do supervisor pedagógico e sua importância na gestão democrática**. Disponível em: [academico\\_7152.pdf](https://storage.googleapis.com/academico_7152.pdf) (storage.googleapis.com). Acesso em 07 nov. 2022.

MEDINA, Antonia da Silva. Supervisão escolar: da ação exercida à ação repensada. **Porto Alegre: AGE**, 2002.

MURAMOTO, Helenice Maria Sbrogio. **Re-significando a supervisão na educação escolar pública**. 1999. Tese de Doutorado.

MURAMOTO, Helenice Maria Sbrogio **Supervisão da escola, para quê te quero?** uma proposta aos profissionais da educação na escola pública. São Paulo: Iglu Editora, 1991.

# ..... Artigo .....

DOI: <https://doi.org/10.23925/1982-4807.2023i34e64198>

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 52**, de 14/8/2013. Publicada em 15ago2013, Diário Oficial Poder Executivo - Seção I São Paulo, 123 (152) – 31. São Paulo, 2013.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **DECRETO Nº 52.625**, de 15 de janeiro de 2008. Regulamenta o uso de telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado de São Paulo. Disponível em <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2008/decreto-52625>>15.01.2008.html. Acesso: 02 mai. 2015.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**. São Paulo, 2008a.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Comunicado CENP**, de 29 de janeiro de 2008. São Paulo, 2008b.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Secretaria muda módulo e supervisores de ensino terão mais tempo para se dedicar às escolas**, 29/7/2008. São Paulo, 2008c.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **LEI Nº 12.730**, de 11 de outubro de 2007. Proíbe o uso telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado, durante o horário de aula.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Comunicado SE de 30 de julho de 2002**. São Paulo, 2002.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Supervisão Pedagógica em Ação**. 2ª ed. São Paulo, SE/CENP, 1979.

SAVIANI, Demerval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade: da formação a ação**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Júnior, CA. Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisor. In: SILVA JÚNIOR, C. A. da; RANGEL, M. (Orgs.) **Nove olhares sobre supervisão**. 14ª. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

SILVA JUNIOR, CA. da. **Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva**. São Paulo: Loyola, 1986.

SILVA JUNIOR, CA. da. **Supervisão escolar e política educacional no Brasil**. São Paulo: FEUSP, 1977. (Dissertação de mestrado).



..... **Artigo** .....

DOI: <https://doi.org/10.23925/1982-4807.2023i34e64198>

ZIOLI, Eline Gomes De Oliveira; ICHIKAWA, Elisa Yoshie; MENDES, Luciano. Deleuze and Guattari's contributions to a rhizomatic perspective of organizations. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 19, p. 552-563, 2021.

Submetido em: 2023-11-09

Aceito em: 2024-06-14